ENTENDENDO A EDUCAÇÃO

Desafios Atuais, Docência e Tecnologias

Jader Silveira (Org)

Volume 5
2022

Editora MultiAtual

ENTENDENDO A EDUCAÇÃO

Desafios Atuais, Docência e Tecnologias

Jader Silveira (Org)

Volume 5
2022

Editora MultiAtual

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Jader Luís da

S587e Entendendo a Educação: Desafios Atuais, Docência e Tecnologias - Volume 5 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022. 91 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89976-51-6
DOI: 10.5281/zenodo.6508602

1. Educação. 2. Docência. 3. Tecnologias. 4. Desafios Atuais. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: https://editoras.grupomultiatual.com.br/

Acesse a obra originalmente publicada em:
https://www.editoramultiatual.com.br/2022/04/entendendo-educacao-desafios-atuais-5.html

AUTORES

ADRIANA APARECIDA DE SOUZA
ALEXANDRA RODRIGUES DE ARRUDA
CANDIDA WALDIRA CORRÊA
CLEUNICE MARIA DE BRITO FERREIRA
CRISTINA MENDES DE ARAÚJO
DANIELLY GONÇALVES DA SILVA SARTURI
EDNA ALEXANDRE DA COSTA
ELIZA FRANCISCA DE OLIVEIRA
ENIR ALEXANDRE
IVANETE FERREIRA DOS SANTOS CARDOSO DE LIMA
JÉSSICA LORRAYNE ANANIAS DA SILVA
JOSANILDA MAFRA ROCHA DE MORAIS
KELLY REGINA MARTINS
LENINA LOPES SOARES SILVA
MARCIO ROGERIO BRESOLIN
MARIA CENILDA FROIS
MILENA DE MELLO MENDONÇA
PEDRO AFONSO FLORENTIM ALVES
ROSA ALMEIDA DA SILVA
SANDRA CRISTINA DOS SANTOS VIEIRA
SUELLEN DAYANE SILVA RIBEIRO
THAINÁ RIBEIRO PINTO
VIVIANA SANTOS MARQUES PERALTA

APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 **O PEDAGOGO COMO BRINQUEDISTA: AS VERTENTES DO BRINCAR NA BRINQUEDOTECA** ***Suellen Dayane Silva Ribeiro; Jéssica Lorrayne Ananias da Silva***	***8***
Capítulo 2 **O CORPO E EMOÇÃO: UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA OUTRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA** ***Marcio Rogerio Bresolin***	***18***
Capítulo 3 **O CUIDADOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA** ***Thainá Ribeiro Pinto***	***33***
Capítulo 4 **FORMAÇÃO STRICTO SENSU DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL** ***Adriana Aparecida de Souza; Josanilda Mafra Rocha de Morais; Lenina Lopes Soares Silva***	***47***
Capítulo 5 **WALON: SUAS OBRAS E PENSAMENTOS FRENTE A EDUCAÇÃO** ***Danielly Gonçalves da Silva Sarturi; Edna Alexandre da Costa; Sandra Cristina dos Santos Vieira; Rosa Almeida da Silva; Candida Waldira Corrêa; Enir Alexandre; Ivanete Ferreira dos Santos Cardoso de Lima; Cleunice Maria de Brito Ferreira; Maria Cenilda Frois; Eliza Francisca de Oliveira***	***70***
Capítulo 6 **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO** ***Cristina Mendes de Araújo; Kelly Regina Martins; Pedro Afonso Florentim Alves***	***81***
Capítulo 7 **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA** ***Viviana Santos Marques Peralta; Milena de Mello Mendonça; Alexandra Rodrigues de Arruda***	***84***
CURRÍCULOS DOS AUTORES	***87***

Capítulo 1

O PEDAGOGO COMO BRINQUEDISTA: AS VERTENTES DO BRINCAR NA BRINQUEDOTECA

Suellen Dayane Silva Ribeiro
Jéssica Lorrayne Ananias da Silva

O PEDAGOGO COMO BRINQUEDISTA: AS VERTENTES DO BRINCAR NA BRINQUEDOTECA

Suellen Dayane Silva Ribeiro

Pedagoga e Pós Graduada em Sociedade, Política e Cidadania: Olhares Transdisciplinares pela Universidade Federal de Mato Grosso

Jéssica Lorrayne Ananias da Silva

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo: O presente artigo trata-se de uma reflexão acerca da importância do brincar na infância e a atuação do pedagogo como brinquedista. A perspectiva atual sobre as atividades lúdicas, brinquedos, brincadeiras e brinquedotecas, remete a ideia de que esses facilitam e/ou favorecem o desenvolvimento infantil, propiciam ainda uma aprendizagem qualitativa. A literatura é consensual em apontar a Brinquedoteca como um espaço lúdico, que deve possuir brinquedos e jogos, lugar em que brincadeiras dirigidas ou não, acontecem. A Brinquedoteca vincula-se a objetivos específicos dependendo do lugar em que está, bem como suas funções podem ser diversificadas e características específicas podem ser encontradas. A brinquedoteca é entendida como ferramenta pedagógica em favor de práticas entre os profissionais da educação. Neste sentido pensando nos eixos interações e brincadeiras, defende-se a formação e a atuação do pedagogo brinquedista, sujeito responsável pelas atividades dentro da Brinquedoteca, que realiza manutenção e organiza os brinquedos, promove a interação e incentiva a imaginação infantil, atendendo as necessidades de brincar da criança, para além do cuidado neste espeço, buscando através da interação neste espaço auxiliar no desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, a brinquedoteca se destaca como espaço de ludicidade importante, que favorece a exploração do mundo pela criança e revela-se como espaço único onde esse sujeito-criança pode ser ele mesmo, autor de sua existência.
Palavras-chave: Brinquedoteca. Brincar. Brinquedista.

Abstract: This article is a reflection on the importance of playing in childhood and the role of the pedagogue as a toy player. The current perspective on recreational activities, toys, games and toy libraries, refers to the idea that these facilitate and/or favor child development, also providing qualitative learning. The literature is consensual in pointing out the Toy Library as a playful space, which must have toys and games, a place where directed or non-directed games take place. The Toy Library is linked to specific objectives depending on the place it is in, as well as its functions can be diversified and specific characteristics can be found. The toy library is understood as a pedagogical tool in favor of practices among education professionals. In this sense, thinking about the axes of interactions and games, the formation and performance of the toy pedagogue is defended, the subject responsible for the

activities within the Toy Library, which maintains and organizes toys, promotes interaction and encourages children's imagination, meeting the needs of children. Children's play, in addition to care in this space, seeking through interaction in this space to assist in the development of children. In this context, the toy library stands out as an important space for playfulness, which favors the exploration of the world by the child and reveals itself as a unique space where this subject-child can be himself, the author of his existence.
Keywords: Toy library. Play. Toyist.

INTRODUÇÃO

Pensando nos cursos de pedagogia no qual o público-alvo são as crianças, tais cursos possuem uma carga horária disciplinar bastante enfática sobre conteúdos ligados às crianças, seu desenvolvimento psicológico; teorias, métodos e práticas que enfatizam a atuação fundamental da criança com o brincar; entre outros conhecimentos ligados de forma mais direta ao ensino de conteúdos específicos das matérias escolares e de fundamentos da educação que contribuem à formação do pedagogo como professor generalista e especialista da educação.

Libâneo (2008) salienta a importância da atuação de pedagogos em espaços não formais de educação, o que revela que estes têm ganhado fôlego nos tempos atuais, acelerando a necessidade de se (re)pensar a formação do pedagogo para ocupar tais espaços voltados à infância, em especial.

O presente trabalho visa apresentar algumas concepções acerca do brincar, da formação do pedagogo para atuar na brincadeira compreendendo sua importância, da brinquedoteca como espaço não formal favorecedor do lúdico e lugar onde deve-se valorizar e respeitar a criança como ser social que por meio do brincar interage com o mundo, tendo assim estes profissionais qualificações para atuação nestes contextos.

Um breve histórico sobre as representações da infância

Por volta dos séculos XVII e XVIII, não havia uma representação de infância tal como a temos hoje. Demorou muito tempo até que se desse conta de que as crianças não são homens ou mulheres em tamanhos reduzidos. A infância correspondia a um período bem reduzido, considerava-se somente durante o tempo em que a criança não sabia se cuidar sozinha, comer, beber, vestir-se. Na Idade Média, não havia clareza em relação ao período que se caracterizava a infância, muitos se baseavam

pela questão física e determinavam a infância como o período que vai do nascimento dos dentes até os sete anos de idade. Assim que o pequeno aprendia a bastar-se, se misturava com os adultos e juntos partilhavam de jogos e trabalhos (ARIÈS,1981, p.10).

Em relação ao reconhecimento da infância, é importante relembrar que as pessoas começaram a conceber a criança, descobrindo primeiro, sua alma antes do corpo, por meio do batismo, sob as tendências doutrinárias da igreja católica. Foi no século XVII que os artistas começaram a representar a criança, por meio de esculturas, exibindo sua nudez. Também representava a alma das pessoas, por meio de imagens e esculturas de crianças nuas, ou enroladas em panos.

Até o século XVII, a sociedade não dava muita atenção às crianças, por essa razão e devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil tinha um número muito elevado, por isso a criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir (ARIÈS, 1981, p. 57).

As transformações sociais que ocorreram no século XVII contribuíram para a construção de um sentimento de infância, o que ajudou a mudar o conceito de infância foi a afetividade, que ganhou mais importância nas famílias, e as reformas católicas e protestantes, que trouxeram uma nova perspectiva em relação à criança e sua aprendizagem. No fim do século XVII, a escola substitui essa aprendizagem informal, pelos processos formais e as instituições de ensino. Surge uma preocupação com a formação moral da criança e a igreja se encarrega em direcionar a aprendizagem, visando à criança, acreditava-se que ela era fruto do pecado, e deveria ser guiada para o caminho do bem (ARIÈS, 1981, p. 117).

A história da educação mantém relações com as representações da infância que a sociedade construiu. Era muito raro se encontrarem textos medievais com referências precisas sobre a idade dos alunos até então. Assim que entrava na escola, a criança entrava no mundo dos adultos. No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Não se ensinava ainda nos colégios. Finalmente o ensino das artes passou a ser ministrado nos colégios, que forneciam o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII, os colégios dos jesuítas e os colégios dos oratorianos (ARIÈS, 1981, p. 117).

Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela das percepções de como se lidar com a infância. O colégio tornou-se um instrumento para

a educação da infância e da juventude. Desde o início do século XV, começou-se a dividir a população escolar em grupos de mesma capacidade, que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre; ao longo do século XV, passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos.

Segundo Salgado (2005), no início do século XVII, a necessidade de tratar da fragilidade, da inocência e da debilidade infantis passa a caracterizar a educação como uma prática social obrigatória. Tendo em vista essa necessidade de tratar a criança como esse ser inocente.

Os moralistas e educadores do século XVII, obcecados pela educação, encontram-se também na origem do sentimento moderno da infância e da escolaridade. Segundo Postman (1999 apud Salgado, 2005), a preocupação em formar a criança faz da antiguidade o momento onde nasce a ideia moderna de infância.

Segundo Ariès, essa ideia de inocência infantil cria duas perspectivas, sendo uma a de preservar a criança dos males do mundo, e outra de desenvolver um caráter de racionalidade.

No século XVIII, tendo em vista os dois aspectos já mencionados anteriormente, sendo eles os de preservação da criança e sua formação social, nos leva a um contexto onde o adulto tem a administração da infância, traçando ações como paparicação, tendo em vista segundo Salgado (2005), a conservação da inocência infantil e a necessidade de se educar para a vida moral. Segundo Salgado (2005), essa preocupação de instruir para moralizar e socializar, ganha destaque na escolarização das crianças.

Sendo assim, nasce a necessidade de se conhecer as crianças e compreendê-las, para que assim possam desenvolver processos que as preparem para a vida adulta.

Mas é somente no final do século XIV que a infância passa a ser reconhecida pelo conhecimento científico, segundo Salgado (2005), pois com a emergência das ciências acompanhada pela industrialização crescente e pela expansão capitalista que se tem a necessidade de prescrição e normatização da infância pela ciência.

Segundo Sarmento (2007), temos duas visões acerca da infância, sendo a criança pré sociológica e a criança sociológica. Neste sentido a criança sociológica é aquela que passa a ser vista como um ser social, sendo ator da sua vida.

Segundo Sarmento (2007, p.36), “a infância é simultaneamente uma categoria social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo”. Ainda com o autor, vemos que as crianças estabelecem padrões culturais que constituem um dos mais importantes aspectos de distinção da infância. Esta representação contemporânea se torna muito importante para aqueles profissionais que se envolvem com a brinquedoteca.

O pedagogo e a atuação como brinquedista

Entendemos a brinquedoteca como ferramenta pedagógica em favor de práticas pedagógicas, entre os profissionais da educação. Nesse ínterim, destaca-se a formação e a atuação do brinquedista, sujeito responsável pelas atividades dentro da brinquedoteca, que realiza manutenção, organiza e cria brinquedos, promove a interação lúdica e incentiva a imaginação infantil, atendendo as necessidades de brincar da criança. O pedagogo aparece como possível profissional a compor o quadro de profissionais nas brinquedotecas.

Segundo Bomtempo (2008), o termo brinquedista foi introduzido por Nylse Cunha (1992), onde o termo corresponde a um profissional especializado para atuar na brinquedoteca, com a função mediadora de todas as atividades ali desenvolvidas.

Entende-se por mediação a partir de Vigotsky como sendo o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A mediação é a aquisição de conhecimentos realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente.

Para Vigotsky, há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos – representações mentais que substituem objetos do mundo real. Segundo ele, o desenvolvimento dessas representações se dá sobretudo pelas interações, que levam ao aprendizado. Esse conceito é inerente às brincadeiras, em situações de jogos de faz – de – conta ou imitação.

Um pouco antes de destacar os saberes necessários para a formação docente, especificamente a formação de pedagogos brinquedistas, que desenvolvem atividades lúdicas, com o objetivo não só de proporcionar aprendizagem, mas, também proporcionar o interesse pelo brincar, é necessário compreender antes, um pouco da identidade do pedagogo.

Segundo Pimenta (2002, p.18), identidade docente não é um dado imutável. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, surge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades adquirindo estatuto de legalidade.

Dessa forma, nota-se a importância da identidade do pedagogo brinquedista, pois a partir do reconhecimento da infância, e a valorização do brincar, surgem espaços favorecedores para atividades lúdicas, fazendo-se assim, necessário a construção da identidade de um profissional para atuar nesse âmbito. Sendo o brinquedista um profissional docente, sua identidade é um processo de construção constante, pois este deve estar sempre estudando e buscando novos saberes, para melhor desenvolver sua prática.

O brinquedista é visto como mediador das ações lúdicas, e para que essa mediação seja favorável ele precisa de conhecimento sobre a criança, sobre o lúdico, da formação inicial e contínua, para que em seu trabalho tenha reflexão sobre as ações desenvolvidas. O pedagogo brinquedista deve ter a humildade de reconhecer aprendizados e saberes prévios das crianças no espaço da brinquedoteca e a partir das situações ocorridas no espaço de ludicidade promover resoluções pedagógicas.

A brinquedoteca apresenta-se como um local privilegiado para a atuação de pedagogos, o qual facilita a interação com as crianças criando espaços e situações lúdicas, no qual o brinquedista pode exercer um papel importante de participação e influência, criando um laço de afetividade por meio da convivência entre o adulto e a criança, nos levando a refletir sobre a função pedagógica do brinquedista.

Este profissional pode ser entendido como um cuidador, especializado no acolhimento afetivo, proporcionando à criança um sentimento de aceitação emocional que pode exercitar uma ação pedagógica mais ampliada voltada também à saúde. Visto desta forma, segundo Oliveira (2011, p. 184), o bem-estar subjetivo e social do

profissional que atua em uma brinquedoteca vem a ser a condição para sua interação saudável com as crianças que a frequentam. O brinquedista exerce um papel de mediador do imaginário, ele permite a brincadeira espontânea, pois valoriza a criatividade e imaginação da criança. Além das brincadeiras livres, é importante que o brinquedista também proponha atividades dirigidas, pois através das brincadeiras direcionadas, a criança aprende a reconhecer e respeitar regras, assim como se organizar em grupo, respeitar o próximo, atribuir valores e saber ganhar e perder. O importante é que estas brincadeiras contribuem para o desenvolvimento e desperte o interesse das crianças.

Segundo Oliveira (2011), “a afetividade e a autenticidade garantem a força regeneradora e inspiradora dos ritos, sendo que situações de mera formalidade, de atuação sem sentido social genuíno, passam a ser situações de risco”. Por isso a necessidade de uma formação para o brincar, que possa prover conhecimentos e informações, salientando a importância do perfil do brinquedista, equilibrado e aberto ao outro, tendo alegria de viver e brincar.

O pedagogo brinquesdista é um especialista em brincar, apto a atuar em espaços não formais, como brinquedotecas, auxiliando no desenvolvimento humano. Ele é um artista, que proporciona vivências éticas, estéticas e lúdicas. É também um artista, artesão, cria e recria a partir de matéria prima, visando alcançar um objetivo.

Segundo Sakamoto e Bomtempo:

> A função do chamado brinquedista é de um profissional que interage e dialoga com a criança e que pode intervir favoravelmente nos processos subjetivos de construção e de expressão do ser humano no horizonte de sua existência e desenvolvimento. (2010, p.416).

Nesse sentido, vê-se que é esperado do brinquedista um perfil de atuação que condiz com tarefas restritas ligadas não apenas ao espaço, mas à atividade lúdica formativa do brincar; promotor de interação e incentivos à imaginação infantil, atento e que atenda as necessidades de brincar da criança.

O estudo dos fundamentos do brincar, especialmente da formação da brinquedoteca e do brinquedista, revela-se, portanto, fundamental para os profissionais da educação que atuam com crianças, em especial, aos Pedagogos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Deve-se valorizar a brincadeira como prática da infância, toda criança tem direito de brincar e se expressar. Como já dizia Rosseau, a infância não é uma via de acesso ao ser adulto, tem valor em si mesma, ou seja, a infância tem a sua particularidade e seu tempo, e cabe a nós, futuros profissionais da educação, especialmente voltados à brinquedoteca, oferecer o maior tempo possível de brincadeiras para as crianças. No ato de brincar é importante se defender a curiosidade e a liberdade, pois são essas ferramentas que movem a brincadeira infantil.

Para o adulto contribuir para a atividade lúdica infantil, é necessário que o mesmo esteja atento aos desejos da criança, que deixe de lado as coisas de adulto, e volte a ser criança. É preciso uma observação cuidadosa em relação às brincadeiras infantis, e a forma com que as crianças reagem em cada situação.

Dessa forma, cabe ao brinquedista proporcionar momentos de atividades e brincadeiras, ele deve ser treinado para fazer todas as observações, em especiais voltadas ao desenvolvimento das crianças, tendo que ser receptivo, criativo, interagindo com as crianças, mostrando autoconfiança; gostar do que está fazendo, conduzir as brincadeiras, apenas ajudando nas ações lúdicas, interferindo apenas quando alguma criança pedir.

Este profissional é um pedagogo brinquedista, tendo em vista sua formação acadêmica inicial em pedagogia, devendo buscar novos saberes acerca do brincar e assim desenvolver ações positivas dentro da brinquedoteca.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de janeiro: LTC, 1981.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. **Instituto de Psicologia- USP**, São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para que?.** São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **Brinquedoteca:** uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores e saberes da docência. In:_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; BOMTEMPO Edda. Brinquedista: reflexões sobre sua função mediadora na abordagem do imaginário infantil. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v.30, n.79, julh./dez. 2010, p.415-423.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (in)visível**. SP: Juqueira e Marin, 2007. p. 25-52.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida**: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Tese. Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, departamento de psicologia, 2005.

Capítulo 2

O CORPO E EMOÇÃO: UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA OUTRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcio Rogerio Bresolin

O CORPO E EMOÇÃO: UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA *OUTRA* NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcio Rogerio Bresolin

Mestrando no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC/UEMS, Membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul Brasil; marcio.bresor9@gmail.com.

Resumo

O presente artigo propõe um estudo de pesquisa bibliográfica e documental, em observação a academia ao ar livre, seus aparelhos e suas contribuições ao público, com foco na terceira idade e aos demais que irão fazer acesso aos aparelhos, usando como proposta uma perspectiva epistemológica outra (descolonial), sobre as contribuições para a Educação Física e prática de atividade física na academia da terceira idade, observando o corpo que produz conhecimento a partir do seu *lócus*. Analisar os pontos positivos das políticas públicas direcionadas para a promoção e manutenção da saúde da população e oportunidade de atuação do profissional de Educação Física em atender os idosos nesse ambiente de atividade física. Com isso trazer um proposta de desenvolver uma perspectiva outra, de descolonizar a Educação Física se tornando uma alternativa à homogeneização, às representações e à fixação de signos da cultura dominante, que vêm subverter a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, saberes e conhecimentos, substituir o velho pelo novo, uma proposta contra qualquer modelo a ser seguido e pensar lugares outros de saberes/conhecimentos. Com isso, podemos considerar que ao desenvolver uma prática de atividade física na academia ao ar livre, pode levar em muito além do fazer exercício, pode ser um momento de práticas emotivas, encontros e um simples lazer. Pois é compreender o corpo/sujeito/idoso como sensível modelo na construção de conhecimento e na produção/criação de subjetividades junto ao indivíduo, tanto na prática de atividade física como no lazer.

Palavra-Chave: Academia ao ar livre; Descolonização; Conhecimento.

Introdução

Neste artigo estaremos apresentando um estudo de pesquisa bibliográfica e documental usando como uma perspectiva epistemológica outra, de descolonizar ou

pós-colonizar, sobre as contribuições descolonial para a Educação Física e prática de atividade física na academia da terceira idade, observando o corpo que produz conhecimento a partir do seu *lócus*, através da academia ao ar livre.

> O pensamento "pós" vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação do objeto ao validar outras vozes, outros conhecimentos para explicá-lo. O termo "pós" expande as fronteiras da explicação. Em tom de síntese, seria adequado dizer que as perspectivas pós-criticas apreendem o pensamento crítico e, encontrando seus limites, travam diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores (NEIRA; NUNES, 2009, p. 137).

Essa ilimitada competência de se transformar/metamorfosear coloca em perigo qualquer finalidade de limitar-se ou enquadrar a disciplina de Educação Física cultural em uma significação fiel aos princípios sobre o que ela é. O pós-colonial/descolonial na Educação Física se torna uma alternativa à homogeneização, às representações e à fixação de signos da cultura dominante, que vêm subverter a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, saberes e conhecimentos, substituir o velho pelo novo, uma proposta contra qualquer modelo a ser seguido e pensar lugares *outros* de saberes/conhecimentos.

Merleau-Ponty (2011), na Fenomenologia da Percepção avalia a prática de reconhecer, melhor dizendo, esse planeta que nos é desvendado pelos sentidos e pelo conhecimento de vida, como precursor de todos os atos pessoais em sua fenomenologia, propõe regressar às ocorrências, ao mundo habitado, na experiência de aproximar-se a uma afinidade simples para o mundo e, portanto, proporcionar uma definição direta de nosso experimento primordial com o corpo movimento e emoção.

Somos corpos/sujeitos precursor de todos os atos e consequentemente a isto esses corpos se estabelecem e fornecem conhecimentos através do ser em ser um ser normal, não por ser justificado, em detrimento das regras e métodos prontos e reproduzindo pelo modelo moderno. Em consequência disso, podemos perceber uma educação cada vez mais técnica. Soares (2009) concebe a importância de a Educação Física se desvincular do paradigma tecnicista a ela atribuído pelo modelo moderno. Argumenta que é mais importante ir além do técnico focando horizontes do saber para orientar esse corpo/aluno/atleta/idoso que necessita saber refletir o seu fazer. Nesses termos, enfatiza, que a disciplina de Educação Física, que contém perspectivas epistêmicas de movimento, cultura e conhecimentos específicos,

também deve livrar-se de padrões, mostrando que movimentos podem ser executados não somente em ambiente fechados, mas também ao ar livre.

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica, para um caminho descolonial, observando a academia da terceira idade. Com isso podemos analisar as políticas de promoção da saúde que nasceram, especialmente, nos anos 70 com o colapso do padrão de estado de satisfação e bem-estar social nos países desenvolvidos colonialmente. Isso ocorreu em companhia de uma visão positiva da saúde, posterior do padrão multicausal dos males e doenças causadas nos indivíduos. Nesse momento aconteceu um aumento de males e doenças crônicas não infecciosas ou não transmissíveis, ou seja, males e doenças que deixam sem proteção a vida do corpo/indivíduo em um período longo. São doenças como o diabetes, as respiratórias e cardiovasculares, originando um aumento de despesas de saúde no cuidado com os doentes. Com esse procedimento, e o aumento da perspectiva de vida da população e o padrão que sustenta a posição de bem-estar social, vem se tornando escasso diante das altas despesas na saúde. Neste seguimento, surgiram aspectos multicausais dos malefícios ao indivíduo, não somente condições de natureza anatômica e fisiológica. Além disso, trouxe também problemas econômicos, ambientais, sociais e de modo de vida da pessoa.

Temos hoje políticas públicas direcionadas para a promoção e manutenção da saúde da população, onde os parques e praças de grande parte das cidades estão disponibilizando espaços e estruturas para que todos os indivíduos possam fazer suas atividades físicas. Essas políticas estão voltadas para os indivíduos da terceira idade (população idosa) e as academias da saúde. Com isso o Ministério da Saúde constituiu a Portaria nº 399/GM de 22 de fevereiro de 2006, que discute através do Pacto pela Saúde, sendo consequentemente aprovadas as Diretrizes do Pacto pela Saúde, em 2006.

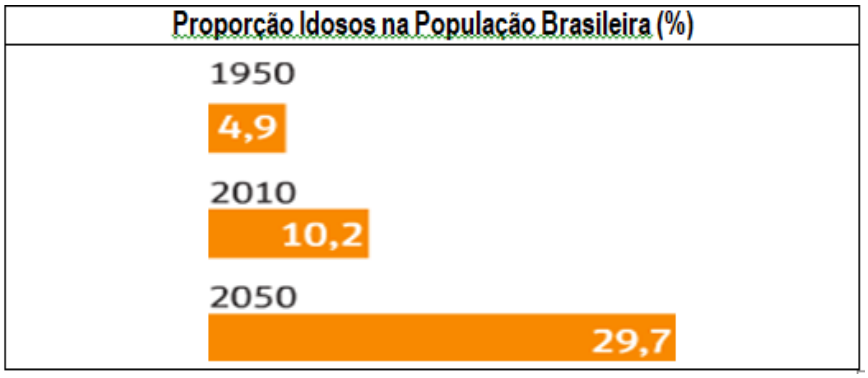
Esses espaços públicos instalados para a realização das atividades nos polos do Programa Academia de Saúde na terceira idade têm por objetivo prover:

> I - práticas corporais e atividades físicas; II - produção do cuidado e de modos de vida saudáveis; III - promoção da alimentação saudável; IV - práticas integrativas e complementares; V - práticas artísticas e culturais; VI - educação em saúde; VII - planejamento e gestão; e VIII - mobilização da comunidade (BRASIL, 2013).

Com esse panorama que se implanta o programa de academia ao ar livre vem a oportunidade de atuação do profissional de Educação Física em atender os idosos

nesse ambiente de atividade física. Conforme Brasil (2009), a terceira idade ou velhice não é uma enfermidade, mas sim, um desenvolvimento acarretado pelo processo de transformações do organismo humano. Essas transformações também podem acarretar algumas doenças nesse período de vida, uma vez que o processo de envelhecimento é algo que não podemos impedir, sendo parte do desenvolvimento natural do indivíduo. Com isso, espera-se que a população da terceira idade tenha interesse em mudar hábitos e aderir a um estilo mais saudável de vida, procurando um quadro de saúde e qualidade de vida. A figura 1 mostra o crescimento da população de idosos.

Figura 01 – Estimativa e proporção de Idosos na População Brasileira, dentre os anos de 1950, 2010 e 2050.



Fonte: IBGE (2013), adaptado.

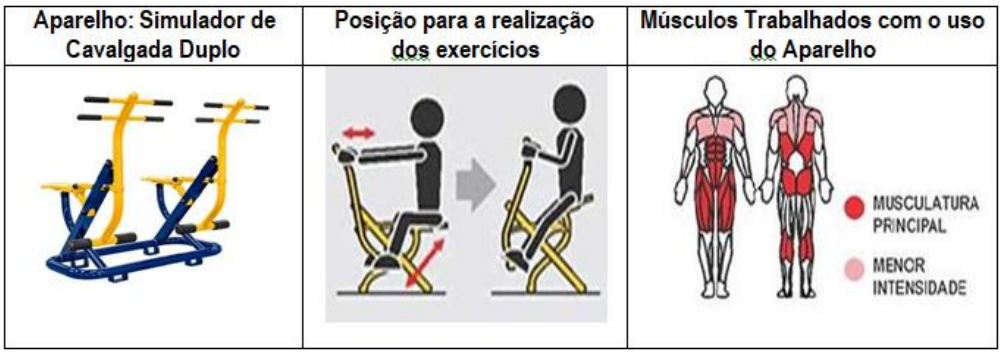
Conforme informações (fig.1) estima-se que a população de idosos no Brasil, para o ano de 2050, seja de 29,7% do total da população brasileira. Isso mostra que o Brasil ficará em um patamar superior ao da Europa e se aproxima ao do Japão, em relação a população de idosos.

Cada vez mais o Projeto Academia ao Ar Livre vem trazendo a ideia de levar aos indivíduos sedentários, ou que nunca praticaram nenhuma atividade física a oportunidade de praticar exercícios diariamente, agregando o lazer à prática de atividades físicas e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida.

Alguns dos principais aparelhos e músculos trabalhados na academia ao ar livre

Os aparelhos na academia ao ar livre, são desconhecidos e trazem dúvidas por parte do público que faz uso deles. Com isso, é importante entender e conhecer os principais aparelhos, principais músculos a serem trabalhados, posição de executar os exercícios, cuidados e métodos, tipos de treinos aplicados nas academias ao ar livre. Alguns aparelhos estão ilustrados na figura 2.

Figura 02 Simulador de Cavalgada Duplo e seus benefícios



Fonte: Ziober Brasil, 2016. Adaptado.

Indica-se a execução de 02 séries de 15 repetições no aparelho Simulador de Cavalgada Duplo (figura 02).

A pessoa após executar a atividade no simulador, deverá descansar um minuto entre todas as séries. Dessa forma usufrui de benefícios e contribui para o fortalecimento de membros inferiores e tronco, como também para a melhora da aptidão cardiovascular. Ao executar, são necessários alguns cuidados, como: evitar estender totalmente o joelho, evitar a realização de movimentos bruscos e sempre manter a coluna alinhada (fig.3).

Figura 03- Caminhada Duplo.

Fonte: Ziober Brasil, 2016. Adaptado.

Como o exercício do aparelho na (figura 03), o simulador de caminha duplo, a pessoa inicia com 10 minutos e conforme seu condicionamento físico e adaptação ao aparelho podem surgir melhora, poderá aumentar o tempo. Tudo isso deve ter o acompanhamento de um profissional de Educação Física. Esse procedimento aumentará a sua capacidade cardiovascular e respiratória, fortalecendo os membros inferiores e equilíbrio. É recomendado que se evite ultrapassar os limites do aparelho e ter muito cuidado nas amplitudes. Na figura 4 outros aparelhos são analisados.

Figura 04 Barras e Barras Espaldar

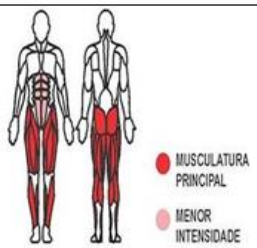
Fonte: Ziober Brasil, 2016. Aparelho adaptado.

O aparelho de Barras na (fig.4), é indicado em fazer 03 séries com 08 repetições para conseguir fortalecimento. Acima de 15 repetições obterá resistência muscular. É aconselhável ter um descanso de um minuto entre cada série. Isso

resultará no aumento da resistência muscular e fortalecerá o tronco e os membros superiores.

Com a barra no espaldar, a pessoa inicia com 15 a 20 segundos de atividade em cada posição no aparelho. Tem com benefício relaxamento e alongamento muscular. Isso poderá ser efetuado antes e após a atividade física. Como demonstra a (fig. 05).

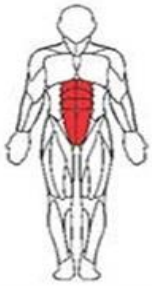
Figura 05 - Escada Dupla como simuladora.

Aparelho: Simulador de Escada	Posição para a realização	Músculos Trabalhados com
Duplo	dos exercícios	o uso do Aparelho
		

Fonte: Ziober Brasil, 2016. Adaptado.

Ao realizar o exercício de escada dupla como simulador (figura 05), o indivíduo efetuará 20 repetições, alternando após realizar uma perna e outra. Como benefício esperado tem-se a melhora na aptidão cardiovascular e cardiorrespiratória, fortalecendo membros inferiores e prospecção. A sugestão é que execute os movimentos curtos e contínuos. Segue sendo observado na (fig.6).

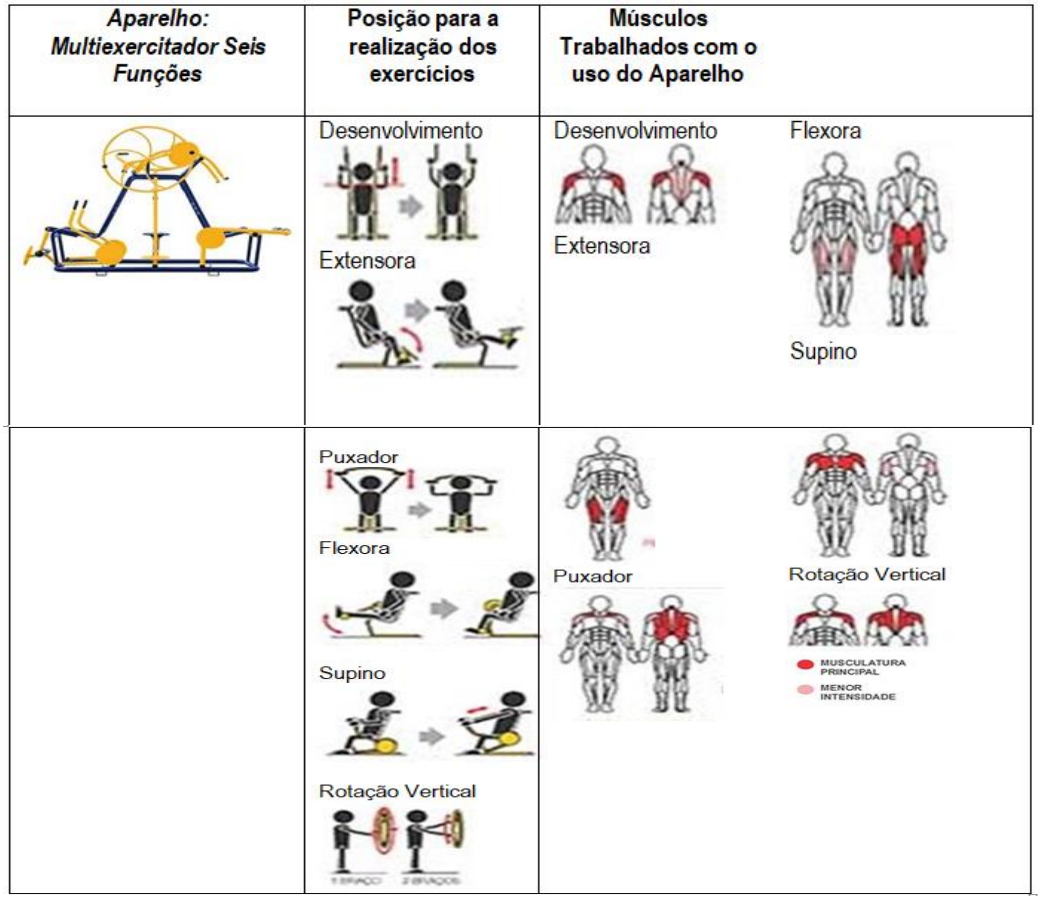
Figura 06 - Aparelho de abdome com prática corporal duplo.

Aparelho: Abdome Duplo	Posição para a realização dos exercícios	Músculos Trabalhados com o uso do Aparelho
		

Fonte: Ziober Brasil, 2016. Adaptado.

Através do aparelho de abdômen com prática corporal dupla (fig.7) serão executados 03 séries com 12 repetições e descansando 60 segundos entre as séries. Esse aparelho proporciona o benefício de fortalecimento abdominal e resistência muscular. No indivíduo idoso poderá aumentar a quantidade de execução gradualmente ou com orientação de um profissional de Educação Física. Pode analisar na (fig.7).

Figura 07 - Atividade física no Aparelho Multiexercitador.



Fonte: Ziober Brasil, 2016. Adaptado.

Na execução do aparelho multiexercitador (fig.7), é recomendado que realize 02 séries com 15 repetições, no formato: Rotação Vertical, Flexora, Puxador, Supino e Extensora. Nesse aparelho tem-se vários benefícios. Entre eles estão: flexibilidade

dos membros superiores e inferiores, puxada alta, rotação vertical, supino inclinado, supino reto, flexor e extensor de pernas, alongamento e fortalecimento de toda a musculatura. Porém, devem-se tomar o cuidado na execução do exercício e controlar a velocidade na fase concêntrica e excêntrica desses exercícios.

Com a prática de exercícios de forma moderada e vigorosa espera-se efeitos fisiológicos, independentemente da idade do indivíduo, evidenciando que todas as alterações no organismo dependerão de vários fatores como, por exemplo, tipo especifico de treino, genética e estado de aptidão ao iniciar atividade física. Falar em relação à idade, os indivíduos de idade avançada (idosos) terão dificuldade em melhorar sua capacidade de endurance e força, enquanto as pessoas mais jovens têm facilidade em desenvolver certas habilidades corporais. A prática de atividade física regular contribui para neutralizar os efeitos prejudiciais do fumo e do peso corporal. Poderá também regularizar o nível de pressão arterial. Para quem se exercita com regularidade pode ocorrer, a redução a taxa de mortalidade em até 50%.

A descolonização como fator histórico e produção de conhecimento

Conforme aponta Neira (2019) através de uma proposta de transformação/metamorfose na Educação Física para um caminho descolonial. A Educação Física cultural, ainda com fundamento no currículo cultural, habitualmente orientado, surge no início do século XXI, em junção com as provocações e desafios do mundo contemporâneo. Trouxe a promoção de um exercício envolvido com a dignidade humana e com as batalhas de conquistas pelos direitos de todos os corpos/sujeitos/idosos e contentamento de suas necessidades históricas, vitais e sociais. Em pesquisa recente Marcos Garcia Neira, afirma que:

> [...] apesar do empenho de tantas pessoas, é imperativo reconhecer que ainda há muitas perguntas sem resposta sobre a Educação Física cultural e muitas outras que sequer foram feitas. (...) De maneira similar ao que se passa com o currículo cultural, o aspecto maleável da produção de conhecimentos ao seu respeito me leva a suspeitar que o traço mais marcante da proposta é a infinita capacidade de se metamorfosear (NEIRA, 2019, p. 27-28).

Essa ilimitada competência de se transformar/metamorfosear coloca em perigo qualquer finalidade de limitar-se ou enquadrar a disciplina de Educação Física cultural em uma significação fiel aos princípios sobre o que ela é. O pós-colonial/descolonial na

Educação Física se torna uma alternativa à homogeneização, às representações e à fixação de signos da cultura dominante, que vêm subverter a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, saberes e conhecimentos, substituir o velho pelo novo. É uma proposta contra qualquer modelo a ser seguido e pensar lugares outros de saberes/conhecimentos, de que certa forma pode valorizar e considerar as relações práticas, sociais, lazer entre outros, como forma de produzir conhecimentos, mesmo sendo na academia ao ar livre, como aponta o autor:

> Entre objetividades e intensidades, vimos que o conceito procura abalar as práticas pedagógicas prescritas, fixas, rígidas, tradicionais, tecnicistas, procedimentais, acríticas, homogeneizantes, moralizantes, deterministas, sequenciais. O desejo é bastante difícil: subverter a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, agindo por rupturas e por experimentações, substituindo o velho pelo novo, sem que este também se torne, apenas, um novo modelo. Ao contrário, é uma proposta contra qualquer elemento prescritivo, contra qualquer ordem ou sequência. Não é um modelo a ser seguido, mas um antimodelo (BONETTO, 2016, p. 13).

Consequentemente as teorias pós-criticas e o caminho pós-colonial são adotados, desde os primeiros trabalhos de Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes que sustentam-se na obra de Homi Bhabha (1998) para debater a terminação "pós", mencionando que não denota oposição ou tempo. "Pós" não significa vir após algo, nem uma aversão na definição de antipatia ou descontentamento de algo, mas adota a atitude de superar, *ir além* e exceder limites:

> O pensamento "pós" vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação do objeto ao validar outras vozes, outros conhecimentos para explicá-lo. O termo "pós" expande as fronteiras da explicação. Em tom de síntese, seria adequado dizer que as perspectivas pós-criticas apreendem o pensamento crítico e, encontrando seus limites, travam diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores (NEIRA; NUNES, 2009, p. 137).

Através deste artigo será discutido com meio de desenvolver e mostrar a capacidade do corpo não somente como mecanismo de trabalho automatizado, mas capacidades do corpo que pensar fazer, interagir, mostrar seus conhecimentos. Nesse caminho de descolonizar dentro do colonialismo, "o fora que se cria no processo de criar o dentro" (MIGNOLO, 2017, p.28). É uma forma de atuar como profissional de Educação Física desenvolvendo uma prática, um caminho *outro*, de construir uma proposta de conhecimento epistêmico e prático através das academias ao ar livre dos parques públicos. Evidenciar que além de atividade física há uma desprender-se da rotina diária

Com isso abre uma nova forma de pensar que desvincula das cronologias arquitetadas pelo pensamento do mundo moderno. Com esse conceito e caminho do descolonial pode não estar se referindo como diferenciar de algo. É uma forma de querer legitimar sua perspectiva epistêmica *outra* tanto para o corpo, como também, para uma cultura de vivência (MIGNOLO, 2017).

Vem iniciar uma discussão que defende como cultura e conhecimento através de um caminho epistemológico *outro* de pensar, saber e ser esse corpo que se manifesta como o meu objeto de pesquisa. Nele identifico que existe abertura para construir esse pensamento, podendo ser em formato de construção ou re (construção) de saberes. Palermo (2014) defende essa opinião/ideia de um saber *outro*, que não imprescindivelmente deva passar pelo pensamento hegemônico europeu de perfeito ou não perfeito ou aceito como ser o único caminho para produzir conhecimentos modernos.

> Nas ultimas décadas, à medida que as discussões entre a modernidade e a pós-modernidade, foram articuladas nos centros mundiais, uma tendência crítica estava sendo formada na América Latina que revisitava esse debate a partir de uma perspectiva específica do poder colonial. Assim no início dos anos 90, seguindo as posições divergentes que caracterizavam esse debate na época, mais especificamente na Europa e nos Estados Unidos e considerando a experiência colonial e a dependência histórico estrutural específica da América Latina, um pensamento descentralizado do polo eurocêntrico entra nesse cenário: o descolonial (PALERMO, 2014, p. 22).

"Walter Mignolo (2017) nos oferece a descolonialidade como um caminho outro de ser, sentir e saber" atravessadamente por conhecimentos que caminham juntos a nós e reconhecer como lócus enunciativo, a partir do ser/sujeito/idoso com sua prática de atividade física, tanto no lazer, como na academia ao ar livre.

Considerações finais

Podemos então a partir da prática de atividade física nas academias ao ar livre e experivivências enquanto profissional de Educação Física considerar que o caminho descolonial vem demonstrar e dar uma noção da corporeidade, cultura e conhecimento transmitido pelo corpo/sujeito/idoso.

Considerar que ao desenvolver uma prática de atividade física na academia ao ar livre, pode-se levar além do fazer exercício, pode ser um momento de práticas emotivas, encontros ou um simples lazer. Pois é compreender o corpo/sujeito/idoso

como sensível modelo na construção de conhecimento e na produção/criação de subjetividades junto ao indivíduo, na prática de atividade física.

Somos também esses corpos da academia, da escola, do museu com presença na cultura contemporânea que tem imposta essa colonialidade, que resiste em aplicar hegemonias de veracidade, qualidade, sapiência e da realidade corpórea perfeita, romper esses padrões é afirmar que esse corpo não tem pré-disposição exclusivamente para a atividade física, pode estar nesse momento na academia ao ar livre, para sair da rotina, um lazer, uma conversa ou "construindo histórias locais" (MIGNOLO, 2003).

Ser profissional de Educação Física em uma academia ao ar livre, por mais que tenha seus padrões impostos, como executar os exercícios, cuidados e métodos, tipos de treinos, que seja ali muito mais que uma prática de exercício, será um momento se sair da razão e viver a emoção, que não seja algo mecânico e sim uma Educação Física que educa o corpo além do físico, podendo vivenciar emoções, sentimentos e sem deixar de praticar seus exercícios e desenvolvendo sua qualidade de vida.

Referências

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre Arte, Cultura e Literatura**. Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p, 29.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio, **O CORPO DAS ARTES (CÊNICAS) LATINAS AINDA É RAZÃO E EMOÇÃO! "Quando essa porra toda explodir, ai Eu quero é ver!**" 2019,p,92-93-100.

BONETTO, P X R. **A "escrita-currículo" da perspectiva cultural de Educação Física**: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BORGES, C. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 2003.

BRASIL, Ministério da Saúde – MS. Portaria nº 399/GM de 22 de fevereiro de 2006. Pacto pela Saúde. Disponível em: http://www.mp.ce.gov.br/orgaos/PROSAUDE/pdf/portaria%20399.pdf . Acesso em: 10 de junho de 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria nº 2.681, de 07 de Novembro de 2013. Disponível:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2681_07_11_2013.html. Acesso em : 12 de Junho de 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria nº 719, de 07 de abril de 2011. Disponível: http://atencaobasica.saude.rs.gov.br/upload/arquivos/201510/01114724-20141103165640br-portaria- 719-2011-academia-de-saude-1.pdf . Acesso em: 10 de junho de 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC. Apostila. 2002. p.32.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Práticas pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Fernando Jaime González e Maria Simone Vione Schwengber; ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: Edelbra, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil; 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso/ >. Acesso: 09 de junho de 2020.

LAHIRE, B**. O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MATTOS M. G. e NEIRA M. G. **Educação Física na Adolescência: Construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte Editota, 2000,p.10.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas**: 1948. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.p.27.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.p.13.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Nacif, 2004b.p.14.

MIGNOLO, Walter D. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistomologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 2017, p, 28.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

MOREIRA, J. A. **Perspectiva histórico-contemporânea da Educação Física em Portugal**. A formação profissional docente. Santo Tirso: Defacto Editores, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural:** inspiração e prática pedagógica. 2ª Edição. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NEIRA. Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura***:* São Paulo: Phorte, 2009, p. 137.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Estudos de Psicologia 2008,

13(2), 141-148.Fonte: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf Acesso: 04 de Abril de 2020.

NOGUEIRA RS, Fernandes VLC. O ESPAÇO SAÚDE E LAZER: a academia ao ar livre em questão; 2013. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2013.1/RENATO_NOGUEIRA.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2020.

OLIVEIRA, D M. **Academia ao Ar Livre como política pública de esporte: um estudo sobre participantes desse formato específico de academia na cidade de Santa Maria RS**. Brasil. 2015. Disponível em: http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1021171_19_06_2015_07-2028_6723.PDF. Acesso em: 10 de junho de 2020.

RAMALHO, R C, SANTOS O P, PARAÍSO G B A, NUNES C A, FILHO I M M, **ACADEMIA AO AR LIVRE COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DE SAÚDE DA POPULAÇÃO DA TERCEIRA IDADE**, Revista de iniciação cientifica e extensão – REIcEn. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/73-Texto%20do%20artigo-66-2-10-20180720.pdf. Acesso: 06 de Maio de 2020.

REZER, R. **Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista**. Motrivivência, Santa Catarina, v. 28, n. 19, p. 38-62, Jul. 2007.

SANTIN, S. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS. 1994.

SKLIAR, Carlos. “A escrita na escrita: Derrida e Educação”. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Derrida & a Educação**. 1. ed.. 1 reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 9-33.

SOARES, Carmem Lúcia. [et al.]. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª. ed. Revisada , São Paulo : Cortez , 2009 .p. 173 .

ZIOBER BRASIL. **Saúde, Bem-estar e qualidade de vida na melhor idade**. Disponível em: http://www.zioberbrasil.com.br/academia-da-terceira-idade. Acesso: 10 de junho de 2020.

Capítulo 3

O CUIDADOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Thainá Ribeiro Pinto

O CUIDADOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Thainá Ribeiro Pinto

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes/RJ; Tendo atuado como Profissional de Apoio Escolar (Cuidadora) em escola estadual de ensino público regular; Bolsista (2019-2021) do Projeto de Extensão: "Semeando ConsCiência: Diversidade & Inclusão como Mecanismo de Ação para Evolução da Educação Básica" – pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro em Campos dos Goytacazes/RJ.

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo destacar o cotidiano, desafios e a importância de reconhecer o trabalho do Profissional de Apoio Escolar, o Cuidador, na Educação Especial, bem como, apresentar as barreiras colocadas para a implementação da Educação Inclusiva em escolas de ensino público regular.
Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Cuidador.

ABSTRACT
This article aims to highlight the daily life, challenges and the importance of recognizing the work of the School Support Professional, the Caregiver, in Special Education, as well as presenting the barriers placed for the implementation of Inclusive Education in regular public schools.
Keywords: Special Education. Inclusive Education. Caregiver.

INTRODUÇÃO:

Este artigo tem como objetivo compreender a importância do profissional de apoio escolar, neste caso, o cuidador, no cotidiano dos alunos público-alvo da Educação Especial. Assim como, destacar os desafios postos para a implementação da Educação Inclusiva. Buscar-se-á também apreender este contexto a partir dos desafios enfrentados no cotidiano profissional pela categoria de cuidadores que atuaram em escolas estaduais de ensino público regular do interior do Estado do Rio de Janeiro, categoria esta que a autora deste estudo se inseria na época.

A primeira seção busca conhecer a Educação Especial, trazendo um breve histórico do tema, citando as primeiras instituições voltadas as pessoas com deficiências no Brasil, que se início na época do Império. Neste período, a educação era sinônima de privilégio e foi marcada por fortes traços de segregação, legitimando a exclusão. Só a partir da Constituição Federal em 1988 e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 que a Educação Especial vai tomando novos rumos.

A segunda parte deste trabalho apresenta a figura do cuidador na Educação Especial, que é um mediador do processo ensino-aprendizagem, destacando o seu cotidiano, desafios enfrentados, como a fragilidade da sua contratação, bem como sua importância para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Por fim, a última seção tem como foco pontuar os desafios postos para a implementação da Educação Inclusiva, que visa assegurar o ensino a todos, aqueles que são público-alvo da Educação Especial incluindo os que não fazem parte deste grupo, preconizando os direitos humanos.

1. CONHECENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Historicamente, a educação foi compreendida como privilégio de determinado grupo, dessa forma, e educação foi legitimada pela exclusão nas políticas e práticas educacionais da sociedade. À medida que ocorre a democratização da educação, ou seja, quando o ensino universaliza o acesso, traz à tona a contradição entre inclusão e exclusão, porque ainda assim grupos considerados desalinhados do padrão permanecem excluídos, pressupondo a seleção e potencializando o processo de segregação, de forma a naturalizar o fracasso escolar.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva promulgada em 2008, traços da educação especial emergem no Brasil na época do Império com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Já no século XX, foi criado o Instituto Pestalozzi em 1926, responsável pelo atendimento às pessoas com deficiência mental, em 1954 fundou-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), logo após foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi em 1945, por Helena Antipoff.

O documento relata que a partir de 1961 começam a surgir leis direcionadas as pessoas com deficiências como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que indica o direito à educação dos considerados “excepcionais”, preferivelmente dentro do sistema geral de ensino.

Compreende-se que nesta fase não havia sido construída uma política pública de acesso universal à educação, vigorava, conforme cita o documento de 2008, o conceito de ‘políticas especiais’ no que se a educação de alunos com deficiência e superdotados. Mesmo com acesso ao ensino regular, não foi estruturado um atendimento especializado que favoreça as particularidades de aprendizagem deste alunado.

Nesta perspectiva, a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 no seu Artigo 205, legitimou a educação como direito de todos, sendo dever do Estado e da Família garanti-la. O Artigo 208, inciso III relata o dever do Estado em garantir atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino regular.

O Decreto nº 3.298/1999 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, pontua a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, fomentando a complementariedade da educação especial ao ensino regular.

Vale destacar que em 2008 o Documento “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” surge com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

Neste sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (2006), promulgada no Brasil pelo Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009, afirmou o dever dos Estados-Partes em garantir um sistema de educação inclusiva em todas as etapas de ensino, de forma a efetivar que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (BRASIL, 2009).

Com o passar dos anos percebe-se o avanço no que se refere à Educação Especial. Contudo, é importante evidenciar de forma clara neste estudo o conceito

específico da Educação Especial. Para isso, é necessário recorrer a Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, trazendo uma definição essencial no Artigo 58:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A partir disso, observa-se que atualmente a Educação Especial se implementa dentro das redes de ensino regular, não mais separadamente como na fase do Império, e se destina a um público-alvo. A Resolução do Ministério da Educação Nº 4, de 2 de Outubro de 2009, estabelece no Artigo 4º quem são esses educandos, a saber:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (p. 1).

Esta mesma Resolução apresenta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE)[1] objetiva formar este público dispondo de serviços, recursos acessíveis e estratégias que eliminem barreiras em relação a sua participação dentro e fora da escola, bem como na sua aprendizagem.

Em 2014, é aprovada a Lei 13.005, que dispõe acerca do Plano Nacional de Educação (PNE). Com vigência até 2024, a Lei visa universalizar para o público-alvo da Educação Especial de quatro a dezessete anos o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, de forma a assegurar um sistema educacional inclusivo de salas de recursos multifuncionais, por exemplo, reforçando o que foi supracitado acima deste artigo. É importante salientar que a Lei critica qualquer tipo de exclusão do ensino regular sob a alegação de

[1] "O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem" (BRASIL, 2009, p. 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 27/03/2020.

deficiência, considerando que é preciso promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

Já em 2015, a Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), esta reafirma que a educação é direito da pessoa com deficiência, sendo-lhes garantido sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, com o objetivo de alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O Decreto Nº 9.465, de 2 de Janeiro de 2019, legitima que o Ministério da Educação tem como área de competência a educação em geral, compreendendo o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação a distância. Cabendo-lhe, portanto, promover a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Neste sentido, há uma questão que merece destaque neste trabalho, fala-se em Educação Especial e Educação Inclusiva, porém é importante salientar as diferenças entre esses termos. Foi visto anteriormente que a Educação Especial se constitui a modalidade de ensino destinada a um público-alvo que abrange todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, dispondo de recursos e serviços para serem utilizados no processo educacional de aprendizagem em classes comuns do ensino regular.

Já a educação inclusiva, conforme o documento “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”:

> [...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Deste modo, compreende-se que diferentemente da Educação Especial que se destina a um público-alvo, a Educação Inclusiva traz a perspectiva de direitos humanos, em que o público-alvo engloba todos os estudantes. O Editorial “Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces”, publicado em 2017, menciona que a Educação Inclusiva abrange aos alunos público-alvo da educação especial, e àqueles que não são, ou seja, estudantes brancos, negros, de

distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais. De forma ampla, aos seres humanos, dando prioridade aos segregados da aprendizagem educacional.

Nesta direção, pode-se pensar que o ponto de partida é a educação especial e o ponto de chegada é a educação inclusiva, onde a igualdade e diferença conjugam valores intrínsecos na sociedade e no ambiente escolar embasadas no respeito e empatia, descartando toda forma de violência, negligência e discriminação.

Para solidificar esta perspectiva é necessário se atentar em tudo o que está à volta dos alunos, desde recursos até profissionais. Nesse sentido, o Plano Nacional Educacional de (2014-2024) pontua estratégias em matéria de Sistema Educacional Inclusivo, como implantar salas de recursos multifuncionais, adotar práticas pedagógicas inclusivas através de programas de formação inicial e continuada de professores e de profissionais de atendimento educacional especializado, bem como apoiar a ampliação de profissionais de apoio escolar, dentre esses o cuidador de aluno.

2. A IMPORTÂNCIA DO CUIDADOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Uma das grandes problemáticas a serem levantadas neste artigo é sobre o profissional de apoio escolar, normalmente se encontram em ensino público regular, alguns deles são: os cuidadores de alunos, os ledores e intérpretes de libras, por exemplo. Porém, este trabalho tem a preocupação em dar o foco ao cotidiano dos cuidadores, bem como a contratação desses profissionais que nos últimos anos tem se efetivado de forma a contrariar a perspectiva da educação inclusiva. Esses pontos serão salientados também com base no cotidiano profissional da autora deste artigo e na categoria de cuidadores que atuaram em escolas estaduais de ensino público regular do interior do Estado do Rio de Janeiro.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (2018), em conformidade com a Politica Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que o profissional de apoio escolar é aquele que:

> Oferece apoio ao estudante em situação de deficiência nas atividades de alimentação, higiene, locomoção, interação social e comunicação, em todos os níveis e modalidades de ensino, nas instituições públicas e privadas. Atua em todas as atividades escolares, tanto nas salas de aula regular, quanto na sala de recursos multifuncionais, bem como em outros ambientes da própria escola, sempre que necessário, exceto quando envolver o uso de técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2018, p. 26).

Ou seja, o cuidador é o profissional que atua no cotidiano dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo responsável por aplicar atividades/avaliações, administrar medicamentos, auxiliar nas refeições, higiene pessoal e locomoção, desenvolver brincadeiras e atividades inclusivas, promover estratégias que explorem os sentidos dos alunos, utilizando recursos tecnológicos que estimulem o aprendizado, assim como jogos inclusivos, e em alguns casos, ler e escrever.

A política educacional defendida pelo governo federal, respaldada pela legislação vigente defende o paradigma da educação inclusiva. Nesta direção, cabe aos sistemas de ensino organizar e dispor de cuidadores que tem grande participação no dia a dia escolar (BRASIL, 2008).

Para tal, é necessário salientar como é efetivado o trabalho deste profissional, no caso aqui tratado, como é feito a contratação do cuidador escolar. O Projeto de Lei do Senado Nº 228, de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que "ao educando com deficiência será assegurada a assistência de cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino" (BRASIL, 2014). O documento relata que o cuidador é um prestador de serviços remunerado, com formação mínima de nível médio que atua com alunos com qualquer limitação, ainda que temporária, que os impossibilitem de realizar tarefas básicas da vida diária.

Porém, existem muitos entraves, barreiras que dificultam o trabalho cotidiano do cuidador para com os alunos, o principal deles é a forma de contratação desses profissionais que até 2018 prestavam serviços por meio do RPA[2] (Recibo de Pagamento Autônomo), e a partir deste mesmo ano passou a ser por empresas terceirizadas. A esperança dos cuidadores do interior do Estado do Rio de Janeiro era por condições melhores de trabalho, porém os salários continuavam a vir atrasados, não havia cursos de capacitação continuada conforme dispõe a legislação vigente, e as empresas contratantes não conheciam a realidade do aluno, nem se quer compareciam a escola para estreitar os laços entre empresa, cuidador e alunos

[2] Matos (2015) afirma que o Recibo de Pagamento Autônomo (RPA) tem sido crescente no número de assistentes sociais no exercício profissional. Este Recibo caracteriza-se pela contratação de profissionais por frágeis vínculos em que há um barateamento da força de trabalho, ou seja, oferece-se um menor salário. Dessa forma, esse tipo de contratação não estabelece um vínculo empregatício, apenas formaliza o vínculo entre uma empresa e o profissional autônomo.

apoiados pela Educação Especial, o contato entre 2018 e 2019 foi apenas via internet (e-mail e whatsapp).

Mais um exemplo é que até início de março do ano de 2020 não foi divulgado o nome da empresa que seria a responsável pela contratação dos profissionais, considerando que o calendário escolar já havia iniciado desde fevereiro do respectivo ano. E neste caso surge a indagação: Como ficam os alunos que precisam de apoio para se locomover, se alimentar, dentre outros, sem os profissionais de apoio escolar?

Deste modo, percebe-se o descaso com os cuidadores, que dentre tantos desafios precisam pagar transporte público para chegar às escolas que trabalham, carecem de lei específica que reconheça e direcione o seu trabalho e, consequentemente há um descaso com os alunos que precisam de suporte educacional, contrariando, portanto, a perspectiva da educação inclusiva.

Compreende-se assim, a importância de reconhecer a contribuição do cuidador dentro da Educação Especial, já que sua função está intrinsicamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo um trabalho de mediação com o professor da sala regular, de Educação Física, profissionais das salas de recursos multifuncionais dentre outros.

Nesta direção, o trabalho realizado por Santos, Perreira e Farias no II Congresso Internacional de Educação Inclusiva (II CINTEDI) ocorrido em Campina Grande/PB (2016) aponta que o cuidador é o profissional que está inserido na interdisciplinaridade de diversas áreas do conhecimento, com o fim de possibilitar a inserção dos alunos apoiados pela Educação Especial na realidade escolar, contribuindo assim, para o avanço da educação inclusiva.

Todavia, para que os sistemas educacionais se tornem efetivamente inclusivos, é indispensável que as escolas se posicionem de forma a superar todo tipo de barreira que dificulta a aprendizagem escolar dos alunos.

Pode-se afirmar assim, que a chegada do cuidador na área da educação não se trata de uma intervenção no aluno em si e sim no ambiente escolar, reduzindo barreiras e disponibilizando apoio, favorecendo sua autonomia e independência sem causar impactos em sua capacidade funcional, contribuindo para a inclusão social e melhoria da qualidade do ensino público regular.

Para muitas crianças e adolescentes não é possível virar a página do livro e alguém precisa estar atento para ajuda-los, para outros, é preciso uma adaptação para que consiga segurar o lápis. Neste contexto, o cuidador é um mediador, um

recurso da educação especial, que tem grande importância e participação no dia a dia dos educandos público-alvo pela Educação Especial.

Portanto, a inserção do cuidador no sistema educacional é uma medida para complementar a educação inclusiva, que se trata de um processo em constante evolução. Todavia, ainda espera-se um avanço em relação a uma legislação específica e ao reconhecimento do profissional Cuidador, que tem contribuído nos bastidores dessa educação especial. Estes formam alguns dos desafios para implementação da Educação Inclusiva.

3. DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como foi supracitado neste estudo anteriormente, o ponto de partida é a educação especial e o ponto de chegada é a educação inclusiva. Porém, é necessário superar desafios, e tornar acessível políticas inclusivas.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (2018) menciona que Políticas Inclusivas:

> refere-se ao desenvolvimento participativo da escola, sustentado em valores de justiça e equidade, promoção da pessoa, de suas experiências e *background* singulares. A atuação da escola se dá agregando e apoiando todos os seus membros, facilitando o ingresso dos estudantes e a aproximação da coletividade, dando-lhes acessibilidade e oportunidade de participação, em ambiente acolhedor e sustentável (BRASIL, 2018, p. 39).

Compreende-se que tais políticas objetivam um conjunto de práticas avançadas em todo o sistema educacional, aos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como aqueles que não integram esse grupo. Essas práticas precisar ir além, como planejar as aulas através do currículo comum que, por sua vez, tem como alvo a turma como um todo, nas quais os estudantes envolvem-se ativamente na aprendizagem. Práticas também que envolva a articulação entre os docentes e que preconize o respeito e a valorização de toda a comunidade escolar.

A partir do conceito apresentado é de fundamental relevância que o Estado, as redes de ensino estejam articulados para enfrentar os desafios como o frágil vínculo empregatício do Cuidador, supracitado na seção anterior, dispor de uma legislação específica que assegure os direitos, salários, estabilidade e o reconhecimento da importância desse profissional no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Para além de uma contratação e papeis é necessário desenvolver empatia nesta relação entre escola, empresas, profissionais e alunos a fim de estarmos mais próximos de uma educação inclusiva sólida, que vise materializar os direitos humanos.

Uma das estratégias do PNE (2014-2024) é assegurar o AEE em salas de recursos multifuncionais, a todos os alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede pública de educação básica. Contudo, existem salas de recursos que estão ultrapassadas. A última experiência de trabalho em 2019 comprovou que esse espaço não era compatível com a aluna de 17 anos que frequentava, pois era um ambiente infantil, o que causava um bloqueio na estudante que tem deficiência múltipla.

Essas salas multifuncionais precisam ser pensadas nas dificuldades dos alunos que serão atendidos, em sua faixa etária de idade, dispondo de Tecnologia Assistiva, de um espaço acolhedor e criativo que aguce o interesse dos alunos. Cabe mencionar que Tecnologia Assistiva são equipamentos (notebooks, por exemplo), recursos e metodologias que torna acessível à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2018).

Até aqui foi mencionado diversos pontos acerca da Educação Básica, porém é escassa a realidade e literatura que retratam a inserção do público-alvo da Educação especial no Ensino Superior. O editorial “Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces” (2017) aponta não fazer sentido esses estudantes participarem efetivamente apenas da educação básica se quando concluírem o ensino médio encontrarão espaços sociais prontos para a exclusão. Ele ainda menciona que Inclusão é uma prática social que se aplica em toda a arquitetura da vida, sobretudo, em atitudes e no perceber das coisas, de si e do outro, dessa forma é necessário pensar inclusão como mecanismo de evolução não somente da educação básica, mas também do ensino superior.

Nesta perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (2018) tem como diretriz que as instituições de ensino superior visem fortalecer e criar acessibilidade, unidades de apoio em universidades federais, bem como, redes colaborativas para compartilhar ações que supere barreiras no meio acadêmico com o fim de incentivar os estudantes que necessitam dos serviços e recursos da Educação Especial.

Por fim, este mesmo documento cita que o sistema educacional inclusivo é aquele que desenvolve políticas, e práticas na e para a diversidade, onde as diferenças são vistas como oportunidades de desenvolvimento das relações humanas e de aprendizagem. Contudo, para a sua implementação é necessário romper com

todos os desafios, barreiras e falhas mencionados neste artigo que impedem avanços da educação inclusiva, de forma a oportunizar a inclusão de todas as pessoas, sem exclusão, na educação básica e superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, apreende-se que o cuidador é um mediador e um dos importantes pilares na Educação Especial que contribui para minimizar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, tendo em vista, que esse profissional tem um olhar especial/inclusivo, conhecendo a sua rotina de vida, bem como, suas capacidades e limitações.

Neste sentido, o Estado e a empresa contratante precisam reconhecer a importância do cuidador, oferecer cursos de capacitação, estabilizar o vínculo com os profissionais de apoio escolar, bem como identificar de perto as singularidades dos alunos atendidos. Deixar o cuidador apenas nos bastidores do processo ensino-aprendizagem e enfrentando os desafios cotidianos é prestar um desserviço à educação especial e ao processo de inclusão em nosso país.

Conclui-se que a Educação Especial traz à tona que alunos com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, devem ser escolarizados em salas regulares de ensino básico e de ensino superior. Todavia, no novo paradigma da Educação Inclusiva, não é o aluno quem deve se adaptar a realidade, é o sistema de ensino que deve se organizar para oferecer uma educação de qualidade, atendendo às necessidades educacionais de todos os seus alunos, possibilitando a inclusão da diversidade como mecanismo de avanço. Deste modo, garantir a atenção ao público-alvo da Educação Especial sem perder a abrangência do olhar aos direitos humanos é um desafio a ser enfrentado na Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração

da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 9.465, de 2 de Janeiro de 2019**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo>. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**.
Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e ao Longo Da Vida. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwbmVlcGRmc3xneDozNjBiMzFkNGU1Yjg0ZTQx>. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado Nº 228, de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?t=153268>. Acesso em: 27/03/2020.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. ***Ciência & Educação*** (Bauru), v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

MATOS, M. C. de. Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade. **Serv. Soc. Soc.,** São Paulo, n. 124, p. 678-698, out./dez. 2015.

SANTOS, Wellington Dos. PEREIRA, Luciano Gomes. FARIAS. Álvaro Luiz Pessoa De. **A Importância do Cuidador Escolar na Educação de Alunos dom Necessidades Educativas Especiais**: Da Educação Especial no Modelo Segregado a Perspectiva da Educação Inclusiva, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD4_SA6_ID3817_23102016201137.pdf>. Acesso em: 27/03/2020.

Capítulo 4

FORMAÇÃO STRICTO SENSU DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Adriana Aparecida de Souza
Josanilda Mafra Rocha de Morais
Lenina Lopes Soares Silva

FORMAÇÃO STRICTO SENSU DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Adriana Aparecida de Souza

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). É Pós Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Josanilda Mafra Rocha de Morais

Mestre em Educação pelo PPGEP/IFRN (2019). Especialista em Assistência Sócio Jurídica pela Unifacex (2013). Realizou Residência Multiprofissional em Saúde Materno-infantil no Hospital Universitário Ana Bezerra (HUAB) pela UFRN (2013). Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Potiguar (2010).

Lenina Lopes Soares Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil; é Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar; fez Curso de Aperfeiçoamento em Pesquisa em Educação pelo Espaço Oficina de Ciência e Arte; Mestrado e Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Resumo: Promove-se reflexões sobre formação continuada *stricto sensu* de professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, buscando convergências para o trabalho com pessoas com deficiência na educação profissional. A educação inclusiva é problematizada com a formação continuada dos professores, principalmente na educação para o trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e empírica com 196 participantes. Os resultados sinalizam para a atualização docente, explicitam a formação como necessidade para a inclusão

das pessoas com deficiência, concluindo-se que a formação *stricto sensu* dos participantes da pesquisa pouco contemplou disciplinas e outras atividades acadêmicas direcionadas à temática em estudo.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação Continuada de Professores. Formação stricto sensu. IFRN. Pessoas com deficiência.
Abstract: It promotes reflections on continuous training strictly for teachers of the Federal Institute of Rio Grande do Norte, seeking convergences for or working with people with deficiencies in professional education. An inclusive education is problematized with continuous training for two teachers, mainly in education for or work. This is a qualitative, bibliographic, documentary and empirical research with 196 participants. The results are analyzed for the updating of teachers, explicitly training as a necessity for the inclusion of people with deficiencies, concluding that the training is strictly for two participants in the research only contemplated disciplines and other academic activities directed to the subject matter of the study.
Keywords: Professional education. Ongoing Teacher Training. Strict sensu formation. IFRN. Disabled people.

1 Introdução e contextualização do problema em seus fundamentos legais e teóricos

A formação continuada se configura como um processo formativo fundamental para a carreira do profissional docente. Ela pode ocorrer como formação *stricto sensu,* que no Brasil é considerada de pós-graduação, em cursos de mestrado e de doutorado, acadêmicos e profissionais. Essa formação tem seus cursos autorizados pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que também é responsável por sua avaliação, reconhecimento e recomendação (BRASIL, 2018).

A formação docente continuada traz a possibilidade de desvelar, acumular e renovar os conhecimentos na área em que o profissional leciona, pesquisa e faz extensão, bem como proporciona a descoberta de inovações que podem ser utilizadas no ato de lecionar. Ao pensarmos, especificamente, na escolarização e profissionalização das pessoas com deficiência (PcD), observamos que a formação continuada do docente poderá contribuir para a atuação de professores no processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas, uma vez que permite descobertas e conhecimentos salutares à conformação de uma atuação profissional inclusiva pela ruptura com práticas assentadas em estigmas e preconceitos.

A questão da formação de professores para o trabalho com PcD na educação profissional é um problema que vem sendo debatido nos mais diversos espaços formativos e tornou-se preocupação de alguns pesquisadores como Gatti (2008)

quando afirma que, no final do século XX, se intensificou (nos setores universitários, assim como nos demais setores profissionais, notadamente nos países desenvolvidos) o reforço à formação continuada como um requisito indispensável para o exercício do trabalho docente instrumentado para o uso de novas tecnologias. Dessa maneira, houve uma disseminação de conhecimentos em torno de uma concepção de formação que primava por uma atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias que promoviam alterações no mercado e no mundo do trabalho, assim como para o trabalho docente direcionado às PcD.

No Brasil, esse processo foi incorporado à educação, tendo por base outros fatores agravantes, uma vez que a formação continuada se tornou necessária devido

à verificação da incipiência e/ou da precariedade da formação inicial de muitos professores, de maneira que se configurou em um processo imprescindível para garantia de uma adequada base de conhecimentos ao profissional docente e, de igual modo, para fomentar a garantia de direitos às PcD a partir da aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

De acordo com os estudos e as discussões nacionais e internacionais, a formação continuada passou a ser concebida como o "[...] aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais" (GATTI, 2008, p. 58).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e para a Formação Continuada de Docentes (DCN), publicadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2015[3], em vigência no momento da pesquisa, reiteram a importância da formação inicial e continuada como um fator que contribui para a garantia de melhores condições de trabalho para o professor e para a qualidade da educação fornecida à população brasileira. Essas Diretrizes destacam que, dentre os Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, encontra-se: "[...] X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente,

[3] Em 2019, foram publicadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ver em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rep002-19/file

integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;" (BRASIL, 2015). Esse documento corrobora a assertiva de que a formação continuada se desenha como um componente essencial à constituição da profissão de professor e contribui para a conformação de um profissional que seja capaz de integrar os conhecimentos adquiridos durante o processo formativo com os conhecimentos produzidos e adquiridos na dinâmica institucional onde atua. Sendo assim, poderá vivenciar suas experiências enquanto docente, tendo como referente as relações sociais que estabelece com os sujeitos, cotidianamente, sejam eles professores, colegas de trabalho e alunos, entre os quais podemos citar as PcD.

A formação continuada denota e conota um processo essencial à carreira do profissional docente, no qual podem ser incluídas as tecnologias consideradas assistivas e seu uso em sala de aula. Ao pensarmos nas PcD, a formação continuada poderá qualificar professores para atuação no processo de ensino-aprendizagem com diversos tipos de deficiência. Fonseca (2012) comunga com essa perspectiva e explicita que a formação continuada deve

> [...] nortear o professor, no sentido de que ele desfrute de conhecimento profissional que lhe permita: desenvolver habilidades básicas das estratégias de ensino em um contexto determinado, no diagnóstico dos alunos, no planejamento de ensino e na avaliação da aprendizagem (FONSECA, 2012, p. 106-107).

Nesse sentido, a concepção de formação continuada que assumimos deriva-se dos autores e documentos supracitados nesse trabalho. Essa formação deve instrumentalizar o professor com conhecimentos que possibilitem a ele lançar mão de iniciativas teóricas e práticas, que promovam e fomentem a aprendizagem dos discentes, a partir do diagnóstico, do planejamento e da avaliação de seu fazer docente, como etapas que orientam o seu fazer profissional/docente. Cabe notar que uma atuação docente que se paute na perspectiva inclusiva deve percorrer as etapas supracitadas, respeitando as diferenças e peculiaridades de cada sujeito, concentrando seus esforços com vistas a impulsionar a participação de todos os discentes no processo de construção e apropriação do conhecimento produzido, socializando-o em sala de aula.

Ao abordar a questão da atuação dos professores com as PcD, Bueno (1999) destaca que, através da formação, os professores se concentram nas potencialidades

deste alunado, em detrimento de suas “dificuldades”, assim como passam a refletir e compreender a necessidade de lidar com as diferenças, sejam elas de gênero, raça, alterações orgânicas e/ou condições sociais. Ademais, a formação oportuniza aos professores a capacidade de entender que muitas dificuldades enfrentadas pelas PcD, não se diferenciam das apresentadas pelas pessoas consideradas “normais”, o que contribui, em alguns casos, para que sejam detectados os problemas de aprendizagem como provenientes de processos pedagógicos inadequados.

Com base nas premissas apresentadas que informam que a formação continuada possibilita uma atuação docente qualificada, com possibilidades de potencializar a inclusão escolar das PcD, realizamos uma pesquisa com professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) para inicialmente responder à questão: a formação continuada dos professores do IFRN conflui para o trabalho inclusivo na educação profissional de PcD?

Sendo assim, este trabalho objetiva promover reflexões acerca da formação continuada *stricto sensu* de professores do IFRN, buscando encontrar convergências para o trabalho docente com PcD na educação profissional. Essa pesquisa se justifica pela necessidade de atendimento qualificado às PcD, assumindo-se no processo educativo as problemáticas e os desafios que envolvem a educação inclusiva possibilitadas pela formação continuada de professores em conformidade com documentos legais e institucionais, e com postulações de autores como Fonseca (2012), Matarazzo (2009), Gatti (2008) e Bueno (1999) entre outros.

Os procedimentos metodológicos permitem classificar a pesquisa como de natureza qualitativa com base em revisão bibliográfica, análise documental e investigação empírica com 196 (cento e noventa e seis) participantes, que correspondem a aproximadamente 10% (dez por cento) do total de professores do referido Instituto.

Os resultados e as discussões conformam reflexões as quais mostram que os documentos oficiais abordam a formação continuada como um processo crucial para a atualização do docente, posto que explicitam essa formação como uma necessidade da atuação docente com PcD na educação profissional, e que a formação continuada *stricto sensu* dos professores do IFRN participantes da pesquisa vem ocorrendo de maneira a pouco contemplar disciplinas e/ou outras atividades acadêmicas que abordassem a temática, de modo a inviabilizar a formação de conhecimentos para atuar de forma inclusiva.

Esse artigo está estruturado por essa introdução, na qual discutimos como vem se conformando a compreensão da formação continuada, considerando os estudos de pesquisadores que historicamente estudam a referida temática, como justificativa e problemática de estudo, bem como seu objetivo e sentido propositivo. Em seguida, descrevemos o caminho metodológico percorrido no transcorrer do desenvolvimento do processo de pesquisa, o qual possibilitou apreender dados acerca da formação de professores do IFRN. Posteriormente, apresentamos os resultados alcançados ao longo da execução da pesquisa empírica, que conformou parte da investigação. Após apresentar os resultados, promoveremos uma discussão que esboça algumas reflexões acerca da formação dos professores do IFRN para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência, a partir do que vem sendo discutido e apresentado por pesquisadores da área e por documentos oficiais e, por fim, apresentamos as considerações finais.

2 Trajeto Metodológico

Durante o processo investigativo, incialmente, discutimos como vem se conformando a compreensão de formação continuada e sua necessidade para a formação docente dos professores atuantes na educação profissional de PcD, por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental, das quais extraímos o conceito de formação continuada de professores e os seus princípios condutores no país, já apresentados na introdução. Em seguida, foi construído o arcabouço da pesquisa empírica, executada através do envio de um questionário eletrônico, via *internet*, para todos os professores do IFRN, durante os meses de junho a agosto de 2018. Por se tratar de uma pesquisa não paramétrica, esse percentual permite que seja considerado representativo do universo, posto que o objetivo não é traçar metas de atendimento, mas de promover reflexões em torno de uma temática emergente, qual seja a formação continuada para o trabalho docente com PcD na educação profissional.

Conforme mencionamos, decidimos aplicar um questionário aos professores que atuam no IFRN, com o intento de conhecer a formação continuada desses profissionais atuantes na educação profissional e, potencialmente, para PcD. Contudo, durante o planejamento de como executaríamos a pesquisa, nos

questionamos: como ouvir todos os professores do IFRN, considerando a quantidade de *campi* que o compõe, a distância entre eles (posto que são localizados nas diversas regiões do Rio Grande do Norte), ponderando, o tempo disponível para a feitura da pesquisa, qual seja, dois anos? Constatamos que seria impossível ir pessoalmente a cada um dos 21 *campi* para ouvir seus professores.

Como estratégia para minimizar ou sanar os empecilhos supracitados, optamos por utilizar um questionário eletrônico contendo perguntas abertas e fechadas, que foi enviado para os endereços de *e-mails* de todos os docentes do IFRN com anuência institucional para tal procedimento.

O questionário foi elaborado conforme o que orienta Silva (2012) sobre o que deve expressar na direção de responder ou atender, o que solicita o problema de uma investigação, em perguntas relevantes e precisas com a finalidade de obter informações que possibilitem o conhecimento do objeto de estudo. Assim, durante a elaboração, consideramos a questão de pesquisa e seu objetivo geral para facilitar o processo de análise dos resultados. A referida autora afirma que "[...] para que seus resultados sejam válidos, é imperativo dominar suas técnicas, além disso, deve-se distinguir sua necessidade em uma pesquisa". (SILVA, 2012, p. 05). Ela reitera que um questionário deve ser estruturado com perguntas formuladas de forma clara e ordenadas rigorosamente, capazes de gerar respostas controladas, e deve ser planificado para obter informações de uma parte representativa de uma população a partir de sua amostra. Ao abordar a questão da construção das perguntas, ela salienta que essas devem: gerar empatia e confiança para atrair o informante; ser em número limitado para não ocupar muito tempo do interlocutor, gerando desinteresse em responder; ser simples, claras e objetivas para facilitar o entendimento e favorecer as respostas; utilizar linguagem familiar, palavras do universo socioeconômico e cultural do informante; tratar de não causar conflito, tensão, incomodo ou desconforto ao informante. (SILVA, 2012, p. 27). Com base nessas orientações, pudemos compreender, de forma mais fundamentada, os percursos essenciais durante o processo de construção do questionário, a fim de obter as respostas necessárias ao entendimento do objeto pesquisado e a construção de conhecimento, mesmo que parcial, sobre esse.

O questionário utilizado durante a pesquisa se inicia com o título da pesquisa e sua respectiva apresentação, contempla os objetivos, a relevância social e fundamentação legal. Em seguida, há orientações acerca do preenchimento das

respostas e esclarecimentos concernentes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os agradecimentos pela participação na pesquisa. Quanto às questões presentes no formulário/questionário, foram divididas em blocos, de maneira que no primeiro bloco, intitulado “Perfil dos Participantes”, são disponibilizadas seis questões, com seis subdivisões, ambas abertas e fechadas, com vistas a conhecer a formação continuada dos sujeitos entrevistados, em especial a formação *stricto sensu*; no segundo bloco, denominado de: “Formação para o atendimento à PcD,” são expostas dez questões abertas e fechadas, com o intento de verificar se os professores do IFRN possuem alguma formação que os capacite para atuar com a pessoa com deficiência; no terceiro bloco, nominado “Política de Formação de Professores para atuar na Educação Profissional da PcD”, são oferecidas três questões abertas, com o intuito de verificar, no âmbito do IFRN, a existência de ações voltadas para o estímulo da formação de professores para atuar na educação profissional das PcD.

Com a intenção de testar as potencialidades do questionário formulado, foi realizada uma aplicação prévia, com 05 (cinco) professores do IFRN, no intuito de perceber as fragilidades do instrumento de pesquisa. Após essa aplicação do pré-teste do questionário, foram verificadas falhas nas questões que tratavam do perfil dos professores, de maneira que foram realizadas as devidas correções. Essa situação ratificou a importância da feitura do pré-teste no momento que antecede a execução efetiva da pesquisa, uma vez que permite visualizar erros ou equívocos cometidos durante o processo de construção do instrumento, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), que enfatizam que quaisquer instrumentos de pesquisa utilizados necessitam de pré-teste/teste piloto, para verificar a sua fidedignidade, validade e operatividade. Consideram também que o pré-teste deve ser aplicado em uma amostra reduzida e que os participantes não deverão fazer parte da amostra final, quando efetivamente serão analisados os resultados coletados para a realização do estudo. O teste piloto realizado ofereceu maior segurança e precisão para o desenvolvimento da pesquisa.

No dia 05 de junho de 2018, enviamos um *e-mail*, com o questionário eletrônico, para os endereços de *e-mail* dos professores do IFRN. No corpo do *e-mail*, além das informações concernentes à pesquisa, avisávamos que o questionário ficaria disponível pelo prazo de dez dias, quando então iríamos retomar o contato com um novo *e-mail*, com vistas a dar mais uma oportunidade de resposta a quem ainda não

o havia feito. Dessa maneira, o questionário ficou disponível para ser respondido no momento mais oportuno para os participantes da pesquisa, proporcionando assim maior comodidade para os respondentes.

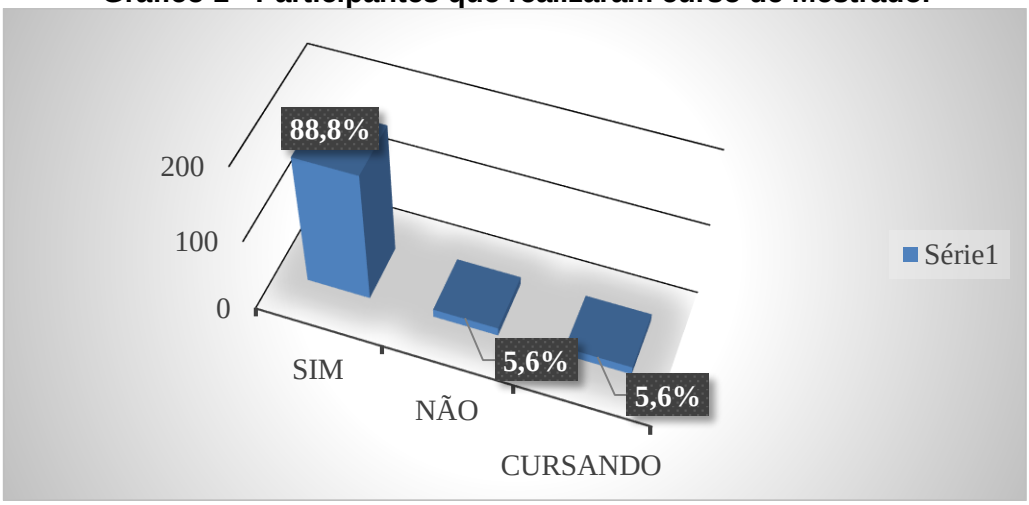
Conforme mencionamos, aguardamos o prazo de dez dias após o envio para repetir a ação, com o intento de alcançar o maior número de respondentes. Com base no prazo que estipulamos, para dar conta dos demais momentos da pesquisa, o questionário ficou disponível para ser respondido até o dia 06 de agosto de 2018, quando os participantes da pesquisa não puderam mais responder ou editar alguma informação fornecida durante o preenchimento. Após o encerramento da pesquisa, contabilizamos 196 (cento e noventa e seis) questionários respondidos pelos professores participantes.

Os resultados encontrados foram discutidos com base na hermenêutica-dialética, num processo que buscou uma aproximação explicativa convergente com o materialismo histórico-dialético com vistas a ultrapassar as aparências e apreender as essências da realidade estudada como um fenômeno que carece de explicações com base em fatos que possibilitam reflexões (MINAYO, 2013).

3 Reflexões sobre a formação continuada stricto sensu de professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte para o trabalho com Pessoas com Deficiência

No que concerne a formação continuada *stricto sensu* apresentada pelos professores dos participantes, pudemos verificar, conforme apresentado no Gráfico 1, que 88,8%, portanto, a maioria dos participantes da pesquisa, têm mestrado, ao passo que apenas 5% afirmaram não ter essa formação. Para compreender melhor, é preciso considerar que alguns professores ingressam na instituição já com essa formação, mas cabe frisar que o IFRN dispõe de uma Política de Formação Continuada e de Desenvolvimento Profissional para seus servidores, através da qual tem desenvolvido incentivos à formação continuada, conforme nos informa a análise documental (IFRN, 2011).

Gráfico 1 - Participantes que realizaram curso de Mestrado.



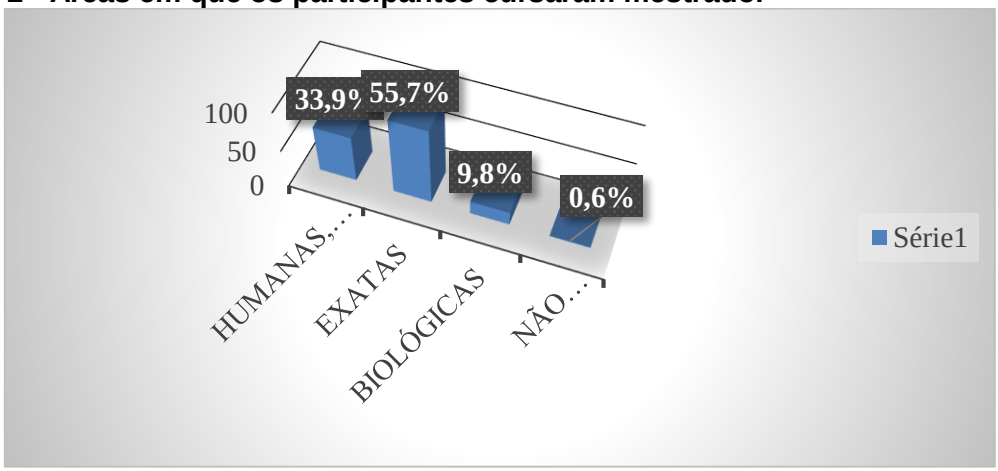
Fonte: Elaboração própria, 2018.

A pesquisa documental nos informa que os profissionais docentes ingressantes algum curso de mestrado e/ou doutorado podem solicitar afastamento de suas atividades e contar com a contratação (temporária) de professores substitutos (Lei n° 8.745, de 09 de dezembro de 1993), os quais irão assumir suas aulas até os seus respectivos retornos da capacitação, conforme previsto na Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e materializado no IFRN através da Política de Formação Continuada e de Desenvolvimento Profissional de seus Servidores, Resolução nº 20/2005-CD/CEFET-RN e Resolução nº 67/2011-CONSUP, de 22 de dezembro de 2011.

Observamos que a referida Política de Formação Continuada de Servidores implantada no IFRN se propõe a fomentar a promoção da qualificação e atualização de seu corpo funcional, assim como coopera para fazê-lo construir sua carreira profissional, a partir das condições materiais que são ofertadas, visando contribuir para a satisfação profissional e para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos discentes, os quais contarão com professores mais qualificados (IFRN, 2011).

Ao verificar a área em que os participantes afirmaram ter cursado o mestrado, observamos que, conforme disposto no Gráfico 2, a maioria dos cursos de mestrado realizados pelos 174 participantes se concentra nas ciências exatas (55,7%), seguida da área de ciências humanas, letras e artes (33,9%) e da área de ciências biológicas (9,8%). Nesta questão, 1 participante (0,6%) não declarou a área em que cursou o mestrado.

Gráfico 2 - Áreas em que os participantes cursaram mestrado.

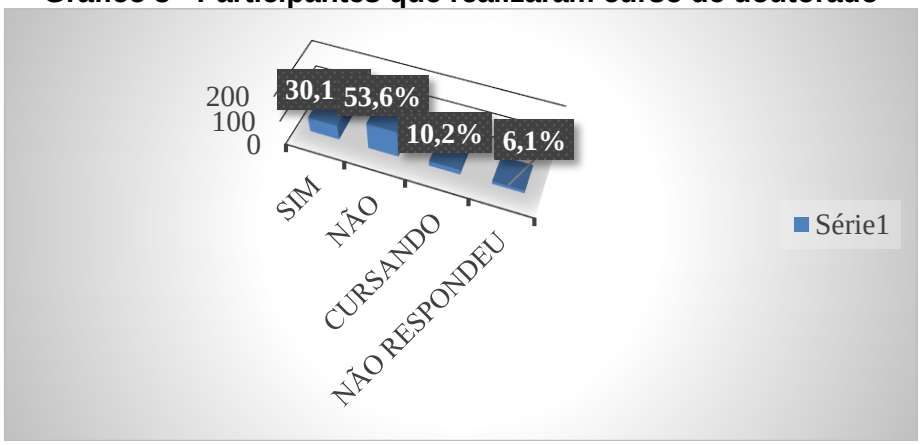


Fonte: Elaboração própria, 2018.

No Gráfico 2, podemos constatar uma supremacia da realização do mestrado na área das ciências exatas em relação ao percentual de participantes que realizaram o mestrado nas demais áreas do conhecimento. Para compreender melhor esses dados, é preciso interpretá-los à luz da legislação que fundamenta a pós-graduação no Brasil. Desde 1965, quando foi emitido o Parecer nº 977/1965, que tratava da Definição dos Cursos de Pós-Graduação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), tomando por base a pós-graduação de outras nações, entre essas a norte-americana, a referência ao mestrado é tida da seguinte maneira: “o Mestrado adquire significação própria como grau terminal para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa que o PhD deve ser o atestado” (MEC, 1965, p.5). Nesse sentido, podemos inferir que os participantes da pesquisa cursaram mestrado para aprofundamento de sua formação científica ou profissional, conforme define o MEC.

O Gráfico 3 contém as respostas dos participantes ao serem questionados sobre a realização de curso de doutorado, de modo que dos 196, 105 (53,6%) declararam não possuir doutorado, 59 (30,1%) afirmaram que possuem e 20 (10,2%) informaram que estão cursando. 12 participantes (6,1%) não responderam a essa questão.

Gráfico 3 - Participantes que realizaram curso de doutorado



Fonte: Elaboração própria, 2018.

Os dados contidos no Gráfico 3 denotam que na categoria docente em análise, a formação continuada *stricto sensu* em nível de doutorado é uma realidade, embora se apresente inferior a de mestrado. Há um quantitativo de professores que não cursaram doutorado (53,6%), mas, há um percentual que cursou (30,1%), e outros cujo curso está em andamento (10,2%) o que demonstra que entre os participantes da pesquisa é um processo de formação continuada em ascensão. Informamos que, nesse sentido, dentre as ações realizadas pelo IFRN no intuito de incentivar e fomentar a formação continuada de seus servidores, existem convênios com universidades internacionais, com uma parte das despesas custeadas pela instituição, conforme mostra a análise documental na Resolução n° 67/2011- CONSUP/IFRN.

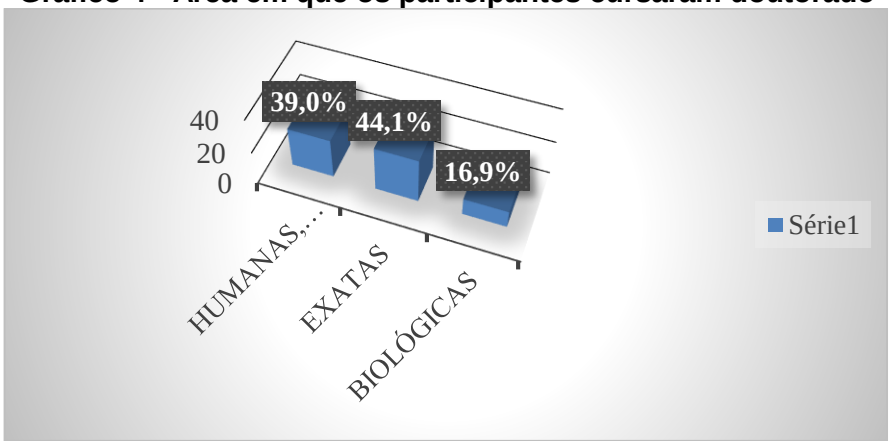
Observamos na pesquisa documental que a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN, no dia 16 de outubro de 2018, firmou o Programa de Cooperação Internacional entre o IFRN e a Universidade do Minho – UMinho, e este assegura por meio da Resolução nº 31/2014 do CONSUP/IFRN, em seu artigo 2º, que serão concedidas bolsas institucionais para doutoramento e pós-doutoramento aos servidores vinculados ao Programa, em consonância com os limites orçamentários e financeiros do IFRN (IFRN, 2014). Assim, o IFRN, em cooperação com a UMinho, tem oferecido condições, inclusive financeiras, para que seus servidores realizem formação continuada, por meio da pós-graduação em cursos de doutorado e de pós-doutorado.

É possível refletirmos, analisando os resultados do Gráfico 1, 2 e 3 em conjunto com a análise documental, que as ações institucionais do IFRN caminham no sentido de fazer cumprir o que determina a legislação que trata da formação de professores,

entretanto, é válido refletir sobre a questão de que esse estímulo e fomento ao desenvolvimento da formação continuada não garante que seus servidores realizem uma formação para atuar de forma inclusiva perante as PcD, uma vez que a problemática perpassa pela área em que os estudos são realizados, assim como pelos conteúdos que são vistos ao longo do processo formativo dos profissionais, conforme sinaliza a maioria dos autores mencionados.

Quanto à área de formação dos 59 participantes que afirmaram ter cursado doutorado, podemos verificar, no Gráfico 4, que 26 participantes (44,1%) empreenderam estudos que se concentram na área das ciências exatas, 23 participantes (39,0%) nas ciências humanas, letras e artes e 10 participantes (16,9%) na área das ciências biológicas.

Gráfico 4 - Área em que os participantes cursaram doutorado



Fonte: Elaboração própria, 2018.

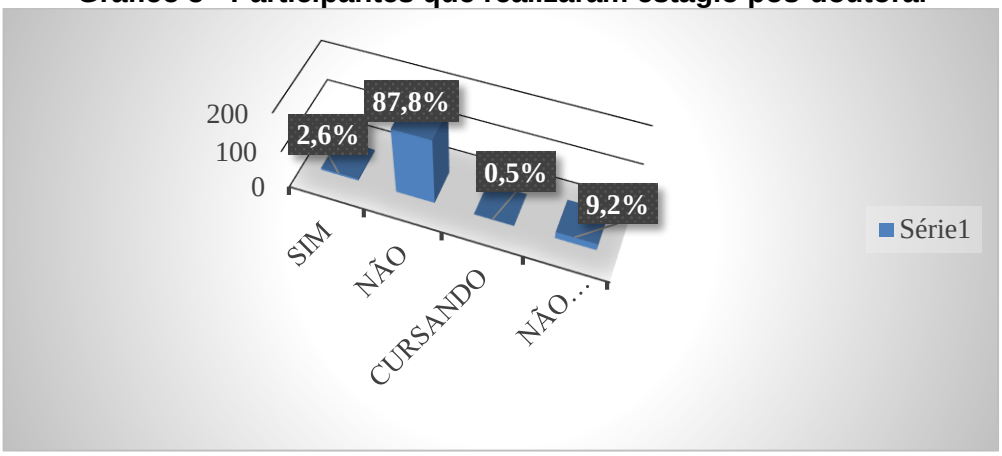
Os dados do Gráfico 4 mostram que a maior parte dos participantes da pesquisa realizaram curso de doutorado na área das ciências exatas (44,1%). Para compreender essa informação, é necessário relembrarmos os dados apresentados no Gráfico 2, através do qual pudemos refletir que a pós-graduação se configura como um momento de aprofundamento da formação profissional durante o mestrado, e que no doutorado essa área também foi maioria entre os participantes da pesquisa. Desse modo, o fato de um número maior de participantes ter informado que cursou doutorado na área das ciências exatas possui, entre outros condicionantes, a área de ensino e de pesquisa dos professores do IFRN, bem como dos cursos e disciplinas em que estão lecionando. Essa predominância na área de ciências exatas pode ter a ver com as áreas de formação ofertadas pelo IFRN, posto que atualmente são

> cerca de 109 cursos oferecidos nas áreas de Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Turismo; Hospitalidade e Lazer; Produção Industrial e Recursos Naturais (IFRN, 2017).

Portanto, no âmbito do IFRN existe um considerável número de cursos que exigem conhecimentos da área de ciências exatas, o que corrobora as análises do Gráfico 2 e 4, reiterando a vinculação entre o número de participantes que fez mestrado e doutorado na área das ciências exatas e o fazer profissional que desempenham no IFRN.

No que concerne à questão de pós-doutoramento, os dados contidos no Gráfico 5 permitem visualizar que, dos 196 participantes, 172 (87,8%) informaram não ter feito estágio pós-doutoral, 18 (9,2%) não responderam ou escreveram não se aplica, 5 (2,6%) afirmaram que fizeram, e 1 (0,5%) declarou que está fazendo estágio pós-doutoral.

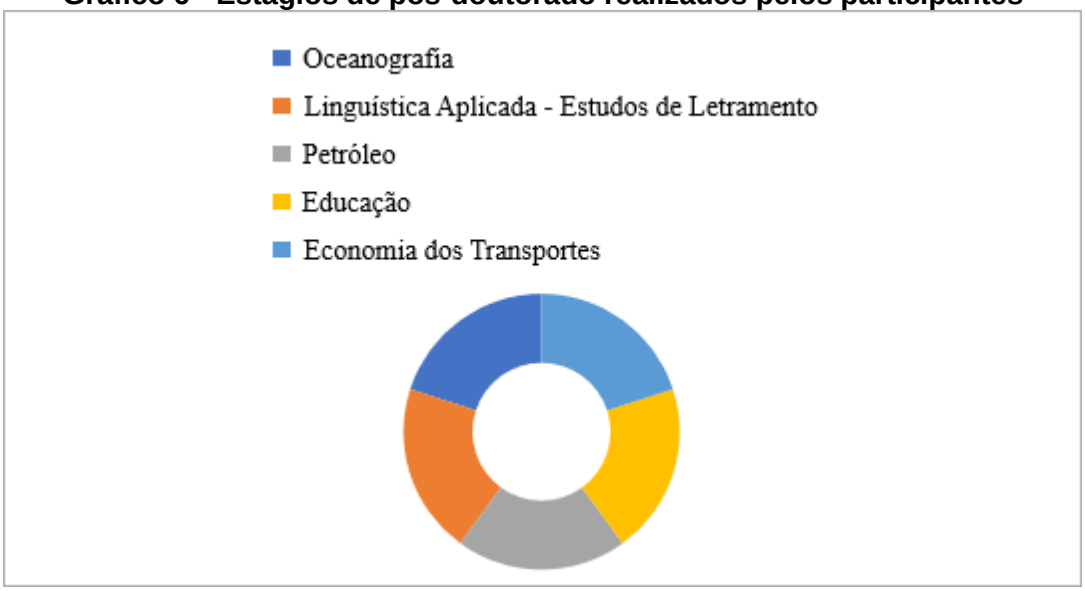
Gráfico 5 - Participantes que realizaram estágio pós-doutoral



Fonte: Elaboração própria, 2018.

Cabe destacar que, pela análise documental, observou-se que a Política de Formação Continuada e de Capacitação dos Servidores do IFRN prevê, entre outros incentivos, a realização do pós-doutoramento em parcerias diversas universidades, bem como o afastamento dos servidores para capacitação, no caso dos professores, com garantia, inclusive, de contratação de professor substituto como já mencionado, (IFRN, 2011). Assim, com a verificação das áreas nas quais os participantes fizeram estágios de pós-doutoral, foi possível constatar que cada participante fez em uma área diferente, como pode ser visualizado no Gráfico 6.

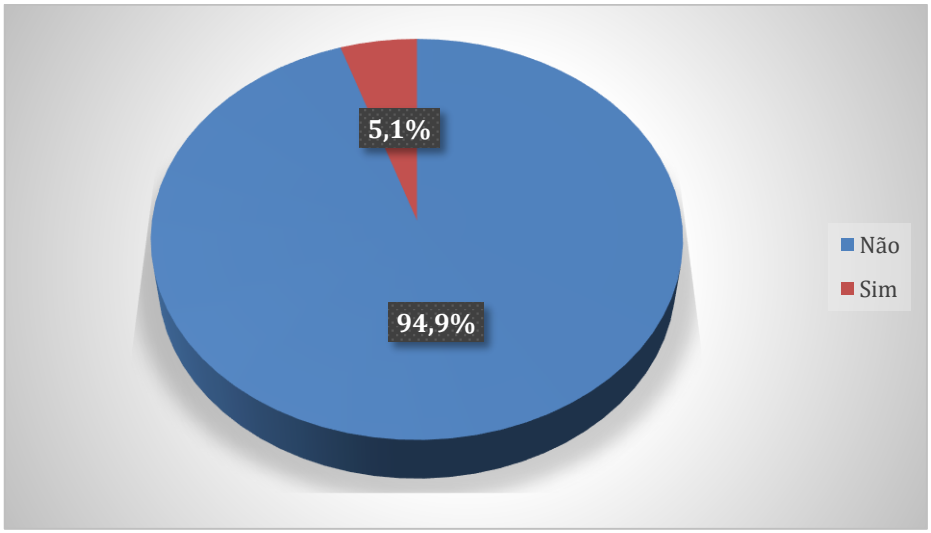
Gráfico 6 - Estágios de pós-doutorado realizados pelos participantes



Fonte: Elaboração própria, 2018.

O Gráfico 7 mostra as respostas dos 196 participantes da pesquisa sobre disciplinas direcionadas para o trabalho docente com PcD, cursadas na pós-graduação *stricto sensu*.

Gráfico 7 – Disciplinas cursadas na pós-graduação *stricto sensu* direcionadas para o trabalho docente com PcD



Fonte: Elaboração própria, 2018.

O Gráfico 7 mostra que 186 participantes (94,9%) afirmaram não ter cursado, ao longo da pós-graduação, disciplina para atuar com PcD, ao passo que 10

participantes (5,1%) declararam ter cursado pelo menos uma disciplina voltada para essa temática. A situação observada é preocupante ao considerarmos que, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (DCN, 2015), em vigor no período da pesquisa, essa formação pode se constituir como um momento de aprimoramento de saberes vistos na formação inicial e/ou de descoberta e de reflexão acerca de conhecimentos, conceitos e/ou situações que a formação inicial não contemplou. Logo, as reflexões possibilitadas sobre esses resultados denotam que a formação continuada pode se configurar como um momento relevante para aprimoramento da atuação profissional docente, sobretudo para o desenvolvimento de uma atuação profissional norteada pela inclusão de todos os discentes, entre eles, as PcD.

Dessa forma, ao verificar que 94,9% dos 196 participantes afirmaram não ter cursado disciplina voltada para a atuação com PcD na pós-graduação, vemos que a formação continuada recebida não foi satisfatória à atuação profissional de forma inclusiva, de modo que a situação ora mencionada torna indispensável o desenvolvimento de políticas de formação de professores em serviço para atuar na educação profissional de PcD, ou seja, coloca a referida temática na ordem do dia, para que de fato, sejam promovidas condições de materialização de educação profissional inclusiva.

As referidas políticas de formação de professores para atuar com a PcD se tornam ainda mais necessárias ao consideramos os dados obtidos junto ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), segundo o qual atualmente o IFRN conta com 236 (duzentos e trinta e seis) discentes com deficiência, distribuídos em seus 21 (vinte e um) *campi*. (BRASIL, 2018). Nesse sentido, nos apoiamos em Bueno (1999), que destaca que, através da formação, os professores se concentram nas potencialidades das PcD em detrimento das “dificuldades”, e passam a refletir para compreender a real necessidade dos alunos ao lidar com as diferenças, sejam elas de gênero, raça, alterações orgânicas e/ou condições sociais.

Verificamos nos resultados apresentados que os professores do IFRN participantes da pesquisa, ao longo de sua formação continuada *stricto sensu*, tiveram pouco contato com conhecimentos acerca de PcD, e tal situação nos impulsiona a deixar uma questão para outras reflexões: como estão ocorrendo suas atuações profissionais com PcD, considerando-se que o IFRN atende PcD na educação profissional?

Martins (2011) orienta que, para ensinar a discentes com deficiência, “[...] o professor deve ter como base da sua formação, tanto inicial, como continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos” (MARTINS, 2011, p.21). Esses conhecimentos específicos, entendidos como aqueles concernentes à PcD, sejam relacionados aos seus direitos, bem como às estratégias possíveis de serem adotadas para lhes possibilitar a inclusão no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a questão da formação de professores para atuar de forma inclusiva no ambiente escolar é basilar para fomentar e potencializar a concretização da escola inclusiva. Matarazzo (2009) ratifica essa perspectiva ao dizer que, para se compreender o que seria fundamental para uma escola realmente inclusiva, será preciso considerar não apenas o que ela dispõe em termos de espaço de acessibilidade, mas o preparo de seus professores para atender a alunos com todos os tipos de necessidades.

Podemos refletir, tendo como suporte resultados (Gráfico 7) até aqui expressos, que a inclusão da PcD deveria ser objeto de estudos durante a formação continuada de docentes, uma vez que nem sempre é abordada na formação inicial dos professores, o que tem gerado muitos impactos no seu fazer profissional, notadamente quando é necessário integrar saberes e formar para o trabalho, pois, conforme abordam Fernandes, Magalhães e Bernardo (2009):

> [...] esta questão se apresenta como relevante na medida em que observamos atitudes diversas por parte dos professores que se deparam com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em suas salas de aula. Em comum, a maioria desses professores sustenta que não recebeu formação adequada e, por isso, não se sente capacitada para realizar um trabalho com esse alunado específico. Nesse sentido, parece muito razoável que a formação inicial possibilitasse ao professor uma série de conhecimentos, habilidades e competências para que este atuasse num contexto de diversidade (FERNANDES; MAGALHÃES; BERNARDO, 2009, p. 46).

A discussão gerada na confluência dos dados com a percepção dos autores possibilita pensar que no transcorrer da formação continuada, pois o docente tem a oportunidade de aprofundar informações previamente apreendidas ou absorver conhecimentos que a formação inicial não contemplou, para assim ter melhores condições de atuar com os alunos com deficiência e com diferentes necessidades de aprendizagem.

Vemos que a abordagem da atuação do professor na educação profissional das PcD ultrapassa aquelas barreiras da educação não profissional, pois como Manica (2011) reitera:

> [...] será fundamental que o docente que atua na educação profissional inclusiva possua conhecimentos sobre interação social e saiba lidar com as diferenças, seja um docente que valorize a diversidade e seja responsável por dar crédito às potencialidades e não somente às dificuldades apresentadas pelo aluno (MANICA, 2011, p. 02).

Com isso, ponderamos que o docente, para atuar de forma inclusiva com PcD, deve dispor de conhecimentos que o instrumentalize a compreender as necessidades, possibilidades e potencialidades dos discentes, em detrimento de se ater às suas deficiências em uma perspectiva de constante processo de formação continuada. Essa postura perpassa pelo acúmulo de conhecimentos teóricos e práticos e dão respaldo docente para adotar essa perspectiva em seu fazer profissional.

5 Considerações finais

A formação continuada é concebida como um processo de atualização profissional e, por conseguinte, como uma iniciativa capaz de fomentar atuações profissionais que se pautem naquilo que seria necessário à atuação dos docentes, seja como pesquisadores, seja como extensionistas. Os docentes do IFRN atuam na educação profissional nos diferentes níveis de ensino e em todos há alunos que são considerados PcDs. Assim, considerando essa atuação, os resultados da pesquisa mostram que a formação continuada *stricto sensu* dos participantes da pesquisa ocorreu contemplando poucas disciplinas e poucas atividades acadêmicas direcionadas à temática de educação para o trabalho para PcD, de forma que não possibilitou à maioria conhecimentos para atuar de forma inclusiva com discentes considerados PcD.

Desse modo, é possível observar que, para uma escola ser inclusiva, não basta apenas promover incentivos à formação continuada de seus profissionais, entre eles, os docentes, mas é preciso fomentar uma formação continuada que esteja voltada para as questões que dizem respeito à escola, incluindo a atuação com PcD estudantes da instituição.

Observamos que é preocupante verificar, conforme os dados expostos nos gráficos, que apesar do IFRN promover uma Política de Formação Continuada e de

Desenvolvimento Profissional de seus servidores, e de seus professores terem realizado cursos de mestrado, doutorado e pós-doutoramento, com vistas a apreender conhecimentos que serão utilizados em sua atuação profissional, os referidos conhecimentos não contemplaram questões relativas às reais necessidades do fazer docente com PcD, embora, possamos afirmar que a formação considerou a área de formação dos docentes para a pesquisa principalmente.

Essa situação merece ser repensada, pois conforme apresentado, a formação para atuar com PcD possibilita que os docentes pensem e repensem suas formas de planejar e efetivar suas aulas, assim como, faz com que se sintam mais seguros e qualificados a atuar de forma inclusiva perante esses discentes, haja vista os conhecimentos adquiridos serem úteis para orientá-los a encontrar novas estratégias de ensino e avaliação.

Nesta perspectiva, apesar do IFRN estimular e financiar a formação continuada de seus servidores com vistas a contribuir para a qualificação desses, é preciso analisar o que essa formação traz à prática docente. Em vista disso, concebemos que os professores devem desenvolver sua formação continuada numa perspectiva que os qualifiquem a atuar de forma inclusiva com PcD. Para tanto, devem buscar participar de momentos que contemplem o contato com os marcos legais, teorias, pensamentos e concepções para que percebam essas pessoas para além de suas limitações, enquanto sujeitos complexos e integrais, dotados de uma totalidade, para assim, compreender a necessidade do trabalho docente com suas potencialidades, durante o processo de ensino-aprendizagem na educação profissional.

Consideramos, por fim, a necessidade de que o processo formativo do profissional docente da educação profissional e tecnológica na formação continuada *stricto sensu* contemple questões e conhecimentos relativos ao trabalho com alunos e alunas com deficiência para, quem sabe, poder se tornar uma exigência das políticas de formação docente, caso contrário, ainda que disponha de uma extensa formação continuada, esta não possibilitará a apreensão de conhecimentos necessários à efetivação de um exercício profissional pautado na inclusão para a escolarização e profissionalização dos discentes com deficiência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e Missão.** Brasília – DF: CAPES, 2018. Disponível em:http://capes.gov.br/historia-e-missao. Acesso em 14 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**: institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rep002-19/file. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Lei n° 8.745, de 09 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745compilada.htm. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Regulamenta o Regime Jurídico dos servidores públicos civis da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis/18112cons.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1 &
pagina=8&totalArquivos=72. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 977/1965**. Definição dos cursos de pós-graduação. 1965. Disponível em: http://portal.mec.gov.br./cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf. Acesso em 02 set. 2018.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *In*: **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 3, n. 5. São Paulo: ABPEE, 1999.

FERNANDES, M. de L. C. N.; MAGALHÃES, R. de C. B. P.; BERNARDO, C. M. C. Formação docente para processos de educação inclusiva: descortinando concepções. In: RAMOS, Lúcia de Araújo; MARTINS, Luzia Guacira dos Santos Silva (Orgs.). **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FONSECA, M. do S. G. O "x" da inclusão na rede regular de ensino**.** In: SILVA, Luzia Guacira dos Santos *[et al.].* **Educação inclusiva e formação continuada de professores:** diálogos entre teoria e prática.v. 1. Natal: EDUFRN, 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação:** Fundação Carlos Chagas. v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf. Acesso em: 30 set. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 20/2005 – CD/CEFET – RN**. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/conselho-diretor/resoluçõe/2005/resolucao-no20-2005. Acesso em: 22 set. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 67/2011 – CONSUP, de 22 de dezembro de 2011.** Aprova a atualização do Regulamento da política de capacitação dos servidores desta instituição, aprovado pela resolução nº 20/2005 – CD/CEFET – RN. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br//conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/resolucao-no-67-2011/view. Acesso em: 01 set. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 31/2014 – CONSUP, de 31 de outubro de 2014.** Aprova normas e valores de bolsas para servidores do IFRN participantes do Programa de Pós-Graduação no âmbito do Programa de Cooperação Internacional entre o Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Norte e a Universidade do Minho, de Portugal. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2014/resolucao-no-31-2014/view. Acesso em: 16 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão**: Exercício 2017. 2017. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/. Acesso em: 16 out. 2018.

MANICA, L. E. A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. **Revista Ibero-americana de Educação.** Brasília: 2011. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2017.pdf/view. Acesso em: 06 maio 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. de A. R. Formação docente frente à proposta da educação inclusiva. *In:* SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Org.). **A formação docente e a inclusão escolar**. Natal: Editora da UFRN, 2011.

MATARAZZO, C. **Vai encarar?** A nação (quase) invisível de pessoas com deficiência. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

SILVA, V. L. de M. **Manual:** como elaborar um questionário. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2012.

Capítulo 5

WALON SUAS OBRAS E PENSAMENTOS FRENTE A EDUCAÇÃO

Danielly Gonçalves da Silva Sarturi
Edna Alexandre da Costa
Sandra Cristina dos Santos Vieira
Rosa Almeida da Silva
Candida Waldira Corrêa
Enir Alexandre
Ivanete Ferreira dos Santos Cardoso de Lima
Cleunice Maria de Brito Ferreira
Maria Cenilda Frois
Eliza Francisca de Oliveira

WALON: SUAS OBRAS E PENSAMENTOS FRENTE A EDUCAÇÃO

Danielly Gonçalves da Silva Sarturi
Faculdades integradas de Ariquemes – FIAR- Pedagogia

Edna Alexandre da Costa
Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Sandra Cristina dos Santos Vieira
Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Rosa Almeida da Silva
Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Candida Waldira Corrêa
Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Enir Alexandre
Faculdade Integradas Ciências e Letras de Ponta Porã- Pedagogia

Ivanete Ferreira dos Santos Cardoso de Lima
Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Cleunice Maria de Brito Ferreira
Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Maria Cenilda Frois
Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Eliza Francisca de Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS- Normal Superior

RESUMO
o presente artigo tem por objetivo conhecer sobre Walon seus trabalhos, teorias e contribuições para educação. Tem por objetivo proporcionar uma discussão teórica a respeito da teoria de Wallon e sua aplicação na Educação. A importância de estudar sobre sua bibliografia, é pertinente, visto que as contribuições de Wallon foi significativa em fatores como: o entendimento da criança em seu aspecto global, a valorização da emoção no processo ensino-aprendizagem e o papel do professor nesse contexto, a função da escola no desenvolvimento infantil enquanto meio social. Wallon trouxe importantes contribuições sobre o desenvolvimento infantil, destacando os comportamentos e pensamentos singulares que o caracterizam.
Palavras-chaves: Aprendizado; Educação; Pensamentos de Walon

ABSTRACT
This article aims to know about Walon, his works, theories and contributions to education. It aims to provide a theoretical discussion about Wallon's theory and its application in Education. The importance of studying his bibliography is pertinent, since Wallon's contributions were significant in factors such as: the understanding of the child in its global aspect, the appreciation of emotion in the teaching-learning process and the role of the teacher in this context, the The role of the school in child development as a social environment. Wallon made important contributions to child development, highlighting the unique behaviors and thoughts that characterize it.
Keywords: Apprenticeship; Education; Walon's thoughts

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda sobre o filósofo, médico e psicólogo Henri Paul Hyacinthe Wallon.

Tendo como principal objetivo apresentar a biografia de Henri Wallon sua nacionalidade, constituição familiar, e a influência que esta instituição teve em suas ações, dentre elas suas graduações e militância na I e II guerras e inclinação politico social. Assim como sua inclinação teórica a qual se destaca a teoria psicogenética e suas etapas.

Algumas das grandes obras serão mensuradas neste trabalho, contudo, será dada ênfase ao livro A evolução psicológica da Criança. As contribuições de Henri Wallon no contexto educacional também serão tratadas no referido trabalho a ponto de enfatizar a pluralização de suas ideias refletidas inclusive em ações em tempos atuais na escola e a importância que este sempre destinou a esta instituição, assim como no evento representado pela afetividade.

Quanto à metodologia, pesquisas bibliográficas encontradas em artigos, livros, revistas e sites relacionados ao campo acadêmico, onde cada integrante forneceu

subsídio bibliográfico e apontamentos que auxiliou na estruturação do texto.

Com os levantamentos apresentados no referido trabalho verifica-se que os fatores relacionados ao comportamento proposto por Henri Wallon em tempos passados, ainda são utilizados enquanto recurso e necessário de serem aplicados em dias atuais, principalmente no cenário educacional. Além do fato de fornecer subsídios intelectual e prático aos que pretendem atuar na esfera pedagógica.

BIOGRAFIA DE HENRI WALLON

Nascido em 15 de junho de 1879 na capital francesa Henri Paul Hyacinthe Wallon herdou o nome de seu avô, historiador e político francês. Terceiro filho entre os sete irmãos de seu pai Paul Alexandre Joseph Wallon o qual era arquiteto e tinha por habito ler poemas ou trecho destes aos filhos durante o jantar. Wallon vem de família possuidora de ideais liberais e republicanos, o que certamente influenciou em sua personalidade humanista. Fora Casado com Germanie Anne Roussey Wallon ao contrário de seu pai Henri Wallon não teve filhos. (DRAUTO; LIMA, 2018).

Conforme aponta Silva (2007) Wallon formou-se em filosofia pela escola normal superior o que possibilitou que lecionasse mesmo que por um curto período na Escola Bar Le Duc na periferia da capital francesa, no entanto, a prática repetitiva enquanto professor lhe incomodava. Com isso, Wallon busca a formação em medicina formando-se em 1908 e atuando inicialmente como assistente do professor Nageotte no hospital de Bicêtre, assim como em Salpêtrière. Já de maneira independente desenvolveu atividades como médico pedo psiquiátrico em regime exclusivo no laboratório de psicologia, o qual ficava anexo a uma escola na periferia parisiense.

Pode se apontar que, as atuações de Wallon nas instituições psiquiátricas da França inclinavam principalmente ao publico infantil estudando o desenvolvimento, e possíveis anomalias de cunho cognitivo afetivo e motor das crianças que estavam sob sua responsabilidade. (FRASÃO, (2018).

De acordo com Drautro, Lima (2018) Henri Wallon participou na primeira grande guerra mundial, sendo convocado para atuar como médico nas tropas de seu país, atuação esta que lhe possibilitou analisar que determinados comportamentos dos soldados ocorriam sem que houvesse qualquer interferência negativa no aspecto neurológico como as crianças que ele atendia apresentavam podendo assim perceber a ligação existente entre emoção e razão.

Com o término da primeira guerra de acordo com Silva (2007) por conta de seu relevante interesse e conhecimento sobre psicologia da criança Henri Wallon ministrou uma serie de palestras em instituições francesa inclusive em Sobornne a mais tradicional universidade francesa, onde foi mestre de conferencia de psicologia infantil, foi também presidente da sociedade francesa de psicologia, Diretor de estudos na École Pratique de Haute Éstudes, fundou o instituto Nacional do estudo do trabalho e de orientação profissional e ainda foi professor no College de France. Com efeito, produziu vários livros entre eles o da sua tese de doutorado intitulado A criança agitada.

Nesse período Palestrou inclusive em nosso país “Em 1935, ocorreu sua viagem ao Brasil, aos 56 anos, tendo sido recepcionado pelo ilustre Paulo Freire, em cuja ocasião ministrou palestras no Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia” (DAUTRO, LIMA, 2018).

Com o advindo da segunda aponta Silva (2007) que, Wallon se filia ao partido comunista opondo-se ao regime nazista uma vez que a França estava ocupada pelos alemães rendendo-lhe perseguições e a interrupção de suas atividades no cenário acadêmico, contudo, ainda conseguiu produzir a obra do ato ao pensamento. Esteve na Espanha junto com estudantes e intelectuais frente aos protestos contra a ideologia Franquista predominante naquela ocasião.

Pouco antes do findar da segunda guerra, Wallon foi ministro da educação na França sendo nomeado em 1945 permanecendo no posto por apenas trinta dias, período em que compôs uma equipe com o objetivo de reformulação do ensino francês neste trabalho foi promovido o projeto Langevin Wallon o qual não prosperou, fundou ainda revista *Enfence* relacionada a psicologia infantil. (DRAUTO, LIMA, 2018).

Entre a perda de sua esposa 1953 e sua morte em 1 de dezembro 1962 Wallon passou grande parte deste período acamado resultado de um atropelamento contudo sua produção intelectual não se interrompeu “Wallon sofre um acidente de carro (é atropelado) e acaba sendo obrigado a ficar os anos finais de sua vida de cama. Não obstante contar-se-ão cerca de 80 novas publicações até a sua morte” (SILVA, 2007). Deixando para as gerações que o sucederam amplo arcabouço intelectual o qual pode ser desfrutado em dias atuais.

O PENSAMENTO DE HANRI WALLON

O pensamento de Wallon esta ligado principalmente ao desenvolvimento integral do comportamento e a construção humana. Por meio de suas observações e atuações com crianças assim como no período que participou como médico na primeira guerra atendendo os soldados Franceses. Wallon inclina uma maior atenção, durante sua atuação ao entendimento dos fatores que proporcionam as dificuldades psíquicas, busca primeiramente entender estas oscilações e não simplesmente tentar sana-las sem uma base própria de compreensão. Assim,

> A utilização da doença como um (dos muitos) elemento necessário à compreensão da normalidade fica assentada desde o inicio. Ele não atua apenas como médico preocupado em curar mas também como investigador que considera a doença à maneira de Claude Bernade, uma experiência natural, a forma de experimentação mais apropriada á psicologia (LA TAILLE,OLIVEIRA,DANTAS, 1992,p.36)

Seus trabalhos se situam no campo da psicologia genética e do desenvolvimento como podemos perceber ele buscou compreender quais as origens dos processos psicológicos. Foi por meio destas analises que ele se posicionou seu entendimento ao ponto de caracterizar o individuo dentro de uma constante linhagem social.

Com o insistente trabalho desenvolvido com crianças, Wallon buscou fundamentar sua teoria dentro do conceito de campos funcionais “Na concepção de Wallon, existe quatro campos funcionais – movimento (ato motor ou motricidade), afetividade, inteligência e pessoa (formação do eu)” (DAUTRO, LIMA, 2018, p.04). Os quais atuam intercalando-se no decorrer das etapas que preenchem a construção do ser.

O primeiro campo está relacionado ao movimento o qual se apresenta como o primeiro ato de comunicação do individuo, o ato motor se postula antes mesmo que a produção de palavras como mãe, pai, ai entre outras, o reflexo assim como o olhar ou choro de um recém-nascido pode ser considerado um modelo de linguagem, estas ações não prosperam quando as correlacionarmos com os aspectos físicos ou estruturais do cenário em que o indivíduo esta inserido, em contra partida é fundamental para o suprir suas necessidades assim como criar um elo de socialização.

Neste sentido,

> É a motricidade expressiva da mímica, inteiramente ineficaz do ponto de vista instrumental: não tem efeitos transformadores sobre o ambiente físico. Mas o mesmo não acontece em relação ao ambiente social: pela expressividade o indivíduo humano atua sobre o outro, e é isto que lhe permite sobreviver, durante o seu prolongado período de dependência (DANTAS, 1992, p.36)

O próximo campo funcional apontado por Wallon é a afetividade a qual direciona a relação de um conjunto de ações que expressam o bem e mal estar do individuo este campo ratifica não somente a condição do ser amplamente social como a interligação entre os campos.

Dentro deste campo funcional podemos apontar a emoção como reguladora das manifestações da camada biológica, implicando nos batimentos cardíacos, respiração e contração muscular, assim como também, eclode por meio de sentimentos e desejos do individuo, tendo em vista que, cada ação tomada esta relacionada à determinada particularidade existente no cenário social ou estrutural em que cada personagem esta situado. (DAUTRO, LIMA, 2018).

De acordo com Dantas (1992) a emoção tem caráter contagioso, pelo fato de ser uma manifestação visível, sendo exteriorizada por meio da mímica e a expressão facial a contar dos primeiros dias de vida do indivíduo, é através da emoção que a criança continua o processo de interação social mesmo que de forma indireta ou primitiva, mas que supre momentaneamente ou por completo suas necessidades, com o com o choro vem à amamentação, com movimentos de braços e pernas a representatividade de frio ou calor, com o choro a dor, com o sorriso a alegria.

Não diferente do terceiro campo “A inteligência surge depois da afetividade, e a partir das condições de desenvolvimento motor, se alterna e conflita com ela” (DOURADO, PRADINI, 2002, p.26) evento que pode ser refletido quando nos interessamos em aprender algum conteúdo que de certa maneira liga-se ao que gostamos aos que não tem proximidades com nossos afetos, nos dando uma ideia de que para alimentar a inteligência é necessária a mobilização dos afetos do indivíduo.

Nesse estágio a criança utiliza cada vez mais inteligência para explorar e conhecer os objetos assim como o meio físico e social que a cerca “Depois que a inteligência construiu a função simbólica a comunicação se beneficia, alargando seu raio de ação” (DANTAS,1992, p.90) promovendo um grande interesse em conhecer novas situações e principalmente se envolve objetos que podem ser transformados ou manejados, aquecendo o exercício da criatividade.

De acordo com (DRAUTO, LIMA, 2018). O interesse pelo mundo externo é um aspecto predominante no campo da inteligência e com o desenvolvimento neste campo a criança avança para o pensamento abstrato, ganhando maior controle de habilidades a exemplo da memoria voluntaria que a capacita a memorizar objetos intencionalmente, podendo ainda adquirir um maior controle da atenção.

A interligação dos três primeiros campos possibilita atingirmos a construção do eu, tendo em vista que, o eu em pauta é a criança recém-nascida que outrora utilizava dos seus recursos expressivos e corporais para alcançar e saciar suas necessidades, ainda que pouco atingisse o entendimento do senário físico. Sendo ao mesmo tempo ainda que indiretamente adaptada ao modelo cultural sócio econômico e afetivo que o cerca pela figura familiar mais próxima (DANTAS, 1992). Ressalte-se aqui que o fenômeno da afetividade acompanha paralelamente o ato motor da criança sendo um dependente do outro para que a criança prospere no tocante a seu desenvolvimento como ser social.

De acordo com Dantas (1992) outro passo dentro da construção do eu se da pela intensificação de ações cognitivas como: O reconhecimento das possíveis limitações, o reconhecimento corporal, fatores que proporcionam surpresas ao serem descobertos, fazer o caminho inverso de auto reconhecimento neste ponto o percurso devera ser de fora para dentro alinhando-se na ordem da inteligência.

A construção do eu depende essencialmente do outro, pode se apresentar como referência ou pela negação, além de funcionar como descoberta de si próprio. Sendo comum a criança usar artifícios como: Manipulação agredindo ou se jogando no chão para alcançar seu objetivo, pela sedução chantageando emocionalmente pais e professores, assim como pela imitação do outro por meio de gestos, falas e comportamento de pessoas que a cercam. “A relação do sujeito com outros sujeitos, e, por conseguinte, com seu produto cultural será sempre contraditória [...] Na oposição ao outro e a seus produtos o sujeito simultaneamente se constrói e se liberta” (LA TAILE, DANTAS, OLIVEIRA, 1992, p.107). Esta oscilação comportamental se estende por todo o período vivido pelo indivíduo, pois, este se reconstrói a cada dia.

De acordo com Dautro, Lima, (2018) Wallon busca explicar o desenvolvimento da pessoa por meio de três princípios sendo eles: A lei da Alternância funcional na qual os aspectos cognitivos e afetivos se alternam dentro do processo de desenvolvimento, a lei da preponderância funcional que ocorre quando um dos campos funcionais é predominante sobre o outro e a lei da integração funcional que

durante o processo de desenvolvimento do indivíduo lhe é agregada novas conquistas ou conhecimento.

Dautro, Lima (2018) apontam ainda para os estágios de desenvolvimento da criança descritos por Wallon, os quais se resumem da seguinte forma:

- O estágio impulsivo emocional que ocorre de 0 a 1 ano de idade onde a criança recorre a movimentos, reflexos impulsivos e involuntários onde pouco a pouco começa a responder afetivamente a seus cuidadores, intermediários entre a criança e a realidade externa;
- O estágio sensório motor e projetivo que acontece no período de 1 a 3 anos onde, a exploração do ambiente físico se acentua à medida que a criança começa segurar coisas, se deslocar e imitar. O desenvolvimento das capacidades cognitivas está em franco andamento explorando o mundo por meio dos sentidos e da motricidade;
- O estágio personalismo onde a criança se depara com um conflito, de um lado o desejo por autonomia e de outro o forte elo com os representantes do núcleo familiar. No cenário escolar a criança e exigida de maneira gradativa quanto a suas escolhas, como também exige a sua concordância ou não diante das escolhas;
- O estágio do pensamento categorial onde a criança utiliza cada vez mais a inteligência para explorar os meios físicos e sociais com o desenvolvimento da inteligência a criança avança para o pensamento abstrato, a memória voluntária e maior controle da atenção;
- O estagio da adolescência onde modificações corporais que resultam das ações dos hormônios sexuais, influenciam os adolescentes a buscar uma nova personalidade, provocando uma ruptura do equilíbrio afetivo, os adolescentes buscam entender suas inquietações e desejos.

Importante salientar que o desenvolvimento do indivíduo não se encerra com a adolescência nós estamos em construção, dependendo principalmente do modelo cultural ao qual estamos expostos, como também do cenário social no qual nos encontramos.

CONCLUSÃO

Percebemos que a Figura histórica de Henri Wallon contribuiu de maneira abrangente no campo do conhecimento, seus estudos a cerca do comportamento humano, seu posicionamento político, sua inquietação humanista assim como suas

atribuições atuando como médico, nos garante um percurso positivo no tocante a observação da criança enquanto indivíduo completo.

A pesquisa bibliográfica feita neste trabalho por sua vez evidenciou o quanto Wallon foi influente na esfera psicológica indo além de defender sua teoria, o fator prático comprovado com o trabalho desenvolvido com crianças da periferia, assim como sua atuação na I guerra, o aspecto político enquanto defensor de uma escola para todos, relacionando a educação com a psicologia e tentando extrair o melhor de ambas as esferas em busca de um denominador comum que agregasse ao desenvolvimento social.

Durante todo seu percurso histórico acadêmico, profissional, as inúmeras obras por ele produzidas nos deixou um amplo legado principalmente no que tange a questão da afetividade, também demonstra que nós enquanto indivíduo somos dependentes de sociabilização antes mesmo de nascermos.

A confecção deste trabalho contribuiu para nosso enriquecimento intelectual, e futuramente profissional, a descoberta de fundamentos evidentes dentro do campo educacional, observados já pela teoria walloriana, dos quais, em algumas situações não recebem créditos, pela sua importância tão pouco por sua origem, devem ter agora um apreço diferente aos que passaram a conhecer os ideais de Wallon.

REFERÊNCIAS

DAUTRO, G. M; LIMA, W. G. M. A teoria psicogenética de Wallon e sua na educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 5, 2018, Olinda. **Artigo.** Olinda: Realize, 2018, p.1-12**,** ISSN 2358-8829.
Disponivel em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php

DOURADO, Icone Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: Psicologia e Educação. Augusto Guzzo **Revista Acadêmica**, São Paulo, v. 01, n 05, p 23-31, 2002. ISSN2316-3852. Disponível em: http://fics.ed.br/index.php/augustoguzzo/article/view/1107 Acesso em: 10 out. 2021.

EQUIPE MARKETING. **Henri Wallon e a educação: quais são as contribuições?.** Disponível em: https://concursoprofessores.com.br/henri-wallon-e-a-educacao-quais-sao-as-contribuicoes/ Acesso em: 06 out.2021.

FERREIRA, Aurindo. Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja. Maria. Contribuições de Henri Wallon á relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf . Acesso em: 01 out. 2021.

FRASÃO, Dilva. Guimarães. Biografia de Henri Paul Hyacinthe Wallon. **E Biografia** 8 jan. 2018.Disponível em: https://www.ebiografia.com/henri_paul_hyacinthe_wallon/ . Acesso em: 01 out. 2021.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife, Massangana, 2010 Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp Acesso em: 10 out, 2021.

JALLEY, Émilie. Introdução. In: WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa de Lima.**Piaget, Vigotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 23. ed. são Paulo:Summus, c1992. 117p.

SILVA, Dener. Luiz da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007. Ed. UFPR. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013356010%2520. Acesso em: 04 de set.2021.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 208 p. (coleção psicologia e pedagogia). ISBN 978 – 85 -336 – 2314 – 9.

Capítulo 6

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO

Cristina Mendes de Araújo
Kelly Regina Martins
Pedro Afonso Florentim Alves

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO

Cristina Mendes de Araújo
Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Normal Superior e Educação Infantil

Kelly Regina Martins
Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Letras

Pedro Afonso Florentim Alves
Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN – Educação Física

Resumo

A educação inclusiva que visa inserir as crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, a qual garante a todos o direito à igualdade (art. 5º). A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na rede de ensino regular é um grande desafio, uma vez que muitas escolas não estão preparadas para receber o aluno com deficiência. Os objetivos deste estudo foram os de verificar a inserção desses alunos na rede regular de ensino, tendo em vista as potencialidades de cada aluno. As habilidades de autonomia pessoal e social proporcionam melhor qualidade de vida, pois favorecem a relação, a independência, interação pessoal e atitudes positivas. Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter a oportunidade de participar de forma significativa e integral nas atividades escolares regulares (ARRUDA; ALMEIDA, 2004, p. 16). O desenvolvimento da criança depende fundamentalmente da estimulação precoce, assim como quaisquer outros estudantes, têm capacidade de aprender e direito de serem matriculados na rede regular de ensino. O estudo revelou não só as deficiências e problemas, mas acima de tudo a complexidade do processo de inclusão vivido pelas escolas. Por fim, a grande importância da inclusão se dá pela necessidade da criança de vivenciar experiências

que permita seu desenvolvimento, respeitando suas deficiências e explorando suas habilidades.

Palavras-chave: Ensino. Inclusão Escolar. Rede municipal.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA Mauro de. **Cartilha da inclusão escolar**: Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Rio Preto: ABDA, 2014.

BRASIL. [**Constituição** (1988)]. **Constituição** da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm , Acesso em: 10 março. 2022.

Capítulo 7

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Viviana Santos Marques Peralta
Milena de Mello Mendonça
Alexandra Rodrigues de Arruda

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Viviana Santos Marques Peralta
Centro Educacional Anhanguera UNIDERP – Pedagogia

Milena de Mello Mendonça
Universidade Paranaense - Unipar- Matemática

Alexandra Rodrigues de Arruda
Centro Educacional Anhanguera UNIDERP – Pedagogia

RESUMO SIMPLES

Este resumo tem como objetivo apresentar relatos sobre o processo de Inclusão e capacitação de professores para atuarem com alunos com Deficiências no Ensino comum. Sabemos que tanto a Constituição de 1988, e a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) destacam a importância de promover a inclusão. Educadores têm um papel fundamental na construção dessa Inclusão. Contudo faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de docentes às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional. O despreparo docente é percebido desde a fase de formação profissional, por esse motivo ele deve estar em constante formação. Para Souza e Silva (2005), é crucial a afirmação de que, a cada dia, se faz mais urgente à qualificação profissional para se trabalhar na perspectiva da inclusão. No processo de atuação na educação especial, o professor deve possuir requisitos como conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, fundamentais como suporte da sua formação inicial e continuada. Portanto a formação inicial deve receber considerável destaque, tendo em vista que é o momento no qual os professores precisam adquirir a experiência teórica e prática que irá possibilitar um maior conhecimento das diversidades de alunos com os quais irão atuar depois de formados, inclusive aqueles com dificuldades de aprendizagem ou mesmo os educandos da educação especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. 2ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SOUZA, Rita de Cácia e SILVA, Greice Santos. **Desafios para o educador inclusivo:o educador frente à diversidade e à inclusão**. Revista da FACED, nº 09, 2005.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Adriana Aparecida de Souza

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). É Pós Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Direitos Humanos e Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: violência, Juventude e Políticas públicas em Educação. Tem também experiência em educação à distância e metodologia do trabalho científico. É professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. ORCID; https://orcid.org/0000-0001-6933-1121.

Alexandra Rodrigues de Arruda

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

Candida Waldira Corrêa

Professora Alfabetizadora Rede pública de Ensino.

Cleunice Maria de Brito Ferreira

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia.

Cristina Mendes de Araújo

Professora Alfabetizadora e Especialista em Educação Especial.

Danielly Gonçalves da Silva Sarturi

Professora Alfabetizadora Rede pública de Ensino.

Edna Alexandre da Costa

Professora Alfabetizadora Rede pública de Ensino.

Eliza Francisca de Oliveira

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS- Normal Superior.

Enir Alexandre
Professora Alfabetizadora Rede pública de Ensino.

Ivanete Ferreira dos Santos Cardoso de Lima
Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Jéssica Lorrayne Ananias da Silva
Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Josanilda Mafra Rocha de Morais
Mestre em Educação pelo PPGEP/IFRN (2019). Especialista em Assistência Sócio Jurídica pela Unifacex (2013). Realizou Residência Multiprofissional em Saúde Materno-infantil no Hospital Universitário Ana Bezerra (HUAB) pela UFRN (2013). Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Potiguar (2010). Tem experiência na área de assistência social, sáude, educação e educação inclusiva. Atualmente trabalha como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN. Atua como colaboradora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE/SC). ORCID: 0000-0002-0449-8550.

Kelly Regina Martins
Professora Alfabetizadora e Especialista em Educação Especial.

Lenina Lopes Soares Silva
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil; é Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar; fez Curso de Aperfeiçoamento em Pesquisa em Educação pelo Espaço Oficina de Ciência e Arte; Mestrado e Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (Necttra) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação Educacional, Consultoria em Organização de Instituições Educativas e Pesquisa em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação,

ensino-aprendizagem, organização escolar, mediação pedagógica, políticas educacionais, memória e história da educação. ORCID: 0000-0002-0517-4742.

Marcio Rogerio Bresolin

Mestrando no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC/UEMS, Membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul Brasil; marcio.bresor9@gmail.com.

Maria Cenilda Frois

Universidade Anhanguera – UNIDERP - Pedagogia.

Milena de Mello Mendonça

Universidade Paranaense - Unipar- Matemática.

Pedro Afonso Florentim Alves

Professor de Educação Fisica.

Rosa Almeida da Silva

Professora Alfabetizadora Rede pública de Ensino.

Sandra Cristina dos Santos Vieira

Professora Alfabetizadora Rede pública de Ensino.

Suellen Dayane Silva Ribeiro

Pedagoga e Pós Graduada em Sociedade, Política e Cidadania: Olhares Transdisciplinares pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Thainá Ribeiro Pinto

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes/RJ; Tendo atuado como Profissional de Apoio Escolar (Cuidadora) em escola estadual de ensino público regular; Bolsista (2019-2021) do Projeto de Extensão: “Semeando ConsCiência: Diversidade & Inclusão como Mecanismo de

Ação para Evolução da Educação Básica" – pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro em Campos dos Goytacazes/RJ.

Viviana Santos Marques Peralta
Centro Educacional Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

Editora MultiAtual

ISBN 978-658997651-6