

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM CONTEXTOS NÃO-FORMAIS**

**TRAINING OF EDUCATORS FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE
EDUCATION IN NON-FORMAL CONTEXTS**

**FORMACIÓN DE EDUCADORES DESDE LA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN CONTEXTOS NO FORMALES**



10.56238/CONEDUCA-093

Talita Silva Perussi Vasconcellos

Doutora em educação Escolar

Instituição: Unesp

E-mail: talita.perussi@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4955-5974>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4173409802627218>

Relma Urel Carbone Carneiro

Doutora em Educação Especial

Instituição: Unesp

E-mail: relma.urel@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8961-3617>

Lattes:

<https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4782433Z6>

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a inclusão do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) deva ocorrer em todos os ambientes de ensino, este trabalho aborda a realidade inclusiva nas organizações de ensino não formal. O estudo teve como objetivo geral: analisar uma proposta de formação continuada referente ao processo de inclusão do aluno PAEE em organizações não - formais. E como objetivos específicos: 1. Conhecer como acontece a inclusão em uma organização não formal; 2. Elaborar e desenvolver uma proposta colaborativa de formação sobre inclusão baseada nas práticas educativas vigentes; 3. Avaliar a proposta de formação. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa e caracterizou-se como colaborativa. Participaram 18 educadores de 4 diferentes organizações de ensino não formal. Os participantes responderam inicialmente a um questionário de caracterização e perguntas sobre suas demandas formativas; posteriormente, em encontros presenciais foi desenvolvido um programa de formação dos educadores. Ao final dos encontros e após seis meses do término da formação, foi usado um conjunto de instrumentos de avaliação, a fim de conhecer os impactos decorrentes. Como resultado, observou-se que o estudo desenvolvido contribuiu com as áreas de conhecimentos afins, aprofundando as discussões sobre a formação de educadores em organizações de ensino não formal.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Não Formal. Formação Continuada.



ABSTRACT

Assuming that the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) should occur in all educational environments, this work addresses the inclusive reality in non-formal education organizations. The general objective of this study was to analyze a continuing education proposal regarding the inclusion process of SEN students in non-formal organizations. Specific objectives included: 1. Understanding how inclusion occurs in a non-formal organization; 2. Developing and implementing a collaborative training proposal on inclusion based on current educational practices; 3. Evaluating the training proposal. The research was conducted using a qualitative approach and was characterized as collaborative. Eighteen educators from four different non-formal education organizations participated. Participants initially answered a characterization questionnaire and questions about their training needs; subsequently, a training program for educators was developed in face-to-face meetings. At the end of the meetings and six months after the completion of the training, a set of evaluation instruments was used to understand the resulting impacts. As a result, it was observed that the study developed contributed to related areas of knowledge, deepening discussions on the training of educators in non-formal education organizations.

Keywords: Inclusion. Non-Formal Education. Continuing Education.

RESUMEN

Partiendo de la premisa de que la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) debe darse en todos los entornos educativos, este trabajo aborda la realidad de la inclusión en organizaciones de educación no formal. El objetivo general de este estudio fue analizar una propuesta de formación continua sobre el proceso de inclusión del alumnado con NEE en organizaciones no formales. Los objetivos específicos fueron: 1. Comprender cómo se produce la inclusión en una organización no formal; 2. Desarrollar e implementar una propuesta de formación colaborativa sobre inclusión basada en las prácticas educativas actuales; 3. Evaluar la propuesta de formación. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo y se caracterizó por su carácter colaborativo. Participaron dieciocho educadores de cuatro organizaciones de educación no formal diferentes. Inicialmente, los participantes respondieron a un cuestionario de caracterización y a preguntas sobre sus necesidades de formación; posteriormente, se desarrolló un programa de formación para educadores mediante reuniones presenciales. Al finalizar las reuniones y seis meses después de la finalización de la formación, se utilizó un conjunto de instrumentos de evaluación para comprender los resultados. Como resultado, se observó que el estudio desarrollado contribuyó a áreas de conocimiento relacionadas, profundizando el debate sobre la formación del profesorado en organizaciones de educación no formal.

Palabras clave: Inclusión. Educación No Formal. Formación Continua.



1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, destaca-se a importância de entendermos: 1º O conceito do Público-Alvo da Educação Especial e seu direito à inclusão em todos os ambientes, inclusive os de educação Não-formal; 2º A importância de ambientes de educação Não-formal; 3ª A relevância da formação dos educadores destas organizações. Tal percurso teórico foi elaborado com a finalidade de justificarmos a importância do conhecimento da inclusão nessas organizações e da necessidade de formação continuada aos educadores que trabalham com o Público-Alvo da Educação Especial.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) considera o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, enfatiza-se que a educação transversal, sendo transversal, precisa passar por todos os ambientes educacionais: formal, informal e Não-formal. Em relação a esses termos, La Belle, 1976, afirma que educação formal é a educação presente dentro de instituições escolares, sistemática e com currículo pré-definido. A informal é o processo permanente pelo qual todas as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes, por meio das habilidades diárias no contato com o meio ambiente. E educação não-formal é a atividade educacional, organizada e sistêmica, para prover tipos específicos de aprendizagem a determinados grupos de população.

Faz-se importante frisar que a inclusão deve basear-se no direito que o aprendiz PAEE possui de frequentar e permanecer em todos os ambientes, inclusive em organizações de ensino Não-formal, exercendo assim seu direito de igualdade. Ressalta-se que a igualdade de todos é prevista na Constituição Federal (Brasil, 1988).

As organizações de ensino Não-formal buscam alcançar esses objetivos em populações negligenciadas, de forma que se construam coletivamente ambientes e situações interativas, facilitando a participação de todos os envolvidos na transmissão e troca de saberes. Nesse sentido, destaca-se que o papel do educador de mediar o conhecimento do aprendiz e sua formação é extremamente importante ao processo de escolarização dos alunos. Isso tem sido uma preocupação de muitos pesquisadores há séculos, principalmente pelo fato de que a formação do professor está intimamente ligada à qualidade da educação (Pletsch, 2009)

Segundo Pletsch, 2009, a formação do educador é reconhecida como um fator imprescindível à qualidade do ensino no Brasil desde 1827, momento no qual se instalou a preocupação com a instrução da população, devido à implantação da primeira legislação voltada ao ensino primário no período do Império. Assim, percebe-se que a formação docente não é um assunto recente; no entanto, ainda há uma série de desafios a serem vencidos.

A formação do educador está intrinsecamente vinculada aos objetivos educacionais, visto que um dos elementos que que direcionará a forma como o docente atuará em sala de aula. Em outras



palavras, uma formação de qualidade influencia diretamente na eficácia de uma intervenção educacional adequada às necessidades dos alunos (Pletsch, 2009).

Os autores Vitalino e Manzini, 2010 apontam a formação do educador como um elemento crítico para melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Eles também enfatizam que uma melhor formação pode beneficiar as práticas pedagógicas que tratam com a diversidade.

Dessa forma, este trabalho tem como Tese que a inclusão de crianças e adolescentes PAEE em organizações de ensino Não- formal se depara com algumas barreiras e dificuldades, devido à falta de conhecimento especializado sobre inclusão por parte dos seus educadores.

Assim, a questão de pesquisa ficou assim formulada: É possível diminuir barreiras e dificuldades enfrentadas no processo de inclusão do aluno PAEE, a partir do desenvolvimento de uma proposta colaborativa de formação continuada em uma organização de ensino Não- formal?

A pesquisa afigura-se legítima diante da falta de maiores informações sobre a formação dos educadores de ensino Não- formal no tocante à inclusão, bem como sobre a necessidade de saber como são as estruturas do ensino Não- formal no que diz respeito à inclusão do PAEE.

A relevância desse estudo encontra-se pautada na importância de conhecer o trabalho do educador no ambiente de ensino Não- formal e oferecer a formação continuada nesse âmbito, para garantir e viabilizar oportunidades iguais de acesso e permanência do aprendiz PAEE no espaço de ensino Não- formal.

Sendo assim, esse trabalho tem como objetivo geral analisar uma proposta colaborativa de formação continuada tangente ao processo de inclusão do aluno PAEE em cinco organizações de ensino Não- formal e como objetivos específicos: 1. Conhecer como se dá a inclusão em uma organização Não- formal 2. Elaborar e desenvolver uma proposta colaborativa de formação sobre inclusão, a partir das práticas educativas vigentes. 3. Avaliar a proposta de formação.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Esse trabalho possui uma abordagem qualitativa - colaborativa. A pesquisa colaborativa propõe o trabalho em conjunto de seus participantes, estando voltada a investigações acerca da realidade escolar, na qual a pesquisadora e os educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (Ibiapina, 2008).

Ibiapina (2008) considera três elementos fundamentais para a realização desse tipo de pesquisa, sendo eles: a coprodução de conhecimentos, a formação e desenvolvimento profissional e a mudança de práticas educativas. Faz-se importante destacar que dentre as funções dos participantes no processo de colaboração, pesquisador e educadores não exercem necessariamente as mesmas atividades, mas



cada um proporciona contribuições ao projeto na especificidade da parte que lhes cabe (Ibiapina, 2008).

Em relação aos procedimentos éticos a presente pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, sendo aprovada sua realização CAAE 21100819.7.0000.5400. Os participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, juntamente com a explicação dos objetivos da pesquisa, riscos, benefícios e procedimento de coleta dos dados. Os educadores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido com aceite de participação na pesquisa.

Este estudo, teve como participantes 18 educadores sociais (ministrantes de oficinas, e não necessariamente formados em pedagogia) de 4 organizações de ensino Não- formal diferentes (organizações que atendem crianças e adolescentes em contraturno escolar oferecendo oficinas), em uma cidade do interior do estado de São Paulo

Para a coleta de dados junto aos educadores foram aplicados os seguintes instrumentos, todos os documentos foram avaliados por pares no GEPEEI - Grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial e Inclusiva.

- a) Questionário Inicial: consiste em um roteiro de questionário aberto inicial, com o intuito de levantar informações sobre os participantes, bem como de avaliar o conhecimento prévio dos educadores acerca da inclusão e de suas expectativas sobre o programa de formação.
- b) Questionário Final: consisti em um questionário aplicado aos educadores participantes ao final da formação, com o intuito avaliar a proposta de intervenção.
- c) Roteiro de questionário para aplicação após 6 meses de coleta: consiste em um roteiro de questionário aplicado aos educadores participantes após seis meses do final da pesquisa, com o intuito avaliar a proposta de intervenção após um semestre de prática. Ressalta-se que os encontros foram gravados e transcritos e que todas as reuniões respeitaram as normas de segurança e saúde.

É importante destacar o contexto da coleta desse trabalho: Este projeto teve sua aprovação do comitê de ética no final do segundo semestre 2019, após a aprovação a pesquisadora apresentou o projeto para uma das organizações participantes e entregou o TCLE (5 de março de 2020), no entanto a entrega dos outros termos nas outras organizações e os encontros não puderam ser realizados devido a pandemia e o início do isolamento social (16 de março de 2020).

Ressalta-se que no mês de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surgimento de uma nova doença provocada por um vírus do tipo coronavírus – a Covid-19. Foi considerada uma emergência de saúde pública de interesse internacional, que se espalhou ao redor do mundo. Em março de 2020, a OMS avaliou que a Covid-19 caracterizava-se como uma pandemia.



Em consequência o caminho mais apropriado era seguir as orientações dos profissionais da saúde, cumprindo o distanciamento social, a utilização de máscaras e a higienização, para mitigar o aumento do número de casos da doença e não sobrecarregar principalmente o sistema público de saúde. Nesse sentido para a coleta de dados esperou-se o controle parcial da pandemia e o retorno das atividades presenciais.

Em 2021, com o retorno das atividades presenciais, a pesquisadora procurando uma melhor organização e dinamização da coleta, marcou um encontro com os coordenadores das quatro organizações participantes para apresentar o projeto e colher as informações das áreas de interesse.

As etapas da coleta, pensando nos objetivos da pesquisa colaborativa, as formações foram divididas em momentos de sensibilização dos colaboradores (reunião com os coordenadores), o diagnóstico das necessidades de formação (encontro inicial com os educadores sociais) e os ciclos reflexivos de formação (encontros formativos).

O curso teve a carga horária total de 20 horas (20 horas presenciais, dividida em 4 encontros de formação). Ao final do curso os participantes receberam uma declaração de participação. Foram disponibilizadas vagas para todos os educadores da organização. Os encontros ocorreram durante a última semana de janeiro de 2021. No último encontro foi entregue um questionário final que abordou a visão pessoal do participante sobre contribuição do curso para sua formação e, também, uma avaliação do curso.

Após seis meses do final da pesquisa com os educadores, foi aplicado um instrumento de avaliação, que objetivou conhecer os principais aspectos positivos e negativos do curso de formação em questão e possíveis mudanças de práticas inclusivas após a formação. Para evitar qualquer influência do pesquisador, esta última avaliação foi enviada via Formulário do Google.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa-colaborativa, as análises foram apresentadas de forma descritiva, considerando as orientações de Ibiapina (2008), organizamos os procedimentos e análise por fase:

1.^a) identificação das características do contexto: nesta fase será apresentado um quadro detalhado das características das organizações e participantes.

2.^a) desenvolvimento do processo de intervenção: compreendendo a formação como um resultado colaborativo, a fase busca analisar as respostas do questionário inicial (que trouxe informações para a elaboração da formação), questionamentos iniciais dos educadores, e por fim descrição de cada encontro formativo e análise da formação

3.^a) avaliação do processo de intervenção: nesta fase buscou-se analisar os resultados do questionário final e do questionário longitudinal (após 6 meses de coleta).



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: POSSIBILITANDO E VIABILIZANDO OPORTUNIDADES IGUALITÁRIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DO APRENDIZ PAEE NO ESPAÇO DE ENSINO NÃO FORMAL

No caso da Educação Não Formal no Brasil, é possível perceber que sua trajetória teve origem em decorrência das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Nesse sentido as organizações de educação não formal para montar sua grade de oficinas seguem critérios da solidariedade e identificação de interesses comuns da população alvo, parte do processo de construção da cidadania desse público (Santos, 2006).

Segue abaixo o Quadro 1, nele observamos a população vulnerável alvo do projeto, a quantidade de educandos, as oficinas ofertadas e a quantidade de educandos PAEE.

Quadro 1: Caracterização das organizações participantes.

Organização	Público em vulnerabilidade social atendido.	Quantidade total de educandos	Oficinas ofertadas	Quantidade educandos PAEE
n1	Atende adolescentes (sexo masculino entre 12 e 16 anos)	40	Reforço escolar Informática Educação para valores Esportes	6 (entre eles com e DI)
n2	Atende crianças (sexo masculino entre 06 e 16 anos).	30	Reforço escolar Esportes Teatro Educação para valores	5 (entre eles com e DI)
n3	Atende crianças e adolescentes (sexo masculino entre 06 e 17 anos).	70	Brincadeira dirigida Esportes Teatro Educação para valores Reforço escolar	4 (entre eles com e DI)
n4	Atende crianças e adolescentes (sexo feminino entre 06 e 17 anos).	70	Esportes Teatro Dança Educação para valores Reforço escolar	8 (entre eles TEA, DI e DF)

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Destaca-se o número expressivo, mas não proporcional, de matrículas de educandos PAEE nas organizações não-formais: N1- 15%; N2- 17%; N3:6% e N4 11% do total de matrículas.

Nesse sentido observamos que as 4 organizações procuram contribuir para o acesso destas crianças e adolescentes vulneráveis a atividades culturais e esportivas, reforço escolar e espaços para o brincar.

No entanto, observamos que as 4 organizações apresentam a oficina “educação para valores”, a presente oficina com diferentes nomes é presente em diversas organizações pelo país, nesse sentido Santos, 2006, diz que ao mesmo tempo em que, características como altruísmo, compaixão, sensibilidade, começaram a fazer parte da ideologia das Organizações Não Governamentais, é preciso analisar como os projetos de Educação Não Formal têm se constituído.



Questiona-se se são espaços de emancipação das pessoas atendidas ou de adaptação social, complementando a problemática Machado, 2018, destaca que algumas oficinas presentes no ensino não formal, ainda hoje, apresentam suas origens na ação caritativas do cristianismo e em sua “evangelização” implícita para uniformização de conduta social.

Em relação as características dos participantes, após as relativas observações sobre as organizações do estudo, começaremos a direcionar o olhar para os educadores sociais, estes participantes da pesquisa, contabilizando 18.

Ressalta-se, que os educadores sociais são ministrantes das oficinas, estudos recentes revelam que o trabalho do educador exige a construção de identidade profissional, a partir de processos que contemplam vários elementos interligados como: “os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos”, todos contextualizados historicamente (Pimenta, 2002).

Nesse sentido, é importante ressaltar os dados do quadro acima, para conhecer melhor as pessoas envolvidas no estudo.

Observando o quadro percebemos que a metade dos educadores são moradores da mesma região da organização que trabalha, segundo Santos, 2006, esta característica é comum, é bom visto que os educadores pessoas que experimentam em muitos aspectos a realidade social das crianças e adolescentes.

Também devemos levar em consideração que o meio social onde se vive é sempre revestido de significados culturais. Mas esses significados só são apreendidos com a participação e participar não é apenas estar presente em algo, comparecer, ser número. Participar é um processo ativo, interativo, que se constrói. (Gohn, 2014).

Outra característica é que as oficinas e temas na organização de ensino não formal, normalmente não são aleatórias, a escolha dos temas deve ir de encontro com as necessidades do grupo majoritariamente conhecidos nos diálogos. Nesse sentido, se faz necessário ter sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, da região como essencial (Gohn, 2017). Logo este educador sendo um sujeito ativo em sua comunidade é uma característica de muita valia.

Observa-se também que a motivação de alguns participantes está ligada a crença em “escolha divina”, “dom”, “missão”, entre outros. Nesse sentido Caliman, 2010, diz que a profissão de educador social não deve se apoiar no desejo caritativo, nem mesmo no dom ou no sentimento de misericórdia para com as pessoas, mas na formação orgânica que luta para transformar as condições opressoras dessas pessoas.

A avaliação inicial mostrou que os educadores, em sua maioria, não conheciam o termo PAEE, nesse sentido ressalta-se que usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente



importante quando abordamos assuntos tradicionalmente cheios de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que vários milhões de pessoas possuem no Brasil.

Quadro 2: Caracterização dos participantes.

Nº	Idade	Formação	Oficina que realiza	Como conheceu a organização	Por que procurou trabalhar em uma organização de ensino não formal?
P1	31	Pedagogia	Coordenação/Reforço escolar	Moro no bairro	Para fazer a diferença
P2	44	Serviço social	Coordenação / reforço escolar	Fui convidada a participar do projeto por uma colega	Intuito de ajudar a crescer
P3	62	Serviço social	Educação Para Valores	Moro no bairro	Pós aposentadoria aceitei o convite de recomeçar
P4	57	Pedagogia	Reforço escolar	Moro no bairro	Sempre trabalhei como voluntário, gosto muito
P5	32	Ensino médio	Dança	Eu fui convidado para dar uma aula especial e fiquei.	Gostaria de transmitir o que aprendi
P6	55	Fundamental I	Educação Para Valores	Eu trabalhava na casa da Fundadora da Organização, era faxineira.	Fui convidada, me identifiquei e me apaixonei pelo trabalho
P7	38	Ensino médio	Esporte	Moro no bairro	Perfil profissional, escolhi por causa do projeto social.
P8	30	Educação Física	Esporte	Conheci por uma campanha de arrecadação da cidade	Gera significado em minha vida profissional
P9	32	Ensino médio	Teatro	Moro no bairro	Por gostar de trabalhar com arte educação
P10	30	Pedagogia	Esporte	Uma amiga estudou aqui	Todo esse ambiente me cativa
P11	27	Psicologia	Educação Para Valores	Uma colega me indicou para conhecer e trabalhar aqui	Pelo interesse em poder trabalhar assuntos importantes que não são abordados em ambientes formais.
P12	24	Ensino médio	Informática	Moro no bairro e estudei aqui	Acho esse ambiente muito gostoso
P13	30	Pedagogia	Brincadeira dirigida	Moro no bairro	Me considero escolhida
P14	30	Educação Física	Esporte	Não lembro	Escolhi por que acredito no valor social do terceiro setor
P15	28	Direito	Coordenação/Reforço escolar	Conheci o fundador da organização e ele me convidou para trabalhar aqui	Por gostar de assistência à criança com vulnerabilidade
P16	49	Ensino fundamental II	Educação Para Valores	Moro no bairro	Conheci porque o terceiro setor ajudou meu filho
P17	55	Direito	Coordenação/Reforço escolar	Conheci o fundador da organização e ele me convidou para trabalhar aqui	Me encantei com a seriedade do trabalho
P18	54	Pedagogia	Educação Para Valores	Moro no bairro	O trabalho me encanta

Fonte: Elaboração da pesquisadora.



Consideramos o termo PAEE, resultado de lutas e movimentos sociais, logo, os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Alguns participantes responderam:

- P3 “São crianças de risco”
- P5 “Deficiência física, cognitiva e comportamental”
- P9 “Educação preparatória de crianças especiais”
- P11 “Sei que há algumas necessidades especiais e específicas de cada grupo. Pessoas com deficiência física, intelectual algum transtorno de aprendizagem e comportamento”

Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas, neste caso, passam a ter novos significados. Ou então são construídas especificamente para designar conceitos novos. O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados.

Outra questão pertinente de análise foi, justamente, a questão que gera a pesquisa: A Formação. Encontramos nas respostas exemplos clássicos que entram em concordância com os trabalhos de Zanni 2005, Trajber 2010, Freitas 2011, Souza 2016, Soares e Araújo 2010, Nascimento, Rosa, Burnargui e Gagliardo 2018, Sousa e Palafox 2017, que discorrem sobre a importância da formação continuada, e intervenções formativas para professores de ensino formal e educadores sociais do terceiro setor sobre novas demandas educativas. Alguns participantes ponderaram:

- P2 Ouço sobre a importância de conviver com pessoas sem deficiências, mas conheço muito pouco.
- P6 Ovi algumas coisas, nada que entendi muito.
- P11 Sei bem pouco. Sei que há algumas necessidades especiais e específicas de cada grupo.
- P5 Não sei nada sobre isso.
- P7 Nunca tive nenhuma capacitação sobre o tema. Não sei.
- P8 Nunca tive formação sobre pessoas com dificuldades físicas e mentais.
- P9 Nunca vi nada sobre, gostaria muito.

Ainda em relação as respostas percebemos que a formação sobre o PAEE ainda é escassa, logo percebemos que apesar do avanço legislativo, o direito a inclusão, o conhecimento sobre a temática, por muitos desconhecida (Denari, 2008).

Uma das educadoras trouxe uma resposta que mostra que o modelo social da deficiência, por mais que desconhecido materialmente apresenta já significado sociocultural em sua prática:

- P16 Eu não tenho formação, mas sei que não podemos discriminar as crianças que tenham algum problema físico ou motor ou cognitivo, elas têm que ter as mesmas oportunidades e tem direitos iguais.



Nesse sentido, é importante trazer as palavras de Rodrigues, 2006 quando diz que que a legislação brasileira visa uma educação para todos, porém ainda é necessário o rompimento de barreiras culturais de discriminação, ambientes educacionais devem romper as barreiras atitudinais, que por vezes ocorrem involuntariamente e de forma irracional, limitam a aprendizagem.

Compreendendo a importância do papel do educador social como agente ativo do aprendizado dos educandos, foi perguntado se concorda com o processo inclusivo na organização que ele trabalha e as barreiras existentes. A seguir alguns excertos das falas dos participantes:

- P4 Sim, mas com condições.
- P5 Sim, mas teria que ter mais formação específica.
- P8 Sim! O desafio é ter estratégias para sabermos lidar com isso. Dessa forma não seria um problema, mas uma solução. Mas precisa de formação.
- P12 Sim, se houver capacitação.
- P13 A realidade do terceiro setor é de difícil capacitação de recursos financeiros para capacitação, reforma de estrutura e contratação de profissionais com formação específica.
- P16 Eu não tenho certeza, acho que não
- P17 Falta estrutura.
- P5: Sim por que todos são merecedores de assistência
- P 9: Eu não tenho certeza, acho que não.

Quando questionados sobre barreiras para a efetiva inclusão os educadores ressaltaram a falta de formação, percebemos, que apesar dos avanços dos legislativos sobre o processo inclusivo, muitas instituições/organizações de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus educadores para trabalharem com a inclusão. Nesse sentido, é importante que eles compreendam o contexto sócio-histórico da exclusão e o da proposta de inclusão. (Denari, 2008)

A partir do levantamento de interesse houve a predominância temática em assuntos claramente dentro da concepção denominada de “modelo médico”, visto que alguns participantes falam sobre cura e tratamento, o que nos faz refletir sobre o desenvolvimento da Educação Especial, os serviços prestados às pessoas com deficiência, voltados ao ensino de habilidades básicas, e, como é necessária uma formação, para o serviço oferecido atravessar as barreiras capacitistas.

Logo, um dos objetivos do processo de intervenção passou a ser oferecer aos educadores, pressupostos que se comunicam com o modelo social ou educacional, segundo Glat, 2007, os quais consideram que a possibilidade de aprendizagem do educando não está atrelada exclusivamente à sua condição biológica, visto que suas experiências de vida, os estímulos, as oportunidades de socialização são igualmente importantes para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

É evidente que as sugestões de temas estão em consonância com as dificuldades vivenciadas, uma vez que foram priorizados os conhecimentos sobre procedimentos de ensino e metodologias e recursos especiais, as características dos educandos na organização, as implicações educacionais do processo de inclusão desses educandos. Uma outra questão levantada foi a questão do “limite” e punição ao comportamento inadequado do estudante. Nesse sentido a pesquisadora considerou



pertinente trazer a teoria da educação positiva pois esta é não violenta, tem foco em soluções, procura ser respeitosa e de acordo com os princípios do desenvolvimento humano. (Nelsen, 2015)

Além disso, esses temas estão em consonância com as dimensões dos saberes necessários indicados por pesquisadores da área para o processo de formação dos educadores, voltada para inclusão dos alunos PAEE, como descrevem (Rodrigues, 2006). Algumas dúvidas emergiram para também serem trabalhadas na formação:

P1 “Como saber se é dificuldade ou preguiça?”

P2 “Existes algum instrumento de avaliação?”

P3 “Tem estratégias certas para lidar?”

Cabe destacar que os conteúdos que emergiram em colaboração com os participantes foram aqueles que foram postos pelos participantes como necessários e importantes para o aprendizado. A construção do curso de forma colaborativa constituiu-se a partir de um processo em que os participantes colocavam suas experiências e conhecimentos, previamente adquiridos ou construídos, e interagiam para criar um conhecimento compartilhado com todos os envolvidos.

Nos encontros formativos os temas foram divididos em quatro encontros, cada encontro ocorreu em uma das organizações. Em relação ao tempo, cada encontro durou 5 horas, todos eles foram divididos em quatro momentos: 1ª exposição do tema pela pesquisadora, 2ª exposição de um vídeo, 3º café e 4º roda de conversa.

Os encontros tiveram os temas seguintes:

- O primeiro encontro formativo foi marcado por temas introdutórios, relacionados a história da exclusão da pessoa com deficiência/ histórico da extinção das pessoas em vulnerabilidade – papel das organizações de ensino formal e não- formal explanando sobre a importância da educação não formal e seu papel transformador.
- O segundo encontro se dedicou a se aprofundar nas questões inclusivas, conceituais e de concepções sociais, teve como objetivo trazer a abordagem social da deficiência e a importância da inclusão em TODOS os lugares.
- No terceiro encontro, na primeira hora, a pesquisadora se dedicou a explicar sobre a importância de conhecer cada educando, conhecer suas potencialidades, gostos e dificuldades, buscou comentar sobre diferenças humanas cotidianas e a importância da avaliação.
- No quarto encontro a pesquisadora propôs o estudo sobre o conceito de Desenho Universal (DU) que é oriundo da arquitetura e foi pensado para proporcionar ambientes acessíveis a toda a população (Nelson, 2014). Embora esse conceito tenha sido inicialmente desenvolvido para garantir a acessibilidade de pessoas nas mais diversas condições nas estruturas físicas, esses princípios têm sido aplicados a outras áreas do conhecimento.



Em relação aos encontros, após a explanação a pesquisadora passou o documentário “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil”, o qual relata um pouco da luta histórica por direitos sociais.

Nesse sentido, destaca-se as falas de alguns participantes em roda de conversa:

P4 É verdade que sempre houve deficiência, meu tio mesmo ficava trancado

P6 Eu nunca havia visto ninguém com deficiência, aí começou a passar em novela e elas começaram a sair de casa

P7 a impressão que dá é que começou a ter agora só, mas elas estavam escondidas.

Observando os comentários, ressalta-se como é importante refletir sobre como ocorre o reconhecimento da cidadania quando se refere às pessoas com deficiência, as políticas sociais atuais buscam a inclusão e a garantia da participação social da pessoa com deficiência, de forma que, a partir do momento que essas pessoas conseguem ter acesso a direitos sociais, há garantia do reconhecimento do status de cidadania. Esse reconhecimento ocorreu tardiamente, mas, por mais que tenha sido tardio, é inegável que o acesso aos direitos fortaleceu este movimento para continuar reivindicando espaço na sociedade em pé de igualdade (Cabral Filho e Ferreira, 2013).

É necessário destacar que vivemos em uma contradição, pois, a mesma sociedade que inclui pela igualdade, exclui pelas diferenças. Ou seja, o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente (Matiskei, 2004, p. 187).

Em uma concepção histórico-crítica, segundo Saviani, 2001, o papel do educador nesse processo de inclusão é fundamental, uma vez que, ele é o mediador do processo ensino/aprendizagem. Nas palavras de (Carvalho 2004, p. 77):

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato.

A pesquisadora ao trazer essa temática histórica procurou conscientizar os educadores de seu papel histórico transformador, de não excluir e sim mediar a inclusão a partir do conhecimento que TODOS temos os direitos de cidadania e pertencimento em diferentes organizações de acesso à educação formal e não-formal.

Em relação a abordagem social da temática, buscando responder as seguintes indagações feitas pelo grupo:



- P4 -Como faz a Integração do estudante?
- P8 -Como encaminhar para o laudo?
- P9 -Como ler o laudo?
- P11- Com lidar com o aluno com laudo?
- P15 - Existe tipo “cura” com o tratamento do laudo certo?

Primeiramente a pesquisadora mostrou uma imagem e pediu para os educadores responderem o que viram, como a imagem pode ser vista de duas formas a pesquisadora explicou “que assim como podemos observar essa realidade de dois jeitos, quando temos qualquer educando PAEE podemos observar o ‘laudo’ como sentença ou como a partida do caminho”.

Após esse momento a pesquisadora mostrou um slide com a fala de uma jornalista Mariana Rosa sobre a terminologia “lidar” e a etimologia desta palavra, buscando a reflexão dos educadores de como as palavras estão ligadas a conceituações capacitistas. Após a explanação sobre a temática, a pesquisadora passou o curta metragem: CUERDAS, que relata um pouco sobre as diferentes formas “do olhar” para as pessoas PAEE. Segue algumas falas dos participantes que ocorreram em roda de conversa:

- P4: Isso é verdade eu falo lidar o tempo todo.
- P6: É muito difícil não ver a deficiência, eu acabo falando “olha se ele que tem dificuldade consegue, você também consegue”
- P15: Verdade, eu sempre associei tratamento a cura da deficiência, sabe?
- P18: Às vezes a gente é preconceituoso e nem percebe.

Sobre o assunto trabalhado no encontro destaca-se, que o modelo social da deficiência é advindo do movimento social das pessoas com deficiência na Inglaterra, essa concepção de deficiência tem por objetivo fomentar a emancipação das pessoas com deficiência para que percebam criticamente qual o lugar que ocupam na sociedade (França, 2013). Com a sua mensagem emancipadora, o modelo social é uma ferramenta prática para afrontar as experiências individualizadas e medianizadas de deficiência, o modelo social tem fomentado a construção de uma identidade coletiva e de um novo sentido de autoestima entre as pessoas com deficiência (Pinto, 2015).

Nesse sentido, o modelo social da deficiência foi determinante na transformação das abordagens à deficiência, passando-se de uma concepção baseada no assistencialismo para uma concepção baseada na afirmação dos direitos das pessoas com deficiência. Com efeito, do reconhecimento de que a sociedade é responsável pela criação de deficiência decorre a noção de que as pessoas, que a sociedade constrói como deficientes, devem afinal ser tratadas como iguais e devem ter as suas necessidades atendidas por uma questão de direitos, não de caridade (Pinto, 2015).

A pesquisadora considerou de extrema importância abordar este assunto em um encontro, pois é a partir desta visão que ocorreu os demais encontros formativos, na visão que parte do pressuposto que construímos barreiras sociais, arquitetônicas e atitudinais essas barreiras constroem a exclusão.



Em relação a importância de conhecer o educando e da avaliação, não como sentença e sim como início do percurso de criação de estratégias, Saviani (2001), alerta-nos que ao trabalharmos com as classes populares há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação do educador. O autor destaca que só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto, sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada.

Em relação a temática Desenho Universal da aprendizagem destaca-se que este é compreendido como um conjunto de princípios, estratégias e ações que visam tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas. Esse conceito tem como base três princípios: 1. fornecer múltiplos meios de engajamento; 2. Fornecer múltiplos meios de representação; 3. Fornecer múltiplos meios de ação e expressão (Meyer, Rose, Gordon, 2014).

No segundo momento de formação do quarto encontro, a pesquisadora abriu a roda de conversa pedindo para os participantes terem liberdade para perguntar sobre qualquer assunto relacionado ao PAEE. Algumas questões ligadas a sexualidade e comportamento emergiram:

- P6 As pessoas com deficiência intelectual têm uma sexualidade mais aflorada?
- P2: As pessoas com síndrome de Down namoram?
- P5: As pessoas com deficiência podem ter filhos?
- P18 Por que pessoas com deficiência são mais infantis?
- P3 As pessoas com deficiência são mais violentas?

A pesquisadora em suas respostas buscou trazer convidar os educadores para um processo reflexivo sobre “o que é o aflorar para a sexualidade?”, “todos nós afloramos?”, trazendo questões sobre a sexualidade negada de pessoas com deficiência e a importância de educação sexual para TODOS. “Como conversamos com adultos com deficiência intelectual?”, “buscamos compreender o que as pessoas estão sentindo? Ensinamos elas sobre trabalhar com as emoções?”, em todo o momento a pesquisadora buscou trazer as barreiras atitudinais que muitas vezes geram consequências comportamentais, barreiras criadas historicamente de forma capacitista.

Ressalta-se que existem vários mitos baseados em concepções bastante difundidas de que todos os comportamentos e atitudes das pessoas com deficiência intelectual, incluindo a sexualidade, são considerados potencialmente anormais (Glat, 1992). Logo, nessa perspectiva sua sexualidade é tida como problemática ou patológica por natureza (Maia; Camossa, 2003). Um exemplo disso está na concepção de que os indivíduos com deficiência intelectual não têm condições de controlar seus impulsos sexuais e precisam ser medicados.

Para os autores ainda é comum a crença de que as pessoas com DI são assexuadas, quando não são vistas de forma infantilizada, como "eternas crianças e angelicais", ou, ao contrário, muitos acreditam que esses indivíduos são hiper sexuais, com manifestação de aberrações e de uma



sexualidade agressiva e animalesca (Maia; Camossa, 2003; Freitas, 2011). Tais concepções são oriundas da ausência da construção do papel sexual dos indivíduos com deficiência intelectual ao longo de seu desenvolvimento, o que se dá pela privação do convívio social, pela carência e deturpação das informações recebidas, bem como, pela não aceitação social de seus desejos, necessidades e capacidades sexuais (Maia; Camossa, 2003).

Durante a formação os educadores foram convidados a refletir sobre como somos influenciados por visões capacitistas e estereotipadas de pessoas com deficiência.

Finalizando o quarto encontro a pesquisadora contou a história “A cobra e o sapo” a história relata como as diferenças podem ser algo bom ou ruim, dependendo do olhar do outro. A partir da contação a pesquisadora trouxe reflexões “Porque trouxe essa história na formação?” “Qual a relação da história com a inclusão?” “Qual a relação dos personagens com os educandos atendidos na organização?”. A partir das respostas elencadas a pesquisadora começou a lembrar os temas trabalhados durante toda a formação:

P1: Eu via como se fosse para outra pessoa lidar com a criança mesmo, em muitos momentos, agora vejo que é mais o olhar.

P3: Todos aprendemos com todos.

P2: Todo mundo é diferente.

P5: Todo mundo aprende mais de um jeito diferente.

P9: Às vezes nossos educandos são discriminados como o sapo da história.

P15: Às vezes, sem querer, a gente discrimina e não acredita.

Durante a formação, em alguns momentos encontramos dificuldades para levar os educadores a abandonar sua postura passiva e se tornar mais ativos no processo, capazes de perceber que a complexidade dos problemas que hoje se colocam à inclusão não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige ao contrário, uma capacidade de leitura empática dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas (Alarcão, 2001, p. 24).

Mas, com o decorrer dos encontros, os conflitos foram sendo amenizados, e a colaboração passou a emergir, permitindo “mutualidade e reciprocidade intencionais e objetivo comum de explicitar pensamento e ação, a fim de compreender problemas da prática e desenvolvê-la explicitando a unidade teoria e prática” (Albuquerque & Ibiapina, 2016, p. 83). É importante perceber o movimento de reflexão dos participantes perante os encontros. Ressalta-se que o processo de intervenção se pautava na premissa de que é por intermédio da reflexão sobre a prática fundamentada em conhecimentos teóricos que se dá o processo de formação (Rodrigues, 2006).

Outro instrumento (questionário), aplicado após 6 meses do último encontro presencial foi respondido de forma on-line, devido ao novo agravo da pandemia e orientação de novo isolamento social. Sobre as respostas das questões dissertativas do primeiro instrumento avaliativo, destaca-se que



que a pesquisa de formação colaborativa precisa estar alicerçada na corresponsabilidade, partilha, confiança, abertura e segurança, de forma a se proceder a mudanças, ajustes e desenvolvimentos necessários na prática educativa (Ibiapina, 2008).

Nesse sentido é importante trazer as respostas dos educadores sobre a formação, quando perguntado no questionário se consideraram a formação relevante para o aprimoramento de sua prática:

- P1 Sim, muito! Agora podemos trabalhar com mais clareza
- P2 Sim ajudou Muito em questões de como aprimorar as atividades e de como ter contato com o PAEE, maneiras de agir falar e se expressar
- P3 Contribuiu e muito. Inclusão é um desafio que nos vem e é preciso estar preparado, mais capacitado para incluir as crianças
- P14 Sim, totalmente. Nós do terceiro setor não temos respaldo, nem acesso a formação continuada para capacitar os educadores novos e antigos (por falta de recursos), essa formação foi muito rica.
- P15 Sim, contribuiu, porém, dado de grande necessidade de constante aprimoramento visando a qualificação do serviço prestado pela entidade, sinto que se faz necessário mais momentos como esse
- P16 Sim, porque a gente aprende a ficar melhor com as crianças
- P17 Sim, pois aumentou meu conhecimento e aguçou minha curiosidade para conhecer mais sobre a área de inclusão
- P12 Sim...muito! O curso vai me engrandecer em todos os momentos da minha vida, em todos os ambientes, na escola, na casa etc.
- P13 Sim, Nós educadores, precisamos estar sempre nos capacitando pois estamos vivendo muitas mudanças no dia.

A formação continuada de educadores, justifica-se pela necessidade de contínuo desenvolvimento profissional, de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica e de superação do distanciamento entre as contribuições da pesquisa educacional e sua utilização para a transformação da prática docente. No mesmo sentido destaca-se as falas sobre a contribuição da formação:

- P18 Contribuiu muito devido não termos formação com frequência, essa foi a primeira capacitação que tivemos sobre inclusão
- Participantes Sugestões e comentários:
- P3 Agradeço muito essa oportunidade de adquirir mais conhecimento. Sugiro mais vídeos
- P7 Seria interessante se outras pesquisas fossem realizadas em OSCs e tivesse mais formações vindas da Universidade.
- P8 O curso foi muito importante, novos conhecimentos de avaliação, aprendizagem, conteúdos diversos para atender melhor em nosso meio de trabalho o PAEE
- P11 Foi bom o curso, poderia ter tido mais horas
- P13 Foi uma nova experiência para o conhecimento de nos preparar e fortalecer a nossa profissão, que eu amo.

García (2005), entende o desenvolvimento profissional como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos educadores sobre a sua própria prática e contribuem para a geração de conhecimento prático, estratégico, e lhes possibilitam aprender com a sua experiência.

- P14 Obrigada, pela disposição e carinho em toda formação. Percebo que minha prática e de alguns colegas tinham algumas características que segregavam, foi bom esse momento de descoberta e autoavaliação.



P15 O encontro proporcionou a reflexão e aprendizado sobre nossas condutas educativas em relação a todas as crianças e adolescentes, não apenas a PAEE.

P17 Gostaria de mais cursos e palestras com você, achei uma fala simples, didática que alcançou todos os níveis.

P18 Esperamos colocar em prática os conhecimentos. Os pontos positivos foram: Integração das 4 organizações roda de conversa, achei o curso excelente com linguagem fácil e exemplos práticos. Ponto negativo: Preferia que não fosse em dias seguidos.

Ressalta-se que um dos aspectos interessantes foi a utilização de uma “linguagem fácil”, mas com caráter científico e utilização de exemplos práticos, valorizou o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. (García, 2005). Ressalta-se que (Nóvoa, 1992) reforça, ainda, que a formação docente não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade profissional.

É importante trazer que para alguns participantes, a carga horária do curso e dos encontros poderia ser diferente do que foi executado. Acredita-se que um curso com uma carga horária maior e com mais encontros presenciais poderia ser mais benéfico para os participantes. No entanto, por conta de fatores organizacionais da própria organização, não foi possível realizar um curso de formação com maior carga horária. Frente à estrutura dos encontros presenciais, percebe-se que o conteúdo apresentado durante o curso foi satisfatório e importante para todos os participantes.

Sobre a participação pessoal como aluno, nota-se que todos os educadores apontaram que a contribuição do curso para a sua formação docente foi satisfatória e importante. A troca de experiências em curso de formação colaborativa é essencial para que realmente os participantes possam estabelecer uma relação de parceria e colaboração. Para Helvig (2015), a formação colaborativa está alicerçada na construção conjunta de aprendizagem, em que cada professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas sim um sujeito apto a aprender e ensinar. A ordem da realização das atividades e a clareza do conteúdo em cada aula foram consideradas satisfatórias e importantes pela maioria dos educadores, assim como a discussão dos temas em cada aula.

Avaliação do curso de formação, de modo geral, pode ser considerada positiva, pois, em uma escala de um a cinco, a média mais baixa foi 4,8.

Em relação ao último questionário aplicado percebemos que a maioria dos participantes consideraram relevante a formação e considera que sua prática teve alteração ao decorrer de seu trabalho durante o ano.

Ressalta-se que na questão dissertativa (se houve mudança na prática docente, e para compartilhar), tivemos algumas respostas mais breves, talvez devido ao questionário ser online.

P1: Eu tive uma prática mais reflexiva.

P2: Tento avaliar mais as coisas que os alunos já sabem fazer.

P3: Eu ainda tenho dificuldade, mais tive mais clareza.



P4: Ainda não pude colocar em prática, devido a diversos fatores que ainda não foram possíveis. Mas com certeza, garantiu que eu tenha uma visão mais clara de como trabalhar.

P 5: Vem auxiliando demais o que aprendi com o curso e as meninas estão sendo mais compreendidas.

P 17: Na prática é muito mais fácil olhar para a teoria.

P18: Tem contribuído muito em algumas meninas meu olhar e a maneira de ensinar.

Observa-se com os relatos que esse tipo de formação colaborativa reflexiva é uma estratégia importante para o processo formativo dos envolvidos, pois proporciona aquisição de conhecimentos e reflexão conjunta entre educadores e pesquisador/formador, não havendo uma hierarquia, em que todos os sujeitos têm voz para contribuir com as discussões.

4 CONCLUSÃO: O QUE ENCONTRAMOS E QUAIS PASSOS PODEMOS SEGUIR

A pesquisa relatada partiu da Tese que a inclusão de crianças e adolescentes PAEE em organizações de ensino Não-formal se depara com algumas barreiras e dificuldades, devido à falta de conhecimento especializado sobre inclusão por parte dos seus educadores. A partir disso a pesquisa iniciou-se procurando conhecer como ocorre a inclusão em uma organização não-formal.

Os resultados do estudo mostraram que de acordo com os relatos dos educadores existem barreiras no processo inclusivo, sendo a maior a falta de formação sobre a temática. Nesse sentido ressalta-se que a falta de formação sobre o “como incluir” é apontada em diversos estudos relacionados a professores da rede regular do ensino formal (Franco,2001;Beyer,2006; Pletsch,2009; Bissoto,2013; Bisol, 2017; Duarte, 2017; Merech, 2017), o que nos faz refletir que a formação continuada com a perspectiva inclusiva é necessária em todos os ambientes educativos. Logo, observa-se a importância da formação, não apenas como algo conceitual, mas que envolva reflexão do educador frente a todo o processo e sua importância neste.

Um dos dados encontrados foi a visão de alguns participantes sobre o “educar”, ligando a profissão a crença em “escolha divina”, “dom”, “missão”, “ato de amor” entre outros. Nesse sentido, percebemos que ainda as profissões ligadas a educação, no ensino formal e não formal, ainda se apoia a visão caritativa, principalmente quando falamos de populações vulneráveis ou crianças e adolescentes PAEE.

A partir desta realidade o estudo apresentou uma proposta de formação continuada na perspectiva colaborativa, nesse contexto houve uma abertura da pesquisadora para os educadores darem sugestões de temas de interesse, percebeu-se a sugestões ligadas a visão médica da deficiência: laudo, tratamento, “cura”. Ressalta-se que pesquisas sobre formação colaborativa, em escolas regulares do ensino formal, citadas no trabalho também trazem as falas de professoras que mostram como o modelo de abordagem médica ainda é difundido nas escolas, apesar de todo o avanço da legislação. Logo mostra-se necessário formações as quais consideram que a possibilidade de aprendizagem do educando não está atrelada exclusivamente à sua condição biológica, visto que suas experiências de



vida, os estímulos, as oportunidades de socialização são igualmente importantes para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Uma outra questão levantada foi a questão do “limite” e punição ao comportamento inadequado do estudante. Nesse quesito, observa-se que os modelos de aprendizagem presentes no ensino tradicional, ainda se mostra presente, assim como em escolas regulares de ensino formal, como nas organizações de ensino não formal. Destaca-se então a importância, mesmo que pareça um assunto já muito discutido, de trabalhar em formações continuadas o protagonismo do educando em uma abordagem de respeito mútuo em situações de aprendizagem.

Durante todo o processo formativo os educadores participaram de rodas de conversas e trouxeram históricos de boas práticas para ações reflexivas, ressalta-se então a importância da abordagem utilizada para coleta de dados e formação, visto que foi possível conhecer os participantes e suas demandas, além de permitir uma formação com transmissão de conhecimentos e produção conjunta de saberes.

Em resposta a questão do estudo: É possível diminuir barreiras e dificuldades enfrentadas no processo de inclusão do aluno PAEE, a partir do desenvolvimento de uma proposta colaborativa de formação continuada em uma organização de ensino Não- formal?

Os resultados do estudo mostraram que avaliação de satisfação do curso de formação, de modo geral, pode ser considerada positiva, pois, em uma escala de um a cinco, a média mais baixa foi quatro vírgula oito.

Em relação ao último questionário aplicado percebemos que a maioria dos participantes consideraram relevante a formação e considera que sua prática teve alteração ao decorrer de seu trabalho durante o ano.

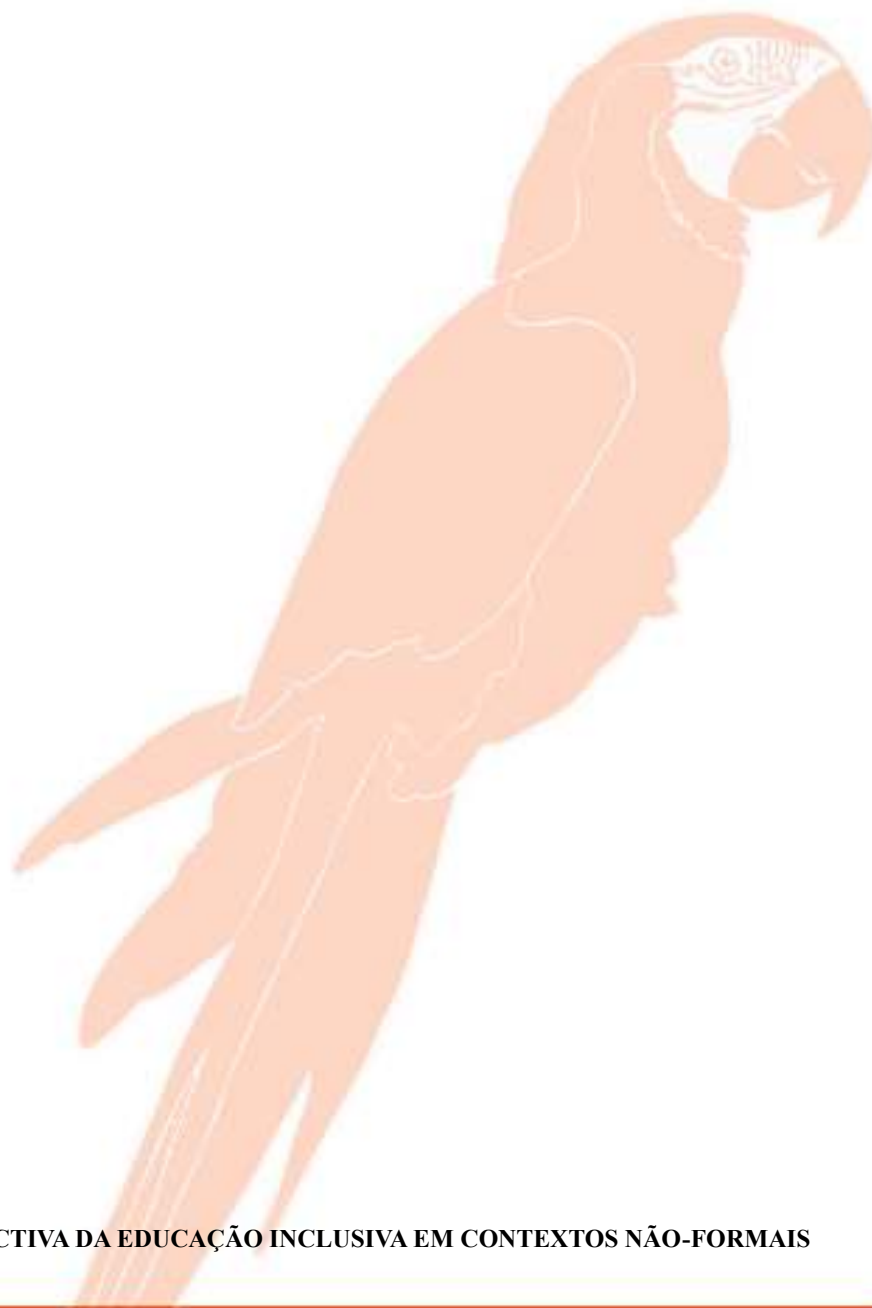
Observa-se com os relatos que esse tipo de formação colaborativa reflexiva é uma estratégia importante para o processo formativo dos envolvidos, observou-se que a presente formação trouxe dentro da proposta colaborativa, o "movimento da prática reflexiva" bem como da necessidade de formar para a construção e produção de conhecimento. Gerando assim bons resultados. Nesse sentido percebeu-se que a presente viabilizou o refletir sobre sua realidade prática, e ajudou os educadores a repensar suas atitudes e redefinir sua prática.

Além disso, os resultados mostram com clareza que o processo de formação deve ser atrelado às necessidades que os educadores experienciam no seu cotidiano. Constatamos que a maioria dos participantes avaliaram de modo positivo o processo de intervenção desenvolvido, de modo geral, consideramos os benefícios da proposta metodológica da pesquisa colaborativa, que, por meio de estudos, práticas reflexivas e participação colaborativa no contexto do ensino, favoreceu um processo de formação em que os participantes foram ativos e refletiram de forma colaborativa e coletiva sobre as questões que os afetavam.



Ressalta-se que os resultados apresentados permitem vislumbrar que esta pesquisa favoreceu a percepção sobre inclusão e sobre a prática educacional nas organizações, e perceber que muitas barreiras encontradas no ensino formal, também são presentes no ensino não-formal.

Sobretudo, os resultados obtidos reforçam um ponto muito debatido por diversos pesquisadores de que o educador é o elemento-chave para a construção de espaços do saber inclusivos e que ele deve ser preparado para isso. Logo futuras pesquisas precisam se atentar para oferecer formações continuadas de maneira a atender as reais demandas dos profissionais de ensino. Dessa forma, ressalta-se a importância de uma construção formativa de modo colaborativo.





REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2001.

ALBUQUERQUE, Maria.; IBIAPINA, Ivana. Revoada colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO F. A. M. (Orgs.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. EDUFPI – Conselho Editorial. 1ª ed., 2016.

BEYER, Hugo, Otto. Da Integração Escolar a Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C, R. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre, Mediação, 2006.

BISOL, Cláudia., PEGORINI, Nicole., VALENTINI, Carla. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. Cadernos de Pesquisa, 2017

BISSOTO, Maria. Educação inclusiva e exclusão social. Revista Educação Especial, v.45, 2013.

BRASIL. Política Nacional da pessoa com deficiência. Brasília: Imprensa Oficial, 2008.

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

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). Educação e inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2008.

DUARTE, Antônio. A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente. Revista Ciência Plural, v. 3, n. 2, p. 1–3, 2017.

FERREIRA, Gildete; CABRAL FILHO, Adilson Vaz. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. SER Social, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 93–116, 2013.

FRANÇA, Tiago. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Lutas Sociais, 2013.

FRANCO, Creso. Educação inclusiva: potencialidades, problemas e desafios. Revista Brasileira de Educação, v.17, 2001.

FREITAS, Luis Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito. In: PISTRAK, M. M. Escola Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a Educação Especial. In: Reunião Anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais, 2005.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOHN, Maria Glória. Educação não-formal e cultura política. São Paulo: Cortez, 2014.
HELVIG, Carlos. A perspectiva colaborativa na formação continuada de professores da educação básica. XII EDUCERE, Congresso Nacional de Educação, 2015.



IBIAPINA, Ivana. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

LA BELLE, Thomas. Non formal educational social change in Latin America. Los Angeles: UCLA Latin American Center, 1976.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; CAMOSSA, Denise do Amaral. Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. Ribeirão Preto, 2003.

MATISKEI, Angelina. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. Educar em Revista, n. 23, p. 185–202, jan. 2004.

MEYER, Ane, ROSE, David., GORDON, David. (2014). Universal design for learning: Theory and Practice Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

MRECH, Leni. O que é educação inclusiva? Revista integração. V. 10, 2017.

NASCIMENTO, Gabriela.; ROSA, Mariana.; BURNARGUI, Jhenifer.; GAGLIARDO, Heloisa. Programas de intervenção precoce: caracterização de instituições e profissionais. Revista Educação Especial, vol. 31,

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.) Vida de professores. Portugal: Editora Porto, 1992.

PIMENTA, Selma. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Paula. Atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Fernando Pessoa. UFP. Porto. 2015.

PLETSCH, Márcia. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, n. 33, p. 143–156, 2009.

RODRIGUES, David. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: Revista da Educação Especial, v.16, 2006.

SANTOS, Jéferson. A influência dos stakeholders na estratégia: um estudo de caso em uma organização do terceiro setor. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Administração e negócios) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Rezende Enivalda Vieira dos Santos. Atitudes pedagógicas de professores(as) na sala de aula. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2016.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Polianna.; ARAÚJO, Claysi; Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. Revista: Psicol. Educação Especial, 2010.

SOUZA, João Ricardo Teixeira Leite de. As percepções de educadores da educação não formal sobre parcerias com profissionais da psicologia. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016



SOUSA, Milena; PALAFOX, Gabriel. A ONG Ação Moradia: influência do terceiro setor na periferia. Revista HISTEDBR, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 290–307, 2017.

TRAJBER, Renato.; Escolas Sustentáveis: Incubadoras de Transformações nas Comunidades. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. v. especial, 2010.

VITALIANO, Celia.; MANZINI, Eduardo. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Celia (Org.). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

ZANNI, Pedro Pinto. Estudo exploratório sobre a formação da estratégia em organizações do terceiro setor. Dissertação de mestrado, Escola de Administração Getúlio Vargas, São Paulo, 2005.

