

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rafael Vilas Boas Garcia

**Creche: proposta de curso presencial e a distância para atuar com alunos com  
Transtorno do Espectro Autista**

São Carlos - SP

2019

Rafael Vilas Boas Garcia

**Creche: proposta de curso presencial e a distância para atuar com alunos com  
Transtorno do Espectro Autista**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari

São Carlos  
2019

Vilas Boas Garcia, Rafael

Creche: proposta de curso presencial e a distância para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista / Rafael Vilas Boas Garcia. -- 2019.  
124 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Fátima Elisabeth Denari

Banca examinadora: Fátima Elisabeth Denari, Maria da Piedade Resende da Costa, Cleide de Lourdes da Silva Araujo, Fabio Tadeu Reina, Eliana Marques Zanata

Bibliografia

1. Creche. 2. Formação de Professores. 3. Transtorno do Espectro Autista. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

### Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Rafael Vilas Boas Garcia, realizada em 05/08/2019:

---

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari  
UFSCar

---

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa  
UFSCar

---

Profa. Dra. Cleide de Lourdes da Silva Araujo  
UFSCar

---

Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina  
UNESP

---

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata  
UNESP

Ativar  
Acesse C

## AGRADECIMENTOS

Agradeço pelo financiamento da minha pesquisa em forma de Bolsa de Doutorado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) número 140660/2017-8.

Não caberiam palavras para traduzir ou sequer descrever meus sentimentos de agradecimento a toda minha família. Foram diversos momentos e fases difíceis, mas que com apoio, incentivo e parceria consegui superar. Em especial à minha esposa, Ana Paula Aporta e meus filhos, Miguel e Lara, que fizeram da minha vida mais leve, desafiadora e reconfortante. Não menos importante, gostaria de agradecer a Deus por tudo.

Gostaria de agradecer à minha orientadora Profa. Dra. Fátima Denari pelo apoio, paciência e ensinamento. Foram momentos de grande aprendizado e amizade compartilhada.

Gostaria de agradecer, também, aos amigos que compartilharam momentos únicos e gastaram um tempo precioso comigo. Confesso que por vezes minha companhia não foi a melhor, mas foi a mais sincera e honesta que poderia oferecer a eles. Que fique aqui registrado meus sinceros agradecimentos e reconhecimento da importância deles nesta jornada.

Agradeço a todos os membros da banca, em especial a Profa. Dra. Maria Angélica do Carmo Zanotto e Profa. Dra. Eliana Marques Zanata pela dedicação, cuidado e inestimada contribuição para a finalização desta tese. Por fim, à equipe da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) por toda ajuda na elaboração da formação em modelo a distância.

Dedico esta tese de doutoramento a todos os professores que atuam na linha de frente deste sistema educacional precário e desvalorizado. Que esta tese sirva como fonte de conhecimento e recurso de transformação para prática desses bravos colegas.

GARCIA, R. V. B. **Creche: proposta de curso presencial e a distância para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, São Paulo.

## RESUMO

As leis brasileiras ao longo da história educacional apresentam a inclusão de pessoas com deficiências como desafio a ser superado na educação de qualidade para todos. No entanto, existem apontamentos na literatura que indicam que a formação dos professores e as condições existentes nas práticas escolares não estão adequadas para tal movimento, especialmente em Creches. Sendo assim, essa pesquisa teve como objetivo elaborar, desenvolver e avaliar os resultados de um curso de formação para professores de creche voltado para alunos com Transtorno do Espectro Autista nas modalidades presencial e a Distância. Apresenta-se como hipótese que um modelo didático individualizado, que incorpore aspectos fundamentais para formação de professores para educação inclusiva seja possível de replicação em modelos educacionais diferenciados e eficazes para uso por/para professores. Para tal, foi conduzida uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com objetivos exploratórios presencialmente e, em seguida, em modelo EaD. Foram participantes destas formações nove professoras de uma creche de um município do interior do Estado de São Paulo em uma formação presencial e 25 professores de outro Município em uma formação com modelo de EaD. Para o ensino, em ambas as formações, foi utilizado o Sistema Personalizado de Instrução (PSI) como modelo didático, organizado e adaptado de acordo com o modelo educacional de formação, e uma seleção de conteúdos com base na visão social das deficiências. Foi utilizado o MOODLE para formação EaD, utilizando os mesmos recursos utilizados na formação presencial, no entanto, adaptado de acordo com a natureza do modelo educacional. Os resultados indicaram que o modelo didático PSI mostrou-se eficaz para formação de professores de creche em ambas as perspectivas dos modelos educacionais (presencial e EaD). O uso deste modelo, assim como o respeito as etapas de qualidade para educação a distância apontadas na literatura representaram um número de evasão de apenas 7% no modelo educacional EaD. Dados da literatura apontam para um número que varia entre 40% á 60%. Por fim, conclui-se que a elaboração de um curso que tem como base o conhecimento da demanda dos professores, o uso de recursos multimídias, a divisão dos conteúdos em pequenas etapas e avaliações progressivas do repertório dos alunos-professores representa um recurso importante para formação de professores para inclusão de crianças com TEA, tanto no curso presencial, quanto no modelo EaD.

**Palavras-chave:** Creche. Didática. Educação Especial. Educação a Distância. Formação de professores. Modelo de ensino.

## ABSTRACT

Brazilian laws throughout educational history present the inclusion of people with disabilities as a challenge to be overcome in quality education for all. However, there are notes in the literature indicating that teacher education and conditions in school practices are not suitable for it, especially in day care centers. Thus, this research aimed to elaborate, develop and evaluate the results of a training course for daycare teachers for practices for students with Autistic Spectrum Disorder in the presential and distance modalities. It is hypothesized that an individualized didactic model that incorporates fundamental aspects for teacher education for inclusive education is possible to replicate in differentiated and effective educational models for use by/for teachers. To this, a qualitative research was conducted, applied nature and with exploratory objectives in person and, then, in a distance education model. Nine teachers from a day care center in a city in the interior of the state of São Paulo participated in these training sessions, in person and 25 teachers from another city in a distance education model. For teaching, in both formations, the Personalized Instruction System (PSI) was used as a didactic model, organized and adapted according to the educational model of education, and a selection of contents based on the social view of disabilities. MOODLE was used for distance education, using the same resources used in classroom training, however, adapted according to the nature of the educational model. The results indicated that the didactic model PSI proved to be effective for the training of daycare teachers from both perspectives of the educational models (presential and distance education). The use of this model, as well as respecting the quality steps for distance education pointed out in the literature represented a dropout number of only 7% in the distance education model evasion. Literature data point to a number ranging from 40% to 60%. Finally, it is concluded that the elaboration of a course based on the knowledge of teachers' demand, the use of multimedia resources, the division of contents into small stages and progressive evaluations of the student-teacher repertoire represents an important resource for teacher training for inclusion of children with ASD, both in person face-to-face and in the distance education model.

**Keywords:** Daycare. Didactics. Special education. Distance Education. Teacher training. Teaching model.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Plataforma em que os participantes tinham acesso para realização do curso (visão completa da plataforma para criação do curso, não para acesso do usuário). .....	51
Figura 2 – Número de respostas corretas comparadas em pré e pós-teste. ....	58
Figura 3 – Número de respostas corretas comparadas de pré e pós-teste do módulo 1. ....	60
Figura 4 – Número de respostas corretas comparadas de pré e pós-teste do módulo 2. ....	61
Figura 5 – Número de respostas corretas comparadas de pré e pós-teste do módulo 3 .....	62
Figura 6 – Resultado dos participantes na comparação entre pré e pós-teste na formação EaD. .....	65

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Leis educacionais dos direitos das pessoas com deficiências.....	20
<b>Quadro 2</b>	– Dados relativos aos artigos selecionados na revisão.....	31
<b>Quadro 3</b>	– Caracterização dos participantes.....	43
<b>Quadro 4</b>	– Apresentação do embasamento teórico utilizado para seleção dos conteúdos do curso.....	467
<b>Quadro 5</b>	– Identificação dos participantes.....	489
<b>Quadro 6</b>	– Resultados obtidos distribuídos entre corretas e incorretas no pré e pós-teste. ....	64
<b>Quadro 7</b>	– Resposta das professoras na questão 1 da avaliação do modelo didático utilizado no curso.....	71
<b>Quadro 8</b>	– Resposta das professoras na questão 2 da avaliação do modelo didático utilizado no curso.....	72
<b>Quadro 9</b>	– Resposta das professoras na questão 3 da avaliação do modelo didático utilizado no curso.....	73
<b>Quadro 10</b>	– Resposta das professoras na questão 4 da avaliação do modelo didático utilizado no curso.....	734

## LISTA DE SIGLAS

AEE –	Atendimento Educacional Especializado
APA –	American Psychiatric Association
ATPC –	Atividade e Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA –	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CID –	Classificação Internacional de Doenças
CNE –	Conselho Nacional de Educação
DSM –	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EaD –	Educação a Distância
EVA –	Espaço Virtual de Aprendizagem
EVALOE –	Escala de Avaliação da Linguagem Oral no Contexto Escolar
HTPC –	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE/PNAD –	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística/Programa Nacional por Amostra de Domicílios
IES –	Instituição de Ensino Superior
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
MOODLE –	Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment
OMS –	Organização Mundial da Saúde
PC –	Paralisia Cerebral
PDE –	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNG –	Plano Nacional de Graduação
PROCAMPO –	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO –	Programa Nacional de Educação do Campo
PSI –	Personalized System of Instruction
SeAD –	Secretaria de Educação a Distância
TA –	Tecnologia Assistiva
TDICs –	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEA –	Transtorno do Espectro Autista
TICs –	Tecnologias de Informação e Comunicação
TID –	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UFSCar –	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	12
1	INTRODUÇÃO.....	15
2	DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	20
2.1	DESAFIOS A PRÁTICA DOCENTE NA ATUAÇÃO JUNTO A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	24
3	INCLUSÃO E CRECHE.....	266
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD).....	288
4.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EAD .....	2929
4.2	EAD VOLTADO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	36
5	MÉTODO .....	400
5.1	TIPO DE PESQUISA.....	400
5.2	ASPECTOS ÉTICOS .....	41
5.3	ESTUDO 1 – FORMAÇÃO PRESENCIAL .....	42
5.3.1	Participantes .....	42
5.3.2	Ambientes e materiais .....	43
5.3.3	Procedimento.....	43
5.3.3.1	Objetivos intermediários de ensino .....	45
5.3.3.2	Embasamento teórico dos módulos.....	46
5.3.4	Procedimento para avaliação do desempenho do participante .....	47
5.3.5	Procedimento para Avaliação do modelo didático utilizado no curso .....	478
5.4	ESTUDO 2 – FORMAÇÃO EAD .....	48
5.4.1	Participantes .....	489
5.4.2	Descrição do contexto formativo .....	49
5.4.2.1	Conteúdo dos módulos .....	51
5.4.3	Procedimento.....	545
5.4.4	Procedimento para avaliação do desempenho do aluno .....	556
5.4.5	Procedimento para Avaliação do modelo didático utilizado no curso .....	55
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	57
6.1	PARTICIPANTES .....	57
6.1.1	Presencial.....	57

6.1.2	EaD.....	57
6.2	APRENDIZADO DOS PARTICIPANTES NO CURSO PRESENCIAL .....	58
6.3	APRENDIZADO DOS PARTICIPANTES NO CURSO EAD .....	65
6.4	AVALIAÇÃO DO CURSO PRESENCIAL.....	71
6.5	AVALIAÇÃO DO CURSO EAD.....	75
7	CONCLUSÃO.....	79
	REFERÊNCIAS .....	822
	ANEXO 1 – Questões utilizadas na avaliação de aprendizagem das professoras.....	944
	ANEXO 2 – Material para identificação dos participantes e avaliação do modelo didático utilizado no curso .....	988
	ANEXO 3 – EVALOE .....	999
	APÊNDICE 1 – Roteiro utilizado para elaboração das vídeo-aulas. ....	1055
	APÊNDICE 2 – TCLE .....	1199

## APRESENTAÇÃO

Pensar que estou entrando nas últimas fases do “doutorado”, me pego analisando minha trajetória. Desde o magistério no Rio de Janeiro, ao ser surpreendido por um aluno no estágio com a frase “quero ser como você quando crescer, professor!”, venho tentando ser o melhor profissional que posso.

Em seguida, ao entrar na faculdade e cursar Pedagogia, me vi encantando pela área social da educação. Na instituição que me formei havia muitas campanhas e projetos voltados a demandas sociais. Naquele momento, tive oportunidade de participar como voluntário de projetos sociais que objetivavam a integração e, de certa forma, o resgate de crianças classificadas como de risco social.

Engajado nessa área, observei como a educação pode ser transformadora. Como monitor, me situava como parte ativa dessa transformação na vida das crianças, no entanto, após algum período de atividade, percebi que era eu o mais transformado. Foram 4 anos de participação nesses projetos e de grande aprendizado. Quase no fim da graduação, por meio de influências de minha orientadora de monografia Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro, tive o primeiro contato com Educação Especial.

Como de costume, me candidatei à vaga de voluntário em uma instituição de atendimento a pessoas com deficiências e iniciei meu trabalho com adultos com deficiência. Era como cuidador, então via minha função como meramente “cuidar”, empurrar cadeira de rodas, arrumar salas e deixar o ambiente organizado para o ensino da professora. Novamente, fui surpreendido pela grande gama de possibilidades e aprendizados existentes nessa atuação. Aprendi e ensinei, sorri e sofri, me dediquei e envolvi de forma que pude, novamente, me transformei enquanto pessoa e profissional. Neste momento considero minha primeira grande formação, pois, conjuntamente a graduação, me identifiquei como parte de um contexto único, no qual eu era aceito e valorizado. Ações simples tinham valor maior e com os colegas professores, aprendia a árdua prática pedagógica.

Após alguns anos de prática, me dediquei à formação em nível de pós-graduação, cursando duas especializações voltadas a todas as deficiências e à área neurológica. Mas, novamente, a vida me mostrou que existem coisas muito maiores e, além disso, vivemos em uma sociedade e cultura que pouco dá condições adequadas para o trabalho educacional ideal.

Trabalhando em uma escola como professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) me deparei com uma criança com Deficiências Múltiplas que exigia de mim mais do que eu estava oferecendo. Vi-me sem recursos emocionais, estruturais e didáticos para realizar

o atendimento que ela merecia. Foram momentos desesperadores, pois, as características dessa criança exigiam muita atenção e recursos que não estavam disponíveis, impedindo um trabalho adequado, mesmo com duas especializações e sempre participando de cursos e grupos de estudos. A frustração e desgaste mostraram pesos maiores do que estava acostumado. Então percebi que não se trabalha sozinho! Equipe Escolar e outros profissionais podem ser importantes aliados nesse sistema educacional que pouco proporciona para nossa rotina pedagógica.

Além disso, percebi que precisava de mais. As especializações não eram suficientes e que me levou a perguntas como essas: será que existem pesquisas sobre casos como esse que trabalhei? O que será que existem de pesquisas nessa área? Onde posso achar e como posso conhecer isso?

Ao tentar respondê-las, me deparei com diversas indicações de profissionais para procurar a carreira acadêmica, pois eram perguntas similares as que eu fazia que fomentavam essa carreira. Com o apoio da minha família e principalmente de minha esposa, me aventurei a tentar essa formação, deixando de lado propostas de uma boa carreira em curto período. Eu e minha esposa nos arriscamos a tentar a Universidade Federal de São Carlos, no único programa de Pós Graduação em Educação Especial no Brasil. Arriscamos alto, pois precisávamos mudar de cidade e focarmos em estudar. Deixar uma vida estável, com boas perspectivas de trabalho para me tornar novamente um estudante foi uma escolha bastante difícil. A ideia era trocar uma carreira pouco valorizada, por outra, talvez até menos valorizada, a de pós-graduando.

No mestrado me envolvi em tentar identificar e pesquisar procedimentos de ensino para uma população com maior limitação (baseado na minha experiência profissional), sendo o Transtorno do Espectro Autista. Para refinamento da pesquisa, objetivei identificar qual matéria escolar tinha piores indicadores para que, daí, pudesse utilizá-lo para testar os procedimentos de ensino. Pronto, estava decidido. Testaria como ensinar conteúdo matemático para crianças com TEA.

Nesta fase, conheci professores, orientadores, conteúdos e pessoas que novamente me ajudaram em um processo de transformação. O contato com o conhecimento tido como “de ponta” e participar de ambientes de discussões com as maiores referências da educação especial no Brasil foram experiências únicas. Mas a desvalorização da área e, principalmente, do governo, foram barreiras importantes nessa fase. Falta de recursos financeiros se mostraram um desafio bastante presente. Mas a pesquisa estava me fascinando e conseguia bons resultados. Consegui desenvolver uma pesquisa excelente e obtive sucesso na formação das crianças para conteúdo matemático.

Em seguida, pensei: agora que consegui testar estratégias de ensino para essa população, preciso tentar expandir isso. Preciso formar os professores para atender essa população também.

Em contato com alguns professores de Educação Especial, observei que existiam diversas linhas de formação para professores. Em contato com disciplinas, projetos e discussões sobre o processo de inclusão, me vi interessado por testar procedimentos de educação a distância e de investigar aspectos da inclusão de crianças com transtorno do espectro autista. Nesta fase, uma grande parceira surgiu. Uma professora chamada Fátima Denari decidiu abraçar a causa, mesmo faltando apenas 3 meses para qualificação e disposta a desenvolver 2 terços de uma tese neste tempo. Neste momento que percebemos o quanto existe de competência, humanidade e coragem no coração dessa pessoa/profissional única.

Além disso, no meio deste processo surgiu a oportunidade de realizar um Estágio de Pesquisa no Exterior, em um dos institutos mais conceituados na área do Autismo. Fomos, então, para a *Utah State University*, pesquisando, especificamente, na *Autism Support Services: Education, Research and Training* (ASSERT). Lá, sob orientação do Prof. Dr. Thomas Sean Higbee tivemos oportunidade de acompanhar e aprender sobre possibilidades de formação voltadas à população com autismo.

Por fim, conseguimos desenvolver a tão aclamada tese. Ressalto que, neste longo emaranhado de papéis intitulado “Tese”, existe mais do que apenas tinta. Este material foi talhado de suor e lágrimas. Dedicção, envolvimento, persistência, abdicção e tantos outros sentimentos estiveram presentes. Neste momento final, ressalvo e aplaudo nós, “pós-graduando”, por, nas migalhas públicas, conseguirmos “sobreviver” e, ainda, fazer ciência! Claro, novamente, destaco que, sem um orientador sensível, envolvido e motivador, tal condição se torna ainda mais árdua. Neste aspecto, graças a Profa. Fátima, estive muito bem assistido. Gratidão e admiração eternizadas nesta tese.



## 1 INTRODUÇÃO

Um conjunto de ações e políticas públicas e sociais em prol de práticas efetivas de formação de professores pode estar relacionada, por exemplo, aos dados apresentados pelo IBGE – PNDA Contínua (IBGE, 2017) no indicador de analfabetismo no Brasil. Neste documento sobre alfabetização de alunos da educação básica, os dados apontam que os programas educacionais associados ao Plano Nacional de Educação (PNE) alcançaram, em 2017, 7% de analfabetismo no Brasil, entretanto, era meta proposta que se obtivesse 6,5% em 2015. Esse dado nos revela, ainda, maiores preocupações quando organizados por regiões no Brasil. Nas regiões Nordeste e Norte o resultado obtido foi 14% e 8%, respectivamente. Naturalmente, não se descarta a correlação deste desempenho com outros fatores como, por exemplo, desvalorização do docente, falta de recursos materiais nas escolas dessas regiões, dentre outros.

O apontamento da precariedade da formação de professores no Brasil, de acordo com o censo escolar de 2016 realizado pelo INEP/MEC (BRASIL, 2017a), especificamente nas notas estatísticas sobre formação de professores de creche, mostra que apenas 61% dos professores possuem escolaridade superior com licenciatura e 20% possuem normal/magistério. Mais agravante ainda, é que 6,2% possuem apenas nível médio e 0,5% possuem fundamental completo. Ainda que estes indicadores representem apenas um recorte da pesquisa, limitada a titulação dos docentes, pode representar ausência de campanhas efetivas de formação dos professores.

Ao se analisar os dados separadamente, observa-se que existem políticas para incentivo na formação de professores como, por exemplo, a Resolução CNE/CP nº 1 de 2017 (BRASIL, 2017b). Neste documento, são definidas 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.

Uma das modificações atuais e citadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para formação continuada, diz respeito à Educação Infantil. Associado a estas Diretrizes, em 2009 é publicada a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Esta revisão considera a mudança existente na sociedade que exige, dos órgãos públicos, também mudanças nos olhares a essa população.

Uma das mudanças relaciona-se a necessidade de as crianças ingressarem mais cedo em ambiente escolar, considerando as exigências trabalhistas voltadas aos seus cuidadores, por

exemplo. Sendo assim, têm crescido o número de creches como apontam Oliveira e Miguel (2012) e reafirmado pelos dados mais recentes apresentados pelo INEP/MEC (BRASIL, 2017a). De acordo com a última análise do número de matrículas em creches e educação infantil, houve crescimento de 84,6%.

Além das mudanças sociais e políticas, constata-se outros movimentos presentes na Educação Infantil como, por exemplo, a Educação Inclusiva e a Escola do Campo (PROCAMPO e PRONACAMPO, por exemplo). Neste sentido, o professor se afirma como aspecto central para transformação das pessoas, capazes de transformar suas realidades (FREIRE, 2002). Neste contexto, o professor pode ser um observador potencial das características, habilidades e competências das crianças com e sem deficiência, considerando o tempo de permanência com as mesmas e com as possibilidades de interações e de desenvolvimento que podem observar e/ou organizar (BOSA, 2006).

Sendo o professor um profissional historicamente situado, torna-se necessário falar, primeiramente, de sua formação. De acordo com Pimenta (2005), a formação inicial e continuada de professores não deve “formar”, mas sim, colaborar para o exercício de sua atividade docente. Neste ponto, centra-se o docente como aluno e, de tal modo, caracteriza-se o ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados que, posteriormente, poderão atuar como docentes. Na formação inicial, deve-se desenvolver nos alunos (futuros professores) conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, construir seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Neste processo de formação da identidade profissional, em um segundo momento (formação continuada), o professor se situa em duas condições formativas, sendo a teórica e a prática. Desta forma, Candau e Lelis (1999) sugerem duas visões que agrupam a teoria e a prática na formação de professores, sendo a Dicotômica e a Unidade. Na dicotômica, os autores apontam que existe a prevalência de uma sobre a outra (teoria sobre a prática ou prática sobre a teoria), enquanto que a Unidade indica que esta relação é recíproca e indissolúvel.

Segundo Saviani (2009) os modelos educacionais existentes ao longo da história na formação de professores levaram a dilemas com sua aplicação em ambientes nos quais não tinham contextos para se desenvolver, levando ao fracasso pedagógico do alunado (evasão escolar, repetência e outros). Esses dilemas acabaram por, inevitavelmente, distanciar a formação existente dos professores das práticas docentes, uma vez que os professores recém-formados não tinham, nas escolas, condições de desenvolver atividades pautadas na formação que obtiveram ao longo de sua formação inicial.

Neste ponto, cabe à comunidade escolar, retornar a formação teórica no intuito de buscar apoio para esta prática escolar diferenciada, buscando novos aportes teóricos, modelos educacionais ou outros que atendam a sua nova demanda social, caminhando no sentido de articular uma formação de qualidade e contínua (SAVIANI, 2009).

No entanto, há discussões e preocupações com a formação de professores para os desafios educacionais desde o Plano Nacional de Graduação (PNG - BRASIL, 1999a), voltando-se, por exemplo, à análise e proposta dos Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES).

Neste seguimento, o PNG aponta que as IES devem organizar-se de forma a superar as práticas vigentes derivadas da rigidez dos currículos mínimos, traduzida em cursos de graduação ou formação inicial de professores com elevadíssima carga horária, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos. Além disso, os cursos estão estruturados mais na visão corporativista das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade (BRASIL, 1999a).

Ainda assim, um estudo conduzido por Gatti (2010) aponta dados ainda preocupantes sobre a formação dos professores. A autora conduziu uma pesquisa que aborda a formação de professores no Brasil, considerando quatro aspectos: legislação relativa a essa formação; características sócio-educacionais dos licenciandos; características dos cursos formadores de professores; currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Os resultados apresentados pela autora indicam existir formações muito abrangentes/genéricas, sem diretrizes para a construção dos conteúdos e grades de funcionamento dos cursos e, por fim, ausência de componentes curriculares relacionados às tecnologias no ambiente escolar.

Reconhecendo o papel do professor e a concepção existente em relação a seu processo formativo, considera-se o enfoque de que a formação docente está diretamente ligada à qualidade do desempenho escolar dos alunos (BRASIL, 2017a). Sendo assim, pode-se interpretar que a prática docente é o fator chave nesta relação. Portanto, se considera como fundamental que a prática docente seja bem articulada, estruturada e fundamentada (CANDAU; LELIS, 1999).

Para esta ação ou prática docente, tem-se como ponto de partida o Planejamento Pedagógico, o qual, segundo Saviani (1987; 2008), possui como base a reflexão, que de acordo com a etimologia da palavra significa “voltar atrás”. Ainda de acordo com o autor, esta reflexão

deve ser crítica (radical – ir na raiz do problema, analisar profundamente), rigorosa (pautada em processos científicos) e articulada (ter visão geral do problema investigado).

Ainda assim, é preciso diferenciar o Plano de Trabalho/Ensino do Planejamento Educacional. O Planejamento Educacional representa o processo de situar-se como parte do cotidiano escolar, avaliando, analisando, observando, repensando suas práticas, organizando, interagindo e se transformando de acordo com o desenvolvimento de suas práticas educacionais. Enquanto que o Plano de Ensino/Trabalho representa um instrumento de registro das práticas pedagógicas utilizado no espaço escolar, contendo suas ações, resultados, objetivos, métodos, avaliações e observações pertinentes àquela proposta específica (SAVIANI, 1987; 2008).

Neste aspecto do Planejamento Educacional é que se assentam e são desenvolvidos os procedimentos metodológicos de ensino, mais especificamente a questão didática. Ainda que as questões didáticas possam ser limitadas pelo currículo de formação (limitar uma metodologia específica de ensino e aprendizagem, porcentagem de conteúdo ou disciplina, lista imensa de conteúdo, entre outras), é possível ainda regulamentar ações efetivas de ensino (SAVIANI, 2009). Mas, para Pimenta (1999), a definição de didática vai além disso, constitui-se de fatores como contribuição científica, recursos materiais, maturidade e a própria experiência do autor.

Para Libâneo (2006) a didática tem um núcleo próprio de estudos: a relação ensino e aprendizagem, na qual estão implicados os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização do ensino. Para Luckesi (1994) a Didática configura-se como o direcionamento imediato da prática de ensino e da aprendizagem, articulando proposições teóricas com prática escolar.

Sendo assim, reconhecendo a importância da didática no processo de ensino e, conseqüentemente, do aprendizado, centra-se como núcleo desta pesquisa. Em consonância com esta proposta, discute-se a seguir seu papel na formação de professores, tomando-os como alunos, em duas condições principais, sendo: Educação Inclusiva e Educação a Distância.

Ao se trazer a luz central da temática desta tese a Formação de Professores e, estabelecendo a Educação Infantil como contexto educacional de análise, surgem a seguir o conteúdo utilizado para formação e os modelos formativos utilizados para tal.

Tomando como fundamento a mudança social citada anteriormente, destaca-se que os movimentos da Educação Inclusiva têm ganhado representação significativa nas práticas educacionais. Desta forma, novos desafios educacionais foram e estão cada vez mais presentes nas escolas, exigindo da comunidade escolar aperfeiçoamentos para atendimento desta demanda.

Para realizar tal aperfeiçoamento, é necessário se considerar novas práticas para formação de professores que acompanham as mudanças sociais. Assim como a escola está se modificando com o tempo, o processo de capacitação de professores também deve se transformar. Portanto, toma-se como base um modelo didático que incorpore processos específicos de professores para se aumentar garantias de qualidade de formação. O modelo didático utilizado nesta pesquisa objetiva incorporar novas práticas educacionais que respeitem a individualidade inerente da prática docente sem perder de vista a qualidade no aprendizado.

Por fim, estas são as bases conceituais e metodológicas adotadas na pesquisa. Ressalta-se que as mesmas serão aprofundadas em capítulos subsequentes. Nesta linha de argumentação, têm-se como hipótese que um modelo didático individualizado, que incorpore aspectos fundamentais para formação de professores para educação inclusiva seja possível de replicação em modelos educacionais diferenciados e eficazes para uso por/para professores.

Para tal, teve-se como objetivo geral elaborar, desenvolver e avaliar os resultados de um curso de formação para professores de creche voltado para alunos com Transtorno do Espectro Autista nas modalidades presencial e a Distância.

E como objetivos específicos:

1. Levantar a demanda de formação de professores de creche sobre o trabalho com a criança com TEA
2. Elaborar, desenvolver e avaliar um curso de formação presencial em atendimento às demandas dos professores sobre o trabalho com a criança com TEA
3. Propor, desenvolver e avaliar um modelo de formação EaD para professores de creche sobre crianças com TEA que seja possível replicar.

## 2 DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O movimento inclusivo está presente em diversos trechos das leis que regem a educação e a formação de professores no Brasil como, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu Capítulo V. Neste documento, considerando sua importância para a educação brasileira, diversos trechos são retratados com o objetivo de tentar garantir um padrão de educação de qualidade a todos, como atendimento educacional especializado, currículo, métodos e técnicas específicos para atender as necessidades desse público.

Em seguida, reafirmando a necessidade de ações mais eficazes para inclusão de pessoas com deficiências no ensino comum, surge o Decreto Federal número 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Neste decreto, têm-se como objetivo dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, prevendo ações e políticas para assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiências (BRASIL, 1999b).

Esses dois documentos, assim como outras leis, representam o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência apresentados por diversos movimentos sociais. Neste sentido, destaca-se que diversas leis foram implementadas com o objetivo de atender a essa demanda emergente e relevante. Sendo assim, observou-se a necessidade de se apresentar, sumariamente, essas leis e documentos legais norteadores das ações reafirmando o reconhecimento ao movimento inclusivo.

No Quadro 1, apresentam-se as leis e ações políticas legislativas para atendimento e reconhecimento da pessoa com Deficiência. Na primeira coluna encontram-se as leis, seguidas da segunda coluna com os objetivos específicos das mesmas.

**Quadro 1 - Leis educacionais dos direitos das pessoas com deficiências.**

Ações governamentais	Objetivos
Constituição da República Federativa do Brasil 1988	Prover a Constituição Federativa do Brasil
Portaria nº 1.793 de 16 de dezembro de 1994.	Recomenda a inclusão de conteúdos relativos ao atendimento a pessoa com deficiência.
Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional.
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.	Dispo sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência e definir a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
Resolução da Câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação n. 4 de 1999.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de nível técnico.
Resolução CNE/CP nº 2, de 11 de setembro de 2001.	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior.
Parecer CNE/CP nº 11, de 22 de junho de 2001	Prove indagações e reflexões sobre o desenvolvimento do processo inclusivo instituído nos aspectos legais brasileiros.
Lei nº 10.436, de 24 abril de 2002.	Dispo sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dos direitos da pessoa surda.
Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.	Dispo sobre o uso do Braille na educação.
Portaria MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.	Dispo sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência e do reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições.
Programa Universidade para Todos de 2004	Prove o direito a bolsas especiais para pessoas com deficiências em instituições de ensino superior.
Programa de acessibilidade no ensino superior de 2005.	Propo ações que garantem o acesso de pessoas com deficiência para o ensino superior.
Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	Amplia e regulamentar a LIBRAS na educação.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007.	Recomenda a acessibilidade arquitetônica, assim como a construção de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado.
Decreto nº. 6094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.	Fundamenta o processo existente na visão da Educação Especial na perspectiva de torna-la uma Educação Inclusiva.
Decreto Legislativo nº 186, de 2008.	Aprova o texto sobre a convenção dos direitos da pessoa com deficiência.
Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.	Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências.
Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.	Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Novembro de 2011.	Estabelece garantias de um sistema educacional inclusivo.
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências.
Nota técnica MEC nº 6, de 11 de março de 2011.	Dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual.
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Decreto nº 7.750, de 08 de junho de 2012	Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REICOMP).
Parecer CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2013.	Implementa a Terminalidade Específica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.
Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014.	Defini as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos.
Portaria interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014.	Trata da reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific).
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de 2015.	Regulamenta e garantir os direitos à educação de qualidade pelas pessoas com deficiências.
Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiências nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando as leis existentes que regulamentam, organizam e propõem diretrizes, volta-se para o cadastro de alunos a partir do 1º ano da Educação Básica, sendo registrados e regulamentados os atendimentos de todos os alunos por meio do cadastro da PRODESP. Para a

Educação Infantil, são cadastrados em sistemas específicos Municipais. Para assistência em serviços públicos, de acordo com as leis mencionadas, encontram-se as seguintes deficiências (SÃO PAULO, 2012, p. 9):

Deficiências Múltiplas, Cegueira, Baixa Visão, Surdez (Profunda, Severa, Moderada e Leve), Surdocegueira, Deficiência Física (Paralisia Cerebral, Cadeirante e Outros), Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Autismo Infantil, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Altas Habilidades/Superdotação.

Neste sentido, observa-se que os movimentos inclusivos estão caminhando para o atendimento às pessoas com deficiências, ainda que estes estejam limitados as categorias existentes no referido cadastro.

Voltando-se, especificamente, à demanda de maior enfoque nesta pesquisa que são os Transtorno do Espectro Autista (TEA) observam-se variações significativas em termos e definições. Destaca-se, neste sentido, a defasagem existente nas terminologias e definições existentes nos manuais utilizados nos serviços públicos de saúde. Ressalta-se que, em função do cadastro e assistência a serviços públicos, as classificações médicas são extremamente determinantes sendo, então, utilizadas como base para qualquer outra ação, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM (APA, 2013) e a Classificação Internacional de Doenças - CID 10<sup>o</sup> edição (OMS, 1998) são frequentemente utilizados nas avaliações clínicas de diversos transtornos, síndromes e doenças no Brasil (VELLOSO *et al.*, 2011). Entretanto, há divergências pontuais em algumas características dos respectivos instrumentos, principalmente pela própria conceituação do TEA.

Por exemplo, de acordo com a *American Psychiatric Association* – APA com a publicação do último DSM-V (2013) o TEA é caracterizado por déficits na comunicação e comportamentos fixos e repetitivos, enquanto no CID-10 é caracterizado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) que pode englobar: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Transtornos Desintegrativos da Infância, Transtorno de Hiperatividade Associado a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger e Outros Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Não Especificados.

Observa-se a grande variedade de possíveis diagnósticos existentes na abordagem médica. Neste sentido, destaca-se que, entendendo a demanda apresentada pela escola foi abordada nesta pesquisa, a visão médica no aspecto diagnóstico, no entanto, o foco central voltou-se para a visão social da deficiência (OMOTE, 2006; COSTA; DENARI, 2010).



Além das distintas definições e termos que tentam designar e classificar o TEA pelos manuais diagnósticos, também devem ser considerados alguns apontamentos na literatura que estabelecem ocasião para interpretações distintas, dificultando o processo diagnóstico. Por exemplo, apresentar atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor e/ou perda de habilidades anteriormente adquiridas (ASSUMPCÃO, 1997), podem ser características de outras deficiências, síndromes ou outro fator (desnutrição, depressão e outros).

Estes apontamentos estão relacionados, de acordo com Camargos Jr. (2002), como representações em vastas manifestações variando de indivíduo para indivíduo, o que torna complexa e demorada a realização do diagnóstico. Estes dados reforçam a preocupação em se manter o olhar social da deficiência em comparação ao olhar médico.

Volkmar e McPartland (2014) apresentam uma revisão com um quadro histórico do TEA, desde os aspectos relacionados à definição até as características diagnósticas. Este artigo apresenta uma análise crítica dos fatores envolvidos neste complexo quadro, além de divulgar aspectos a serem melhorados, como o critério diagnóstico e condições de avaliações mais adequadas.

Além disso, observa-se que existem algumas ações voltadas ao atendimento dessa demanda, além de apoio educacional como o conduzido por Aporta e Lacerda (2018). Neste artigo, as autoras objetivaram apresentar atividades propostas para um aluno com Transtornos do Espectro Autista (TEA) que frequentou o segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola na rede privada de ensino em uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Para tal, realizaram entrevistas e analisaram documentos produzidos para e pelo aluno durante o ano letivo. Os resultados apresentados pelos autores indicam que adequações realizadas nos materiais apresentados ao aluno (curriculares, metodológicas e conceituais) são fundamentais para o sucesso inclusivo. Tal recurso realizado pela professora se mostrar fundamental para a inclusão do aluno na sala de aula comum, sendo um possível caminho para o trabalho voltado ao aluno com deficiência.

Relacionando essa população específica ao processo de inclusão educacional, Faboretto e Lamônica (2014) realizaram um estudo com o objetivo de investigar as experiências dos professores em relação aos TEA e necessidades de conteúdos sobre a temática. Para tal, foram aplicados e analisados questionários com 38 professores da educação infantil com questões relativas ao tema. Os resultados evidenciaram que a inclusão escolar está em processo de crescimento, porém com professores carentes por informações e enfrentando desafios em suas práticas, assunto discutido a seguir. Em destaque na publicação dos autores, evidencia-se o

anseio dos professores por melhores condições de trabalho voltados para público de alunos com deficiência, assim como mais cursos de formação voltados para prática docente.

## 2.1 DESAFIOS A PRÁTICA DOCENTE NA ATUAÇÃO JUNTO A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Tem-se como um dos desafios para a prática docente, a elaboração de um planejamento pedagógico que contemple uma proposta didática eficaz às mudanças trazidas pelas mudanças na sociedade contemporânea (VEIGA, 1996; CAMPOS; MENDES, 2015). Um dos desafios educacionais está relacionado à inclusão de pessoas com deficiências no ensino comum.

De acordo com Omote (2006) a inclusão de crianças com deficiência na rede comum de ensino vai muito além da simples matrícula, é necessário entender e atender o aluno com deficiência por sua totalidade. Existem, de acordo com o autor, diversas outras áreas sobre o aluno que precisam de atenção, como, por exemplo, desigualdade social.

Ao se pensar em olhar o aluno com base em sua vivência e sua própria construção na sociedade, Mahl *et al.* (2012) apontam questões importantes para se discutir. De acordo com os autores, a formação de professores para a educação igualitária a todos, como proposto pela LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) perpassa por desafios significativos. Uma das questões apresentadas pelos autores se refere ao desafio de se organizar uma educação que atenda propostas legais, conhecimento científico, sua própria prática docente e seus valores. Neste ponto, articular todas essas condições em conjunto as características do alunado se mostra uma tarefa ainda mais significativa.

No tocante à proposta de demanda, a questão inclusiva se mostra o ponto central da busca por formação por parte dos professores, o que reafirma a necessidade de formação para questões inclusivas como desafio das práticas educacionais (MAHL *et al.*, 2012).

Considerando a demanda específica de crianças com TEA vivenciadas atualmente, a formação de professores de creches na identificação precoce do TEA mostra-se importante na literatura. De acordo com Baio *et al.* (2014) o TEA possui prevalência aproximada de 1 em cada 59 nascimentos nos Estados Unidos, distribuídas em todas as raças, etnias e grupos socioeconômicos. A incidência é quatro vezes mais comum no gênero masculino que no feminino. Destaca-se que estes dados são relacionados à população americana (BAIO *et al.*, 2014).

No Brasil, de acordo com Paula *et al.* (2011) ainda não se conhece a taxa exata de prevalência do TEA. No entanto, estima-se que seja relativa a taxa mundial (SUPLINO, 2007;

ZORZETTO, 2011). Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1998), a incidência tem aumentado significativamente. Uma das possíveis explicações se deve aos resultados de pesquisas com estratégias mais eficazes de diagnóstico e do maior/melhor acompanhamento dos envolvidos no processo diagnóstico, mas não excluindo a hipótese de elevação real no número de casos (ZORZETTO, 2011; KHOURY *et al.*, 2014).

O material mais recente DSM-V, (APA, 2013) apresenta um aspecto a ser destacado, que é o enquadramento dos níveis e/ou tipos do Autismo em um único quadro, sendo o "Transtorno do Espectro Autista". O Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (2013) determina que:

[...] diagnóstico dos Transtornos do Espectro Autista é, iminentemente, clínico e deve ser feito de acordo com os critérios do CID 10 (OMS, 1998), pela anamnese com pais e cuidadores e mediante observação clínica dos comportamentos. São características centrais: alterações quantitativas e qualitativas de comunicação verbal e não verbal, da interação social e comportamentos restritos e repetitivos" (SÃO PAULO, 2013, p. 12).

Em seguida, o protocolo apresenta critérios para o diagnóstico, assim como sugere no seu item "A" que seja identificado o prejuízo de uma das áreas (Interação social, linguagem para fins de interação social e jogos imaginativos ou simbólicos) antes dos três anos de idade, introduzindo a identificação precoce dos sinais de autismo e, em seguida, reforçando sua importância, como segue de acordo com o próprio manual: "Estudos demonstram que a identificação precoce dos sinais e dos sintomas de risco para o desenvolvimento do TEA é fundamental, pois, quanto antes o tratamento for iniciado, melhores são os resultados em termos de desenvolvimento [...]" (SÃO PAULO, 2013, p. 18).

Velloso *et al.* (2011) apresentam uma avaliação multidisciplinar para diagnóstico de TEA, destacando em uma de suas etapas as informações escolares e dos responsáveis. Entretanto, não são apresentados pelos autores quais informações são necessárias para o auxílio no diagnóstico. As informações sobre os comportamentos, características e desenvolvimento dos pais e escolares possibilitam indicadores que podem ser difíceis de observar na própria avaliação clínica (VELLOSO *et al.*, 2011).

Especificamente sobre as necessidades das informações escolares apontada por Velloso *et al.* (2011), são relacionadas aos diversos comportamentos emitidos pelas crianças que podem estar enquadrados nas características do TEA (CAMARGOS JR., 2002), principalmente por a escola ser um ambiente propício para as relações sociais e ao desenvolvimento da criança

(BOSA, 2006). Mas, destaca-se que não é papel do professor realizar o diagnóstico, sua participação no processo deve-se, apenas, no encaminhamento.

A complexidade relativa às informações presentes nos processos diagnósticos, assim como a grande variedade de definições e abordagens torna a compreensão do transtorno algo demorado e custoso para diversos profissionais, especialmente para aqueles que trabalham na Educação Infantil e em Creches. O que se faz necessário um curso específico de formação para identificar os sinais precoces do TEA, facilitando e ampliando o sucesso de intervenções e acessos a serviços públicos (SÃO PAULO, 2013; KHOURY *et al.*, 2014).

### **3 INCLUSÃO E CRECHE**

O aumento de casos de crianças com TEA, associados a políticas de inclusão de pessoas com deficiências se mostra uma realidade e desafio na educação brasileira, como apontam Nunes, Azevedo e Schmidt (2013). Os autores realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar o que as produções científicas nacionais, publicadas entre 2008 e 2013, têm revelado sobre a inclusão de pessoas com TEA no Brasil. Os resultados obtidos pelos autores indicam aumento no número de participação de crianças com TEA em escolas comuns, mas carência de conhecimento por parte dos professores de estratégias eficazes de ensino.

De acordo com Santos e Elias em 2018, esses dados ainda se confirmam. Mais agravantes ainda, que o número de alunos com TEA na rede comum de ensino se mantem em crescimento, no entanto, constata-se, também, aumento no índice de evasão e precariedade no atendimento desta demanda. Neste ponto de convergência, torna-se necessário relatar mais sobre o contexto existente para a inclusão. Como ponto central desta pesquisa, destaca-se a Constituição da República Federativa do Brasil que garante, em seu artigo 208, o direito a educação de crianças de quatro a 17 anos de idade, além, das crianças de zero a cinco anos a Educação Infantil e Creche.

Desde a LDBEN 9394/96, em seus artigos 4, 21, 29 e 30 estão previstas ações de afirmação de direito à educação infantil garantidas à população de zero a cinco anos. Essas ações estendem e ampliam o atendimento a população infantil. Por exemplo, no artigo 29 existem informações que fundamentam e direcionam ações para assegurar o desenvolvimento global de crianças de zero a cinco anos. Mais especificamente, no artigo 30, apresenta-se, separadamente, que o atendimento às crianças de zero a três anos deve ser realizado por creches ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Além disso, ainda de acordo com a LDBEN 9394/96, destaca-se que os atendimentos podem ser realizados em período parcial (até 4 horas) ou integral (mínimo de 7 horas e máximo de 10 horas). Esse atendimento, assim como matrículas e atividades pedagógicas também dependem de condições sociais como, por exemplo, vulnerabilidade social e contexto familiar.

Ao analisar essas propostas existentes nos documentos, observa-se uma lacuna referente a formação dos professores para o atendimento desta população, na qual, não define formação específica para os professores. De acordo com Ariosi (2017) a formação de professores para atuação em creches e educação infantil ainda passa por diversos debates e discussões. A autora aponta que, fundamentalmente, a fonte dessa discussão se deriva das questões relacionadas a divergências entre o cuidado e o ensino. Historicamente, instituições de Educação Infantil tiveram enfoque assistencialista, modificando essa visão apenas após a Constituição de 1988 e reafirmada pela LDBEN 9394/96.

Uma análise histórica (surgimento da educação até os tempos atuais) da Educação Infantil realizada por Peloso (2009) aponta que o atendimento em instituições que atendiam essas crianças eram realizados de forma compensatória. O quadro de funcionários dessas instituições era, majoritariamente, constituído de voluntários e mães das crianças que se articulavam para receber as crianças na instituição.

Didonet já em 2001 apresentava e discutia questões relacionadas à função da creche, assim como a formação existente dos profissionais que atuam nela. O autor, novamente, reafirma a dificuldade de se constituir uma equipe na creche que esteja adequada para a atuação de qualidade de acordo com a teoria.

De acordo com Ariosi (2017) essas mudanças ainda não ocorreram da forma esperada, mesmo após 30 anos da mudança nas leis (LDBEN, 1996), as práticas existentes ainda não ocorrem de forma a prover o direito dessas crianças. Essa indicação da autora sobre a precariedade na formação dos professores, de acordo com os dados do INEP/MEC de 2016 (BRASIL, 2017a), nas notas estatísticas sobre formação de professores de creche, de modo geral, existem 30% de professores da educação infantil que atuam apenas com ensino médio.

A realidade é ainda mais precária em alguns estados brasileiros como, por exemplo, Norte e Nordeste se comparados a região Sudeste. Destaca-se que, os dados e pontos discutidos representam apenas a titulação dos professores, não representando a formação específica para atendimento do aluno com deficiência.

Sendo assim, observa-se um desafio ainda maior para o avanço de ações inclusivas no Brasil, uma vez que a formação para o trabalho de pessoas com deficiência é ainda mais escassa em cursos de graduação de licenciatura, como aponta Almeida (2004). A autora apresenta um

breve histórico da formação de professores para educação especial no Brasil e, em seguida, apresenta e discute os principais aspectos da legislação Brasileira sobre a formação desses professores. Destacando-se, a partir dos resultados obtidos pela autora, a necessidade de melhor formação de professores para a efetiva inclusão de pessoas com deficiências.

#### **4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)**

As tecnologias de informação e comunicação são apresentadas na Resolução CNE/CP nº 1, de Fevereiro de 2002, que aponta em seu artigo 2º e inciso VI “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002a). Esta resolução destaca-se como a (re)afirmação das mudanças da sociedade e da necessidade das estruturas educacionais se modificarem neste sentido. Sendo assim, identifica-se interesse e reconhecimento das novas tecnologias como precursores na formação de professores.

Frizon *et al.* (2015) realizaram uma revisão de literatura com o objetivo de discutir os desafios e as perspectivas da formação inicial e continuada de professores para o uso das tecnologias digitais, por meio da análise e reflexão das produções bibliográficas que tratam do assunto. Os autores apontam como um dos resultados mais significativos, a formação inicial dos professores como insuficiente para uma prática docente eficaz e que atenda as demandas contemporâneas.

Para os autores, a formação inicial caracteriza-se como base para um aprendizado em constante aquisição, uma vez que as tecnologias contemporâneas também se apresentam como mutáveis e em velocidade acelerada de transformação. Cabe aos futuros professores, também, acompanharem essa constante transformação, apresentando-se frente a esta demanda como alunos permanentes. Espera-se que na formação inicial, os professores possam adquirir princípios norteadores de ações e, em seguida, em formação continuada, desenvolvendo-se e aprimorando esses princípios (FRIZON *et. al.*, 2015).

Ainda de acordo com os autores, na formação continuada, o professor estará em (re)construção permanente de sua identidade profissional, desenvolvendo saberes e construindo uma prática docente que possibilite aos alunos a democratização da educação (Frizon *et al.*, 2015). As tecnologias computacionais ou digitais devem ser utilizadas como instrumento para aquisição e transformação do conhecimento, como recurso para expansão e valorização do conhecimento e não apenas como um produto ou ferramenta técnica.

Segundo Libâneo (2001) cabe a esta formação auxiliar a ajustar sua didática às novas realidades sociais, do conhecimento, do aluno e dos diversos universos culturais. Além disso, o autor apresenta uma concepção das mudanças conceituais existentes na pedagogia indicando a necessidade de constante atualização de conhecimento e mudanças nas práticas docentes.

Quando se especifica os termos Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA) e outros para se referir a EaD, tem-se a errônea conotação de que sejam sinônimos. De acordo com Moore e Kearsley (2013, p. 2) a EaD é: “Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização instrumental especial”.

Sendo assim, toma-se as TICs e demais termos como os recursos utilizados para se implementar um dos possíveis meios para se realizar uma Educação a Distância. Para Moore e Kearsley (2013), a Educação a Distância possui como fundamento a Teoria da Interação a Distância, ou seja, todo e qualquer recurso utilizado que possibilite o aprendizado em diferente espaço e tempo, daquele que organiza as condições de ensino pode ser considerado um ensino por meio de EaD. Destaca-se que, ainda de acordo com os autores, são necessários pelo menos sete requisitos fundamentais para uma boa formação EaD, tais requisitos estão descritos em seguida.

#### 4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EAD

De acordo com Pimenta (1998) uma sala de aula possui como extensão do conhecimento o alcance do que é transmitido de informação oral e escrita. Com o uso da internet e das multimídias, o alcance dessas informações se expande consideravelmente, possibilitando uma diversidade de conhecimento quase ilimitada. Os alunos chegam à escola com informações diversificadas e, diferentemente das informações obtidas via televisão, os smartphones/tablets e outros recursos tecnológicos portáteis rompem as barreiras físicas. O aluno leva a fonte de informação para escola em tempo real e, conjuntamente com a apresentação do professor o aluno pode pesquisar informações sobre o conteúdo abordado durante a própria aula.

De acordo com Kenski (2012) as tecnologias de informação e comunicação possibilitam a construção individual do conhecimento, além de possibilitar pela própria reflexão e diálogo entre professor-aluno a formação contínua de ambos (aprendizagem dialética). Esta

aprendizagem se mostra sem fronteiras ou limites de possibilidades, pois cada aluno pode identificar e selecionar informações de acordo com seu interesse.

Neste sentido, Arruda (2013) desenvolveu um estudo com o objetivo de discutir e problematizar a formação dos professores no contexto das tecnologias do entretenimento e das mudanças cognitivas nas formas como os jovens aprendem e ensinam. A autora conclui em sua pesquisa que é necessário repensar o uso das Tecnologias Digitais em sala de aula, principalmente no que se refere às características das formações dos professores para seu uso. Além disso, apresenta que é necessário repensar:

[...] os sentidos atribuídos às TDICs dentro e fora da escola, de maneira que elas sejam problematizadas e distribuídas conforme suas características comunicacionais intrínsecas e criem condições de transformar a escola e, principalmente, serem transformadas por ela (ARRUDA, 2013, p. 276).

Consistente na importância e benefícios do uso das Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações (TDCIs) por professores, destaca-se na literatura a ausência de formação dos mesmos para seu uso, seja como ferramenta de aquisição de conhecimento em sua formação ou como recurso metodológico na ação de ensino (FRIZON *et al.*, 2015). É nesta ausência de conhecimento do uso de instrumentos que se dá uma questão relacionada ao alto índice de evasão nos cursos em modelo EaD (ALMEIDA *et al.*, 2013).

Um estudo conduzido por Coelho (2003) analisou 37 questionários sobre fatores que favorecem a permanência de docentes de uma instituição de ensino superior em um curso EaD voltado para formação de professores. O autor correlaciona questões apresentadas na organização e realização de um curso EaD e os fatores que fizeram com que os alunos-professores desistissem do curso. Os resultados obtidos pelo autor indicam que o tempo e as condições para formação continuada dos docentes se mostraram impeditivos para sua permanência, aumentando o índice de evasão. Dos 37 questionários, 19 foram respondidos por docentes que desistiram do curso, ou seja, 51% de evasão.

Outro estudo objetivou investigar os fatores que influenciaram a evasão de cursos foi conduzido por Almeida *et al.* (2013). Neste estudo, que teve como objetivo, investigar fatores que influenciaram a evasão de 1.113 alunos em dois cursos a distância oferecidos pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília indicou taxas de evasão de 49% em um curso e 47% no outro. Desse total, 15, 27% dos desistentes responderam ao questionário enviado. Os resultados obtidos pelos autores indicam quatro maiores fatores que influenciaram



na alta taxa de evasão, sendo fatores situacionais; falta de apoio acadêmico; problemas com a tecnologia; e falta de apoio administrativo.

Fatores situacionais podem ser considerados como problemas de saúde ou familiares, falta de apoio no trabalho, dificuldades em conciliar estudo, família e trabalho, falta de tempo e organização para o estudo. Falta de apoio acadêmico pode ser considerado falta de *feedback* e apoio do tutor, falta de interação aluno/professor e falta de contato com o tutor. Problemas com a tecnologia refere-se a falta de computador, falta de acesso a internet, envio de tarefas via fax ou correio e falta de habilidade para uso das tecnologias. Por fim, os autores concluem que ao se planejar um curso, deve-se considerar tais fatores para organizar condições nas quais possam representar menos impacto negativo na formação (ALMEIDA *et al.*, 2013).

Considerando a formação de professores por meio de EaD, foi realizada uma busca com os descritores “Tecnologias de Informação e Comunicação”; “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”; e “Ambiente Virtual de Aprendizagem”. A adoção desses descritores se deu por serem os recursos utilizados em formação EaD, tendo como base que o alcance dos mesmos seria por menção no artigo, ou seja, todos os artigos que utilizaram de alguma forma desses recursos apareceriam na busca. A pesquisa foi realizada no portal de Periódicos da Capes e contou com todos os períodos indexados na plataforma.

Foram identificados na busca 20 artigos que objetivaram formação de professores por meio de EaD, seja em nível inicial ou continuada. Seguem no Quadro 2 os resultados obtidos. Apresenta-se na primeira coluna o nome dos autores, seguidos do descritor utilizado, objetivo do trabalho e principais resultados obtidos.

**Quadro 2** – Dados relativos aos artigos selecionados na revisão.

Autor (ano)	Descritor	Objetivo	Principais Resultados
Anjos-Santos (2014)	TDCIs	Analisar o papel do fórum de discussão educacional como instrumento de formação profissional para futuros professores de língua inglesa a partir do engajamento de uma aluna-professora em uma disciplina optativa do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Inglês de uma universidade pública do norte do Paraná.	Os resultados apontam para uma (re)significação da aluna-professora do espaço propiciado pelo fórum de discussão educacional e indicam a dinâmica de (re)construção de saberes profissionais a partir do uso de tal instrumento.
Arruda (2013)	TDCIs	Discutir e problematizar a formação dos professores no contexto das tecnologias do entretenimento e das mudanças cognitivas nas formas como os jovens aprendem e ensinam.	Mais do que a incorporação do equipamento, à escola cabe um papel importante de reconhecimento das mudanças cognitivas e sociais das TDCIs, a fim de que seja possível formar as novas gerações para outras formas de

			apropriação de tais tecnologias que ultrapassem a lógica do consumo, da centralidade do lazer e do entretenimento e ajudem a construir outras experiências culturais mais amplas e humanas.
Bianchi; Hatje (2007)	TICs	Analisar a formação de professores de Educação Física permeada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação no Centro de Educação Física e Desportos da UFSM.	Assim, elas transformam as representações sociais, de trabalho e o modo como se concebem e constroem as qualificações. Essa realidade requer uma “nova” atitude do professor, pessoas mais qualificadas, infraestrutura e metodologias problematizadoras.
Estabel; Moro; Santarosa (2009)	AVA	Propiciar a formação e a qualificação a distância de professores e bibliotecários com limitação visual, por meio de AVA e avaliar os processos de apropriação, de interação e a inclusão social, digital e profissional.	Os participantes da pesquisa conseguiram apropriar-se das ferramentas e serem mediadores do processo dessa apropriação pelos seus alunos e interagiram entre eles, com os colegas, com os formadores e com os alunos por meio do uso das ferramentas.
Fernandez; Cruz (2015)	AVA	Investigar o quanto a quantidade de interação social no fórum virtual de um curso a distância para docentes que atuam na gestão de tecnologias nas escolas contribuiu para seu desempenho e sua avaliação.	Verificou-se que a interação permeia positivamente todo o processo de aprendizagem, contribuindo para o desempenho dos cursistas e a produção coletiva e colaborativa. No entanto, são inconclusivas as ligações entre quantidade de interação e avaliação positiva
Franco; Cordeiro; Castillo (2003)	AVA	Investigar a forma como os ambientes virtuais de aprendizagem são incorporados na Unicamp.	A formação dos professores é, muitas vezes, o caminho mais curto para incorporar o uso de ambientes virtuais de aprendizagem nas disciplinas de graduação e pós-graduação. No caso da Unicamp, para essa formação foram criadas duas modalidades de treinamento, presencial e a distância.
Fujita <i>et al.</i> (2016)	AVA	Expor de forma sucinta as ações realizadas no processo de formação e as parcerias estabelecidas para a concretização do pioneiro processo educacional de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD) da Universidade Estadual de Londrina.	As experiência vivenciada nos três cursos, desde a sua concepção até a sua efetiva conclusão, nos fazem pensar que estamos no caminho certo e que por meio das TDIC, novos horizontes podem se abrir para a instituição a curto e a médio prazo.
Leonardo; Bhering; Gomes (2014)	AVA	Analisar as ferramentas didáticas utilizadas no curso a distância “Ambiente Virtual de Aprendizagem”, resultado de parceria entre a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e o Governo do Estado de Minas Gerais	Este artigo apresenta considerações sobre como as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem PVANet facilitaram a interação dos cursistas com o próprio ambiente, com colegas e a equipe do curso, favorecendo a construção de conhecimento e analisa-se o questionário de autoavaliação aplicado ao final do curso.
Linhares; Reis (2008)	AVA	Apresentar a estrutura curricular da primeira de uma série de três disciplinas, e realizar uma avaliação inicial da implementação da proposta.	A análise das concepções dos futuros professores indica que, a partir da reflexão sobre problemas da prática docente, os licenciandos se apropriam dos conhecimentos teóricos disponíveis e modificam suas concepções iniciais sobre conteúdos didáticos, metodologia e ambiente de trabalho.
Martins; Silva(2016)	AVA	Investigar a gestão da aprendizagem a partir da apropriação da autonomia discente no Curso (online) de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Tocantins	Com esta pesquisa pode-se concluir que prevalece o perfil centralizador dos professores, comum na Educação tradicional, mesmo sendo professores experientes em Educação mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e com formação em Educação. O que confirma a

			necessidade de se investir na formação de professores para a docência online.
Neto; Freire (2014)	TDCIs	Apresentar o relato de experiência da elaboração e aplicabilidade de um modelo de ação em formato de oficina que visa ao desenvolvimento de competências em informação.	Ao longo das discussões deste trabalho percebeu-se que a quantidade de informação disponível na <i>web</i> cresce de forma exponente, carecendo da necessidade do professor está inserido no contexto digital, principalmente no que concerne na busca, na organização, no uso e comunicação da informação.
Neto; Freire (2015)	TDCIs	Relatar a aplicação de um modelo de ação para criação de uma oficina pedagógica voltada ao desenvolvimento de competência em informação para professores da educação básica na cidade de João Pessoa, Brasil.	Os resultados apontam a necessidade de mais pesquisas e ações no contexto do uso e competência da informação no campo da Educação.
Oliveira; Rego; Villardi (2007)	TICs	Analisar alguns efeitos da utilização de três ferramentas de interação utilizadas no curso “Linguagem: a dimensão da leitura na Tecnologia”.	São atributos indispensáveis para a constituição de “comunidades de aprendizagem virtual”, assim como o desenvolvimento de competências como a capacidade de pensar categorialmente, utilizar novos recursos lingüísticos, auto-regular o comportamento e aprendizagem, potencializar determinadas áreas cognitivas, criar novas formas de convívio social, afetivo e cultural.
Orth <i>et al.</i> (2013)	AVA	Investigar a integração hipermediática das TIC na formação continuada a distância de professores no curso de pós-graduação lato sensu em Mídias na Educação da UFSM.	Observou-se que a navegação em uma hipermedia educacional respeita o ritmo e as maneiras de aprendizagem de cada sujeito, uma vez que possibilita que os temas a serem estudados sejam acessados de forma não-linear, ou seja, de acordo com o interesse de cada aprendente e por meio de diferentes mídias.
Reis; Linhares (2008)	AVA	Oportunizar que os estudantes exponham suas concepções a cerca do conhecimento profissional, através de atividades que estimulem a reflexão sobre a docência, promovam interatividade e incentivem o trabalho cooperativo.	Quanto à eficácia e funcionalidade do EVA podemos considerar a ferramenta assíncrona permite que o professor responda cada aluno individualmente, pois as questões complexas não admitem respostas simplificadas. Também é um sistema que pode vir a funcionar com os estudantes no Ensino Médio e desta forma estaremos dando um exemplo e propiciando vivência no uso desta tecnologia aos futuros professores.
Rocha; Bolzan (2015)	TDCIs	Apresentar descrição e interpretação das prováveis implicações da cultura de convergência digital na construção dos saberes docentes e na aprendizagem da docência.	Conclui-se acerca da importância da formação universitária em ambiência pedagógica digital para a construção dos novos saberes docentes acerca das TDIC e da Web, referentes à fluência pedagógica e tecnológica do professor.
Roth; Gianoto (2015)	TICs	Analisar as informações fornecidas pelos tutores, a fim de obter elementos que auxiliem na reorganização dos espaços formativos dos alunos do curso de Ciências Biológicas na modalidade a distância.	As principais dificuldades estão relacionadas com a limitação para a realização do trabalho, como por exemplo, relacionados aos materiais que podem ser postados e atividades promovidas, visto que se trata de um profissional com formação para tais atuações.
Rozenfeld; Veloso (2014)	TDCIs	Apresentar um curso a distância oferecido para professores em formação continuada e inicial, voltado para o uso de tecnologias em sala de aula de língua estrangeira focalizando prioritariamente o papel	Os resultados apontam que o professor deve estar cada vez mais atento aos tipos de <i>feedbacks</i> que fornece e à presença de ensino no sentido de Garrison <i>et al.</i> (2000, 2001).

		dos professores formadores na mediação das discussões.	
Santos; Miarka; Siple (2014)	TICs	Discutir a utilização de blogs, entendidos como tecnologia da informação e da comunicação narrativa, como um dos instrumentos de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública brasileira.	Os blogs, por suas próprias características narrativas, permitiu a realização da dinâmica conforme intencionada pelo professor orientador, trazendo à tona rastros de experiência dos alunos, que puderam ser problematizados e desdobrados em novas discussões.
Silva; Domingo (2016)	TDCIs	Sensibilizar os acadêmicos do Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Jaguarão, para o estudo da língua espanhola a partir da literatura e das TDCs.	Estamos seguros que o projeto teve um resultado positivo no que se refere a qualificação do processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo a formação dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com a análise dos objetivos e principais resultados apresentados na terceira e quarta coluna, destacam-se a análise referente aos métodos adotados pelos autores dos artigos selecionados. Observa-se que se apoiam em abordagem Qualitativa, de natureza Básica (doze artigos) e Aplicada (oito artigos), de objetivos Exploratórios (10 artigos) e Descritivos (10 artigos).

De acordo com Gil (2011) pesquisas de abordagem Qualitativa caracterizam-se como aprofundamento do objeto estudado de forma a qualificar características, foca-se na explicação, compreensão e dinâmica das relações pesquisadas. Pesquisas de natureza Básica e Aplicada representam, respectivamente, pesquisas voltadas a prover conhecimento sem prever aplicação e pesquisa voltada para resolver um objetivo e problema de pesquisa derivado de um contexto social imediato. Os de objetivos Exploratórios e Descritivos, caracterizam-se pelas pesquisas que possuem como foco explorar um novo campo pouco estudado de pesquisa e apresentar um panorama de uma determinada condição ou fenômeno.

No que se refere ao público alvo das formações, destacam-se que nove pesquisas focaram em formação inicial de professores e nove em formação continuada. Apenas duas apresentaram a combinação de formações (inicial e continuada) em suas propostas. Este dado revela a importância em apresentar o uso das TDCIs desde a formação inicial, ampliando as possibilidades de seu uso e alcance na formação dos professores (FRIZON *et al.*, 2015).

As duas pesquisas que possuem proposta de formação contínua (inicial e continuada) representam o ideal de formação de professores por meio das TICs, uma vez que atendem a proposta indicada na literatura de se garantir uma formação inicial como base para uma formação continuada de qualidade (LIBÂNEO, 2001; KENSKI, 2011).

Na análise dos autores e data de publicação apresentados na primeira e segunda coluna do Quadro 2, destacam-se que não houve prevalência de autores como referência de pesquisa

na área. Sobre a data de publicação, apresenta-se maior prevalência nos últimos três anos (2014, 2015 e 2016), sendo cinco pesquisas no ano de 2014, quatro no ano de 2015 e 3 em 2016. A pesquisa com data mais antiga identificada de acordo com os critérios desta revisão data de 2003 com autoria de Franco, Cordeiro e Castillo.

Sobre os resultados das buscas pelos descritores, o AVA representou maior número de pesquisas que objetivaram formação de professores com nove artigos identificados. O descritor TDCIs apresentou sete artigos como resultados e o descritor TICs apenas quatro artigos. Destaca-se que os termos TCIs e TDICs são mencionados em documentos oficiais com a Resolução CNE/CP nº 1 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), no entanto, possuem menor número de artigos indicados na base de dados pesquisada.

Na análise de procedimentos realizadas pela leitura completa dos artigos, observou-se que os instrumentos mais utilizados nas pesquisas foram sites/páginas/espços virtuais criados especificamente para a pesquisa (seis artigos), seguido do MOODLE (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) com cinco artigos. Dois artigos utilizaram o TelEduc, o PVANet e o SKYPE foram utilizados apenas em um artigo cada. Destaca-se que foram mencionados no artigo outros instrumentos como E-mail, Skype e Fórum, no entanto, ressaltase que tais instrumentos foram utilizados como fonte de obtenção de respostas dos participantes e não como fonte de formação.

A maior utilização de um site/página/espços virtuais criados especificamente para a pesquisa representa a necessidade de um instrumento que atenda a uma demanda específica. Neste sentido, entende-se que a proposta de utilizar um instrumento ou recurso próprio para formação, represente o respeito à aprendizagem individual e a cultura onde a formação ocorre (FRIZON *et al.*, 2015).

No que se refere à análise específica das formações apresentadas nos métodos dos artigos, alguns pontos se destacam nas questões de replicabilidade e uso das tecnologias computacionais. As formações apresentaram, predominantemente, uso de pacotes de informação em formato multimídia (texto escrito, vídeo e discussões em espaços de comunicação tutor-aluno) com 12 artigos. Os outros seis artigos disponibilizaram os materiais via Fórum ou *Chat* de comunicação, sem descrever quais ou como eram apresentados esses materiais.

A ausência de informações sobre como os conteúdos foram apresentados, avaliados e acompanhados implica em limitações significativas de propostas futuras de replicações. Na análise detalhada dos procedimentos metodológicos dos artigos, foram identificados que os

materiais e conteúdos da formação eram disponibilizados nas plataformas, assim como *links* de vídeos ou documentos para leitura e preenchimento.

Neste sentido, cita-se o artigo de Estabel, Moro e Santarosa (2009) que objetivaram propiciar a formação e a qualificação a distância de professores e bibliotecários com limitação visual, por meio de AVA e avaliar os processos de apropriação, de interação e a inclusão social, digital e profissional. Os aspectos metodológicos descritos no artigo limitaram-se a três parágrafos contendo os objetivos da pesquisa, as características dos participantes e, por fim, a natureza da pesquisa.

Sendo assim, observam-se nos dados analisados, escassez de descrição dos conteúdos, procedimentos de ensino e avaliação, critérios de aprendizagem, tempo de exposição aos conteúdos, dentre outros fatores conhecidos como essenciais em cursos de formação (LIBÂNEO, 2001). Neste sentido, destacam-se análises de questões didáticas que, para Libâneo (2006) possui um núcleo próprio de estudos. Ou seja, a relação ensino e aprendizagem, na qual estão implicados os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização do ensino. Para Luckesi (1994), a Didática configura-se como o direcionamento imediato da prática de ensino e da aprendizagem, articulando proposições teóricas com prática escolar.

Na análise dos principais resultados apresentados pelos autores, evidencia-se que as TDICs representam um recurso importante para formação dos professores. Além disso, expande com os dados da literatura sobre o aumento no uso das TICs por professores, se comparado com a revisão realizada por Frizon *et al.* (2015). As limitações apresentadas nos artigos estão relacionadas aos aspectos tecnológicos (dificuldade em acessar a internet, por exemplo), conhecimento sobre formação por meio das TDICs ou no tempo necessário para acesso aos espaços, o que representa dados similares com os apontamentos de Almeida *et al.* (2013).

Por fim, os resultados deste levantamento na literatura indicam a expansão do número de pesquisas que objetivam formar professores por meio de TDICs, assim como sugerem evidências de lacunas nas condições didáticas para elaboração de novos cursos voltados para formação dos professores como, descrições detalhadas dos conteúdos, vias de acesso aos documentos, modo de apresentação e condições adequadas de avaliação (LUCKESI, 1994; FRIZON, 2015).

Todos estes fatores também são esperados na formação de professores em EaD, voltado para Educação Especial, como se vê a seguir.

#### 4.2 EAD VOLTADO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Glat e Nogueira (2003) comentam que para uma educação mais adequada e inclusiva, é necessário que a formação dos professores apresente duas condições. A primeira condição é a formação dos professores chamados “generalistas”, na qual possui um conhecimento mais geral e, a segunda, é a formação do professor especialista, na qual possui maior conhecimento referente a pessoa com deficiência.

Os resultados de uma análise realizada por Bueno e Meletti (2011) com base nas políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil e dos indicadores educacionais brasileiros são semelhantes aos de com Glat e Nogueira (2003). Além disso, de acordo com os dados apresentados no Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2010 coincidem com os apontamentos de 2016, chamando atenção para campanhas ou implementação de programas para formação de professores para auxiliar no processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil.

Considerando a existência de teses e dissertações não publicadas, conseqüentemente excluídas na busca realizada e descrita no item 4.1 desta tese e considerando a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a única IES com um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Brasil, realizou-se uma busca similar.

Para pesquisa realizada neste momento foram utilizados os descritores “Educação a Distância” e “EaD” e as bases de dados consultadas foram a Biblioteca da Universidade e o site específico do respectivo programa. Obteve-se como resultado apenas três pesquisas com a temática. Nenhuma das três pesquisas objetivou realizar formação de professores, no entanto, duas objetivaram revisar a intersecção da educação especial com a modalidade EaD. Ao indagar a possibilidade da limitação dos descritores, foi realizada uma nova busca utilizando-se o termo “tecnologia” combinado com “professores”. Foi obtido como resultado 4 materiais, no entanto, nenhum objetivou diretamente formação de professores por meio de EaD.

O uso de tecnologias computacionais ou Tecnologias de Informação e Comunicação como recurso para a EaD podem ser encontradas, na literatura especializada da Educação Especial, em pesquisas relacionadas a Tecnologias Assistiva (TA). De acordo com Calheiros, Mendes e Mendonza (2016) a TA é fundamental para o desenvolvimento de atividades especializadas que atendam a proposta de desenvolvimento de alunos com deficiência. Os autores realizaram um estudo para descrever o processo de desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), construído especialmente para apoiar o uso de recursos de TA por professores de estudantes com paralisia cerebral (PC), e avaliar as potencialidades e os limites desse AVA em um serviço de consultoria colaborativa a distância em TA. Para tal, desenvolveram um AVA para realizarem a consultoria colaborativa. Os resultados obtidos pelos

autores mostraram que o desenvolvimento do AVA para implementação de TA por meio de consultoria colaborativa foi eficaz.

Destaca-se, ainda de acordo com Calheiros, Mendes e Mendonza (2016) que os autores apresentam descrição minuciosa do AVA criado, assim como das etapas contidas na criação e do processo avaliativo realizado sobre o ambiente. No entanto, observa-se ausência de descrição dos conteúdos utilizados na formação dos professores, registrando-se apenas que foi realizado por consultoria colaborativa. A ausência desta informação implica em dificuldades significativas de replicação da pesquisa, entretanto, observa-se que o objetivo dos autores voltou-se a avaliar o AVA, não a formação em si.

Outra pesquisa que objetivou realizar uma análise sobre o uso de T.A., mencionando e citando TICs para formação de professores, foi desenvolvida por Calheiros, Mendes e Lourenço (2018). Os autores realizaram uma revisão de estudos sobre conceitos e práticas sobre uso de T.A. em múltiplos contextos educacionais no Brasil. Os autores apresentam como resultado a existência de três grandes obstáculos para a efetiva prática na formação de professores para uso da T.A., sendo a imprecisão atual do conceito de TA, dificuldades no acesso a recursos e falta de formação de profissionais envolvidos. Neste sentido, destaca-se que a formação de professores para uso de recursos tecnológicos ainda é um desafio nas práticas educacionais.

De acordo com Rodrigues e Capellini (2012) para que a formação continuada de professores por meio de EaD atinja os objetivos propostos em mecanismos legais e de amplo reconhecimento na literatura, é imprescindível a formação de tutores/professores. Os autores realizaram uma pesquisa com objetivo de levantar e analisar dados em relação à utilização da EaD para formação continuada de professores quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiências. Participaram da pesquisa 180 alunos-professores (62% dos concluintes do curso) de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os participantes responderam um questionário semiestruturado com questões relativas a formação EaD. Destaca-se que 180 alunos responderam ao questionário, 294 concluíram o curso de 504 inscritos. Constata-se a evasão de 41,5% dos alunos. As autoras reafirmam a importância de condições propícias para se garantir a permanência dos alunos no curso.

Ao olhar para a formação do professor em questão inicial e continuada, uma revisão sistemática realizada por Campos e Mendes (2015) com o objetivo de mapear quantas instituições brasileiras, privadas e públicas, que disponibilizam cursos a distância para a formação inicial e continuada de professores de acordo com as legislações da Educação Inclusiva e com o Decreto n.º 5.626/2005 apontam dados preocupantes (BRASIL, 2005). As autoras realizaram a análise documental das matrizes curriculares de graduação em Licenciatura



e de formação continuada. Os resultados obtidos pelas autoras são agravantes, indicando que muitas universidades com cursos a distância, das diferentes regiões brasileiras, estão longe de viabilizar o compromisso efetivo com a inclusão escolar.

Neste seguimento, destaca-se uma pesquisa realizada por Capellini e colaboradores (2011) que objetivou analisar aspectos relacionados a um curso de formação continuada sobre práticas em Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Mental (nomenclatura utilizada pelas autoras). A análise realizada voltou-se para três aspectos, sendo a descrição dos cursistas, avaliação do curso realizada por eles e a causa de evasão. As autoras apontam resultados similares aos encontrados na literatura no que se refere ao índice de evasão, assim como dos principais motivos relacionados a ela (problemas pessoais, dificuldades na utilização das tecnologias e dificuldades em cumprir prazos). Além disso, os resultados obtidos indicaram que o modelo EaD atendeu a demanda de formação dos professores na aquisição de conhecimento.

Por fim, considerando a necessidade de formação retratada nas pesquisas sobre inclusão e da importância de programas de formação apresentados na literatura, uma formação que considera aspectos individualizados para formação, assim como apresenta um modelo para o ensino eficaz foi apresentado, primeiramente, por Fred Keller, Carolina Martuscelli Bori, John Gilmour Sherman e Rodolpho Azzi em 1963 (TODOROV; MOREIRA; MARTONI, 2009). Esse modelo foi denominado *Personalized System of Instruction* (PSI) e possui como proposta central organizar ações efetivas para programação de um ensino eficaz e individualizado.

O PSI foi utilizado em diversos estudos e apresentou resultados favoráveis a sua utilização, sendo uma possibilidade viável para formação que atenda a demandas específicas e que compreende aspectos individuais para formação. Destaca-se que esse modelo de ensino entende que, independentemente do conteúdo utilizado para o ensino, deve-se seguir algumas etapas para se garantir taxas melhores de aprendizado.

Um estudo desenvolvido por Nagliate *et al.* (2013) teve por objetivo descrever o planejamento de conteúdo sobre registro de enfermagem para utilização em ambiente virtual de aprendizagem, fundamentado na Programação de Ensino Individualizado, recurso didático que utiliza princípios básicos da análise do comportamento. Os autores concluem que o PSI combinado com um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) representa um recurso viável para formação de habilidades em enfermeiros.

Por fim, descritos detalhadamente os conceitos bases da tese, assim como os aportes teóricos utilizados busca-se responder a seguinte pergunta: qual a eficácia de um modelo

didático em um programa de formação presencial e EaD voltado para professores que atuam em creches sobre TEA?

Retomando os objetivos da pesquisa após os apontamentos detalhados, teve-se como objetivo geral elaborar, desenvolver e avaliar os resultados de um curso de formação para professores de creche voltado para alunos com Transtorno do Espectro Autista nas modalidades presencial e a Distância.

E como objetivos específicos:

1. Levantar a demanda de formação de professores de creche sobre o trabalho com a criança com TEA
2. Elaborar, desenvolver e avaliar um curso de formação presencial em atendimento às demandas dos professores sobre o trabalho com a criança com TEA
3. Propor, desenvolver e avaliar um modelo de formação EaD para professores de creche sobre crianças com TEA que seja possível replicar.

## 5 MÉTODO

### 5.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com objetivos exploratórios. Pesquisas dessa natureza possuem como foco principal atender a uma demanda social e também avançam em questões científicas pouco conhecidas (GIL, 2011). O Estudo 1 trata de uma formação presencial, enquanto que o Estudo 2 de uma formação a distância. Os procedimentos metodológicos, assim como os resultados obtidos serão apresentados separadamente, no entanto, a discussão geral será realizada de forma conjunta.

No que se refere a formação EaD, destacam-se os recursos descritos nas Referências de Qualidade para Educação a Distância (BRASIL, 2007a), o livro de Moore e Kearsley (2013) intitulado “Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line”, sendo: a) estrutura, b) objetivos claros, unidades pequenas e modularidade, c) participação planejada, d) integralidade, e) repetição, simulação e variedade, f) síntese e g) Feedback e avaliação, dentre outras literaturas relevantes.

Também, considerou-se importante a linha de estudos que fora replicado experimentalmente no Brasil por Aporta (2015), derivado diretamente da pesquisa de Pollard *et al.* (2014). Aporta (2015) formou professores para ensinar crianças com TEA de uma instituição a partir de pacotes de ensino informatizados. A autora utilizou um delineamento de

linha de base múltipla entre sujeitos, participando da pesquisa, quatro professores da instituição de ensino para indivíduos com TEA do Município do interior do Estado de São Paulo. A formação contou com quatro módulos contendo, cada um deles, a) instrução da pesquisadora (oralmente e não informatizada), b) pré-teste, c) apresentação dos conteúdos por meio de computador (vídeos, textos, gráficos e áudios narrativos) e d) pós-teste. Os resultados obtidos pela autora apontam para o sucesso na formação informatizada dos professores para ensinarem indivíduos com TEA.

Destaca-se que as tecnologias computacionais ou digitais devem ser utilizadas como instrumento para aquisição, transformação, expansão e valorização do conhecimento, não apenas como um produto ou ferramenta técnica. Segundo Libâneo (2001) cabe a esta formação auxiliar no ajuste da didática às novas realidades sociais, do conhecimento, do aluno e dos diversos universos culturais.

Ressalta-se que não cabe às novas tecnologias substituir o professor, mas sim, auxiliar o professor em uma didática mais dinâmica e coerente com os avanços da sociedade (PIMENTA, 1999). Além disso, o professor deve utilizar didaticamente diferentes recursos pedagógicos, enriquecendo o ambiente escolar sem abrir mão das reflexões, diálogos e informações constantemente novas (LINHARES; REIS, 2008).

Neste ponto, considera-se o modelo didático utilizado por Nagliate *et al.* (2013) e descrito em etapas por Cortegoso e Coser (2011) como potencial modelo didático voltado a atender essas demandas. Nesse modelo o procedimento de formação considera a elaboração de um curso em pequenas etapas com critérios de aprendizagem que possibilitam o avanço gradual dos alunos individualmente. A formação presencial realizada utilizou-se desses procedimentos e os resultados apontados indicaram como eficaz para uso na formação EaD. Além disso, os conteúdos utilizados nos procedimentos também foram exaltados como eficazes para atendimento dessa demanda. Destaca-se que essa proposta de utilizar tal procedimento em modelo EaD também é analisada e organizada, por Todorov *et al.* (2009).

## 5.2 ASPECTOS ÉTICOS

Primeiramente, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar<sup>1</sup> (disponível para consulta no Apêndice 2). Todos os passos e etapas éticas foram respeitados para realização da pesquisa. Os termos de consentimento livre

---

<sup>1</sup> Projeto aprovado com registro CAEE número 56501016.9.0000.5504.

e esclarecido foram assinados por todos os participantes, assim como termo de consentimento pela direção da escola. Durante toda a pesquisa os professores participantes poderiam desistir da participação sem nenhum ônus.

### 5.3 – ESTUDO 1 – FORMAÇÃO PRESENCIAL

Após reunião de Atividade e Trabalho de Planejamento Coletivo (ATPC) com a equipe escolar de uma creche de um município do interior paulista, houve interesse manifestado por parte desta equipe, por uma formação que pudesse contemplar aspectos referentes à inclusão de crianças com deficiências nas atividades do dia a dia da creche. A demanda de formação apresentada pela creche consistiu em três áreas, sendo 1) um panorama geral em relação às principais deficiências encontradas na escola, como identifica-las e como são classificadas; 2) um enfoque maior para o autismo, quais características, em que idade é possível ser fechado o diagnóstico, quais as novidades sobre o assunto, já que recebem frequentemente alunos laudados ou com suspeita de TEA; e 3) em relação ao pedagógico, de que forma é possível otimizar o aprendizado do aluno com autismo.

Tendo como base essa solicitação da Unidade Escolar, foi realizado um levantamento sistemático de materiais para embasar a formação, dando preferência para artigos em português e disponíveis para download gratuito. Além disso, também foram priorizados materiais produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação.

#### 5.3.1 Participantes

Participaram deste primeiro estudo 09 professoras, todas do sexo feminino, de uma creche no interior do estado de São Paulo. Os dados de caracterização das professoras são apresentados no Quadro 3, incluindo turma que leciona, idade, formação acadêmica, tempo de atuação como docente. Para a identificação das participantes, foram atribuídos nomes fictícios.

**Quadro 3** – Caracterização dos participantes

Identificação	Turma ano em que leciona	Idade	Graduação	Pós-graduação	Tempo que atua como professora
Aline	Infantil 5	60	Pedagogia	Gestão Escolar	20 anos
Bruna	Infantil 2	49	Pedagogia	Educação Infantil e Gestão Escolar	25 anos
Cristiane*	1º ano do Ensino Fundamental	51	Pedagogia	Educação Infantil	30 anos
Denise	Infantil 3	60	Pedagogia e Comunicação Social	Não tem	22 anos
Eliana	Infantil 4	32	Pedagogia	Psicopedagogia e Psicomotricidade	8 anos
Flávia	Infantil 5	44	Pedagogia	Não tem	7 anos
Gabriela	Infantil 4 e 3	32	Pedagogia	Psicopedagogia	13 anos
Helena	Infantil 2	26	Pedagogia	Psicopedagogia	4 anos
Isis	Infantil 4 e 5	44	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva. Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltiplas	2 anos e 5 meses

Fonte: Elaborado pelo autor.

\*A professora Cristiane é coordenadora da escola na qual a pesquisa foi realizada, sendo professora de sala no período contrário.

### 5.3.2 Ambientes e materiais

A formação foi realizada na própria escola das participantes durante o horário de Atividade e Trabalho de Planejamento Coletivo (ATPC), em uma sala organizada para tal. Foram utilizados um Notebook com caixa de som, um projetor multimídia para apresentação dos slides, mesa e cadeira para formação. Foram utilizados, também, vídeos e imagens de divulgação autorizada na internet.

### 5.3.3 Procedimento

O curso teve como base a demanda para formação apresentada pela Unidade Escolar sendo, de acordo com a transcrição da demanda: 1) um panorama geral em relação às principais deficiências encontradas na escola, como identificá-las e como são classificadas; 2) um enfoque maior para o autismo, quais características, em que idade é possível ser fechado o diagnóstico, quais as novidades sobre o assunto, já que a creche recebe frequentemente alunos laudados ou com suspeita de TEA; e 3) em relação ao pedagógico, a forma de otimização do aprendizado do aluno com autismo.

A formação foi realizada em quatro encontros contendo, no primeiro, a apresentação da proposta da pesquisa, assinatura dos termos de aceite para participação da pesquisa e discussão de cronograma do curso.

Para elaborar a formação foram seguidos os 15 passos descritos por Nagliate *et al.* (2013), sendo:

- 1º) escolher o tema ou assunto;
- 2º) descrever o problema a ser resolvido;
- 3º) especificar os objetivos terminais sob a forma comportamental;
- 4º) propor os objetivos comportamentais terminais;
- 5º) justificar a relevância dos objetivos terminais em relação aos aprendizes do programa;
- 6º) analisar os objetivos terminais em seus componentes intermediários necessários para sua consecução;
- 7º) organizar os objetivos intermediários resultantes da análise em uma sequência para o ensino;
- 8º) planejar atividades de ensino para a aprendizagem de cada um dos objetivos intermediários da sequência;
- 9º) organizar as atividades planejadas para ensino em unidades ou passos a serem realizados pelo aprendiz;
- 10º) planejar o procedimento de avaliação da eficácia de um programa de ensino;
- 11º) organizar o material a ser utilizado pelos aprendizes nas diferentes unidades do programa;
- 12º) redigir instruções para cada unidade de trabalho do aprendiz em um programa de ensino;
- 13º) planejar os procedimentos de avaliação do desempenho do aprendiz;
- 14º) redigir a apresentação de um programa de ensino contendo objetivos, recursos, procedimentos e sistema de avaliação do programa; e
- 15º) comunicar e examinar programas de ensino sob a forma comportamental.

Por fim, a formação final elaborada foi dividida em três módulos, sendo o primeiro Inclusão e Deficiências, seguido do Transtorno do Espectro Autista e, por último, Estratégias de Ensino. Todo o conteúdo elaborado foi revisado e aperfeiçoado por uma especialista em TEA e estudiosa da formação de professores. Além disso, esta mesma especialista realizou o acompanhamento de todos os encontros para verificar o preenchimento da Escala de Avaliação

da Linguagem Oral no Contexto Escolar (EVALOE; LLOBERA *et al.*, 2017). Para mais detalhes, consultar Anexo 3 desta tese.

Teve-se como objetivo final da formação para os professores, responder adequadamente questões teóricas e práticas relacionadas à inclusão de crianças de 0 a 5 anos de idade na rede comum de ensino. As descrições dos módulos, os objetivos intermediários, assim como o material utilizado para organizar os conteúdos da formação são apresentados a seguir.

### 5.3.3.1 Objetivos intermediários de ensino

#### 1 Inclusão e deficiências

1.1 Identificar questões de Inclusão no cotidiano escolar;

1.2 Identificar e descrever características de Deficiências Múltiplas em crianças;

1.3 Identificar, descrever e diferenciar a Cegueira e Baixa Visão em crianças;

1.4 Identificar e descrever os níveis da Surdez (Profunda, severa, moderada e leve)

1.5 Identificar e descrever a Surdocegueira,

1.6 Identificar, descrever e diferenciar as características deficiência Física (Paralisia Cerebral, Cadeirante e Outros),

1.7 Identificar e descrever as características da Síndrome de Down,

1.8 Identificar e descrever a deficiência Intelectual,

1.9 Identificar, descrever e diferenciar as características do Autismo Infantil, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e

1.10 Identificar e descrever características de Altas Habilidades/Superdotação em crianças;

1.11 Descrever como é realizado um encaminhamento

#### 2 Transtorno do Espectro Autista

2.1 Descrever a definição do TEA

2.2 Identificar e descrever as características do TEA de acordo com o DSM-5

2.3 Descrever as características para identificação dos sinais de alerta do TEA

2.4 Descrever como é realizado o encaminhamento em caso de suspeita

#### 3 Estratégia de ensino

3.1 Identificar interesses de crianças que não falam

3.2 Descrever características de interesses das crianças que não falam

3.3. Descrever ambiente adequado para realização de avaliação de itens de interesses das crianças que não falam

3.4. Descrever o uso de objetos de interesses de crianças que não falam para atividades pedagógicas

3.5. Identificar recursos estruturais para realização de atividades psicomotoras

3.6. Descrever condições para as crianças explorarem ambientes

3.7. Descrever benefícios na realização da brincadeira Pula-Carniça para as crianças.

### 5.3.3.2 Embasamento teórico dos módulos

Para elaboração do conteúdo do módulo 1, foram utilizados como norteadores o cadastro da PRODESP<sup>2</sup> nas escolas públicas, o CID-10 e o DSM-5 como manuais para definição das deficiências. O cadastro da PRODESP organiza e registra, entre outros procedimentos, a matrícula de alunos das escolas públicas. Com base em tal documento e descrição das deficiências é que foram organizados os conteúdos para a formação.

Apresenta-se no Quadro 4 a distribuição dos conteúdos de acordo com os módulos e objetivos intermediários estabelecidos, seguidos de indicações de referências.

**Quadro 4** – Apresentação do embasamento teórico utilizado para seleção dos conteúdos do curso.

	Conteúdo	Referência
Módulo 1	Inclusão de crianças com deficiências	Organização Mundial da Saúde (2000); Omote (2006); Denari (2009); Costa; Denari (2010); Mahl <i>et al.</i> (2012); APA (2014); Mahl (2016).
	Deficiências múltiplas	Schmitt; Zuchetto; Nasser (2016).
	Cegueira e baixa visão	Brito; Veitzman (2000).
	Surdez	Molena; Andrade; Veraszto (2017).
	Surdocegueira	Pacco; Silva (2015).
	Deficiência Física	Andrade; Araujo (2018).
	Síndrome de Down	Koch; Silva (2016).
	Deficiência Intelectual	Carvalho; Maciel (2003); Nascimento; Szymanski, (2016).
	Autismo, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância	Pereira; Schmitt (2016).
	Altas habilidades/Superdotação	Barros; Freire (2015).
Encaminhamento	Secretaria do Estado de São Paulo (2013).	
Módulo 2	Transtorno do Espectro Autista	Nunes; Azevedo; Schmidt (2013); Boettger; Lourenço; Capellini (2013); Baio (2014); Pereira; Schmitt (2016).
	Definição	Baio (2014).
	Características de acordo com o DSM-5	APA (2014).
	Características para identificação	Secretaria do Estado de São Paulo (2013);

<sup>2</sup> Documento e instrução disponível para consulta no link: [www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geve/-prodesp/matricula.docx](http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geve/-prodesp/matricula.docx).



		APA (2014).
	Encaminhamento em caso de suspeita	Secretaria do Estado de São Paulo (2013);
Módulo 3	Estratégias de Ensino	Experiências profissionais dos autores
	Identificando objetos de interesses de crianças que não falam	Silva <i>et al.</i> (2017).
	Atividades sobre Psicomotricidades	Fonseca (2008; 2010); Sousa; Silva (2013).

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 5.3.4 Procedimento para avaliação do desempenho do participante

A avaliação realizada foi distribuída em quatro condições. A primeira se deu pelo pré-teste contendo um questionário de 18 questões optativas relacionadas ao conteúdo principal do curso (para mais detalhes, consultar Anexo 1 desta tese). A seleção das perguntas considerou os objetivos intermediários do curso. A segunda condição consistiu de perguntas e atividades ao longo da apresentação do conteúdo, solicitando aos professores que apresentem respostas compatíveis com a apresentação. Nesta segunda condição, caso os professores respondessem de forma errada, eram apresentados *feedbacks* com as respostas consideradas corretas. Após todos os professores apresentarem as respostas consideradas corretas é que se continuava a apresentação do conteúdo. A terceira condição se deu pela reapresentação, separadamente, das questões do pré-teste, mas unicamente as relativas aquele módulo. Por exemplo, apenas as questões 1, 2, 3, 7,8, 10, 11 e 12 sobre o módulo 1 foram apresentadas ao término da apresentação do módulo 1. Por fim, a terceira condição se dava com a apresentação do mesmo questionário do pré-teste (todas as 18 questões) ao término do curso. As questões, apresentadas aos professores estão no Apêndice 1.

### 5.3.5 Procedimento para Avaliação do modelo didático utilizado no curso

Considerando o objetivo de realizar uma atividade que atendesse a demanda específica da creche, assim como de testar um procedimento considerado como eficaz na literatura em ambiente real, foi apresentado um questionário de 4 questões para os professores responderem. As questões eram abertas e a análise se deu de forma qualitativa (para mais informações, consultar Anexo 2 desta tese).

Além disso, uma especialista em TEA e estudiosa de formação de professores preencheu a Escala de Avaliação da Linguagem Oral no Contexto Escolar (EVALOE; LLOBERA *et al.*, 2017) para identificar quais os recursos didáticos foram utilizados pelo pesquisador ao longo do curso.

## 5.4 ESTUDO 2 – FORMAÇÃO EAD

A formação foi apresentada para uma Secretaria de Educação de um Município do Interior do Estado de São Paulo diferente do Estudo 1. A apresentação foi realizada por meio de uma conversa com a Secretária de Educação e diretora das escolas de Educação Infantil do Município. Foram relatadas as propostas para a formação assim como os recursos necessários para realização da mesma. Após aceite inicial, os professores do Município foram contatados e convidados para participar da formação/pesquisa.

Moore e Kearsley (2013) apontam, dentre outros fatores, sete etapas necessárias para um curso EaD de qualidade, sendo: a) estrutura, b) objetivos claros, unidades pequenas e modularidade, c) participação planejada, d) integralidade, e) repetição, simulação e variedade, f) síntese e g) Feedback e avaliação. Tais etapas destacam a importância de se realizar um planejamento adequado especificamente para a modalidade EaD, não apenas adaptar um curso presencial para a distância.

### 5.4.1 Participantes

Participaram do segundo estudo 25 professores, sendo três do sexo masculino (ALD, RBS e PVJ) e 22 do sexo feminino. Apresenta-se no Quadro 5 a tabela de identificação dos participantes.

**Quadro 5** – Identificação dos participantes.

Identificação	Turma em que leciona	Idade	Graduação	Pós-graduação	Tempo que atua como professora@
ECF	Pré 1	51	Pedagogia	Não possui	2 anos e meio
YGM	Professor auxiliar	34	Pedagogia	Educação Especial Educação Infantil Psicopedagogia	4 anos
ALB	Brinquedoteca	49	Pedagogia	Educação Infantil Inclusão	33 anos
ALD*	-	-	-	-	-
AMC	2º ano do fundamental 1	36	Pedagogia	Não possui	5 anos
NCS	Pré 1	53	Pedagogia	Educação Infantil Inclusão Deficiência Mental	33 anos
SAM	Pré 1	56	História e Pedagogia	Educação Infantil Inclusão	30 anos
SSM	Maternal	40	Pedagogia	Psicopedagogia AEE Pedagogia Hospitalar Autismo	-

SMA	Pré 1	43	Pedagogia	Não possui	5 anos
SAA	-	-	-	-	-
UPG	Coordenação	26	Pedagogia	Alfabetização Psicopedagogia	3 anos e 11 meses
VCS	2019#	38	Pedagogia	Não possui	17 anos
MRB	-	-	Pedagogia	Educação Infantil Psicopedagogia Coordenação pedagógica Inclusão e Deficiência Auditiva	26 anos
GCF	Pré 2	46	Pedagogia	Não possui	22 anos
EMP	-	-	-	-	-
LTS	Pré 1	42	Cursando pedagogia	-	1 ano
TMC	Auxiliar	34	Pedagogia Letras	Didática Educação Especial – Deficiência Mental	14 anos
GGR	Laboratório de Informática	46	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Especial	30 anos
CGR	Maternal	44	História e Pedagogia	Não possui	20 anos
<i>RBS</i>	2019#	40	Pedagogia	Não possui	4 anos
MTM	-	57	Gestão Escolar	Não possui	30 anos
MAQ	2019#	42	Pedagogia	Não possui	1 ano
JMS	Pré 1	39	Pedagogia	-	-
<i>PVJ</i>	Cuidador	-	-	-	-
JPM	Pré 2	46	Cursando Pedagogia	Não Possui	23 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

\* Participantes do sexo masculino são apresentados com nome em itálico.

# Participantes que responderam o ano em que foi realizado o curso e não a turma que leciona.

@ Participantes responderam quanto tempo atual como professora, no sentido de indicar o tempo que possuem de experiência com prática docente e não com a certificação.

É possível identificar, excluindo-se os participantes que não responderam ao questionário, que 10 participantes são especialistas na área da educação e 10 não possuem especialização. A média de idade dos participantes foi de 43,6 anos de idade, sendo a menor com 26 (UPG) anos e a maior com 57 (MTM). O tempo médio de atuação dos professores que responderam o questionário foi de 15,9 anos de atuação, sendo o menor tempo de 1 ano (MAQ e LTS) e maior de 33 anos (NCS e ALB). Da graduação, apenas 2 declararam estarem ainda cursando Pedagogia, 18 possuem a Pedagogia como graduação, sendo 3 desses com outras graduações (História e Letras) e apenas 1 possui formação em Gestão Escolar (MTM).

#### 5.4.2 Descrição do contexto formativo

Toda a pesquisa foi realizada em modelo EaD, ou seja, em nenhum momento o pesquisador teve contato pessoalmente com os participantes. Para realização do curso, foi apresentado para a Secretária da Educação que os professores poderiam realizar a pesquisa de

qualquer lugar que preferissem, sendo necessário apenas um computador com acesso à internet. No entanto, foi enfatizado que seria importante realiza-lo em Horário de Trabalho e Planejamento Coletivo (HTPC), uma vez que este tempo e espaço também deve ser utilizado para formação. Os registros das datas e horários de realização do curso indicaram que apenas dois professores realizaram o curso no período de HTPC.

A formação foi realizada na plataforma MOODLE da Secretaria de Educação a Distância (SeAD) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)<sup>3</sup>. Neste ambiente, os professores tinham acesso a vídeos-aulas, os textos utilizados para elaboração das aulas, totalmente gratuitos e de fácil *download*, as questões para responder antes, durante e ao término do curso (exatamente da mesma forma que escrita no estudo 1) e links dos vídeos para assistirem referentes a cada exemplo utilizado nas vídeo-aulas.

A plataforma utilizada disponibiliza ambiente específico para tirar dúvidas por meio de contato direto com o professor por e-mail ou bate-papo por mensagem. Caso tivessem qualquer problema técnico na plataforma, havia espaço específico designado para entrar em contato com tempo rápido de resposta pela equipe responsável. Considerando a importância que o conhecimento para uso de tecnologias representa na evasão de alunos no curso e, também, da comunicação entre alunos e professor, foi criado um espaço em uma mídia social para interação. Tal condição se mostrou uma resposta a ambos os problemas apontados na literatura, uma vez que utilizar apenas o espaço de comunicação da plataforma dependeria, em grande proporção, do conhecimento e domínio de tecnologia do participante. O espaço foi criado em um aplicativo gratuito - “Whatsapp”, garantindo-se que todos os alunos possuíam celular e o referido aplicativo e que já fizessem uso de tal recurso. Neste espaço, foi criado um grupo denominado “Curso inclusão UFSCar”, nele, os participantes poderiam realizar qualquer apontamento que acreditassem ser pertinente, além disso, poderiam, também, entrar em contato de modo privado com o professor do curso.

Destaca-se que, assim como para realização do curso, todos os participantes foram instruídos que poderiam não responder qualquer questão que não se sentisse confortável ou mesmo todo o questionário. Para tal, observa-se que muitos participantes deixaram questões em branco e, apenas 4, não responderam a nenhuma das questões.

Respeitando os apontamentos da literatura sobre dificuldade para acesso à plataforma *online* e uso de recurso tecnológico, foram realizados vídeos tutoriais de cada passo necessário

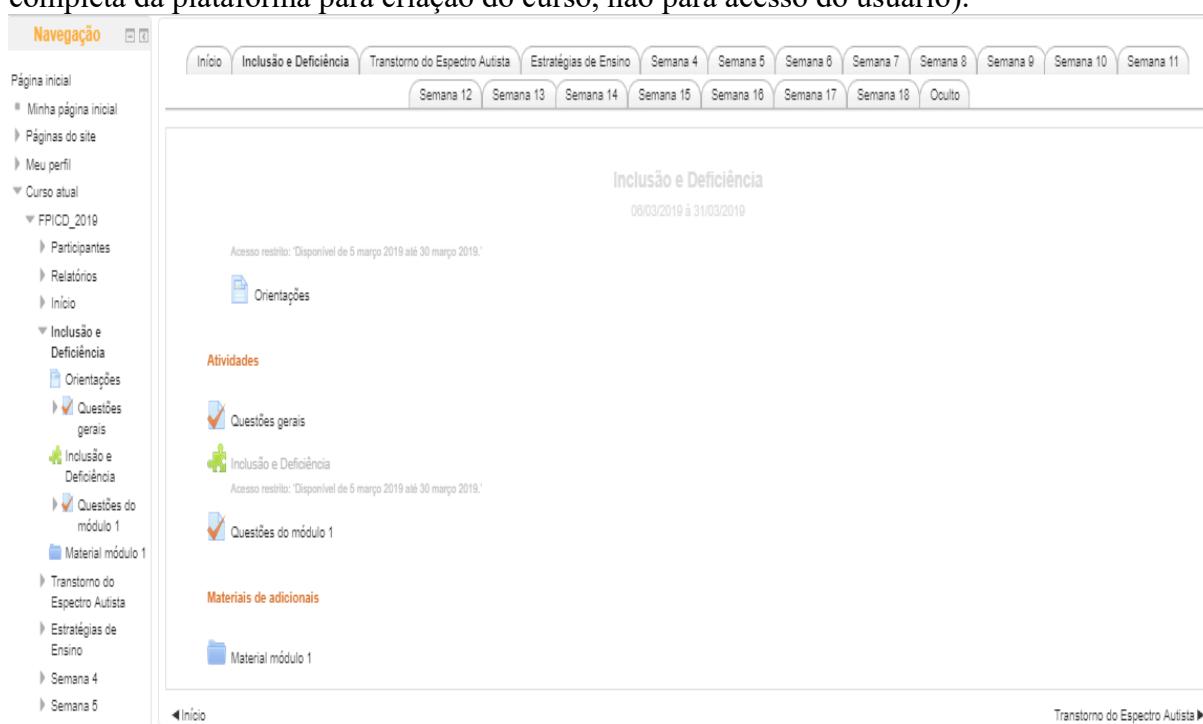
---

<sup>3</sup> A formação foi realizada pelo link: <https://ava.ead.ufscar.br>.

para realização do curso (CALHEIRO; MENDES; MENDONZA, 2016), desde clicar no link enviado para iniciar a pesquisa até a submissão do último questionário do pós-teste.

Além disso, a plataforma conta com uma apresentação simples e com indicadores objetivos, assim, facilitando o acesso e reduzindo a possibilidade de equívoco. Apresenta-se uma imagem da plataforma utilizada no curso. Na imagem, é possível identificar na parte central os links de acesso as questões gerais, do vídeo com o título daquele módulo, questões intermediárias, os materiais adicionais e, logo abaixo, as setas indicativas das ações de voltar e “próximo módulo” (Transtorno do Espectro Autista, neste caso). Ao lado esquerdo também há outra forma de acesso, clicando diretamente no nome do item desejado (podendo ser qualquer um dos anteriormente citados).

**Figura 1** – Plataforma em que os participantes tinham acesso para realização do curso (visão completa da plataforma para criação do curso, não para acesso do usuário).



#### 5.4.2.1 Conteúdo dos módulos

Para elaboração dos Módulos a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi acionada para auxiliar no melhor desenvolvimento dos conteúdos (o roteiro completo encontra-se no apêndice 1). O embasamento teórico, assim como os objetivos intermediários e questões utilizadas para avaliar o desempenho dos participantes também foram exatamente os mesmos. A sequência na

realização do curso também seguiu o mesmo modelo do estudo 1, no entanto, outras modificações foram necessárias, uma vez que a modalidade EaD possui características próprias e trata-se de uma formação de natureza totalmente diferente.

Neste sentido, cabe destacar as modificações realizadas na formação do estudo 2. Primeiramente, destacam-se as etapas necessárias para elaboração de um curso EaD de qualidade, inspirado nas ideias de Moore e Kearsley (2013), sendo:

1. Estrutura – O ambiente MOODLE, assim como as orientações para realização do curso foi descrita e apresentada detalhadamente por um vídeo tutorial. Além disso, cada etapa, recurso e possibilidade de interação com a plataforma, outros participantes e professor/tutor foi explicitada por mensagens e rerepresentadas nos vídeos tutoriais;
2. Objetivos, unidades pequenas e modulares – considerando a distância e diferentes tempos de realização para cada aluno do curso, cada aluno só poderia passar para módulo seguinte após concluir, com 100% de acerto o módulo em que esteja, assim como recebia, individualmente o *feedback* do desempenho nas questões intermediárias;
3. Participação planejada – os participantes foram instruídos do tempo disponível para realização da pesquisa, assim como incentivados a explorarem o ambiente para se habituarem com os recursos do curso. Tal atividade serviu, também, para motivar os participantes e quebrar possíveis paradigmas existentes derivados de experiências ruins com cursos EaDs anteriores por parte dos participantes;
4. Integralidade – todos os recursos visuais, auditivos e interativos foram articulados de forma a serem intercambiáveis. A vídeo-aula foi elaborada de forma a contemplar todo o conteúdo planejado para responder os questionários e realizar uma boa formação. No entanto, considerando possíveis limitações dos participantes, foram adicionados os materiais utilizados para elaboração das vídeo-aulas, assim como vídeos exemplos exportados de outras plataformas que atendessem ao objetivo da pesquisa. Todos os recursos disponibilizados para os alunos são de acesso gratuito e de livre publicação;
5. Repetição, Simulação e Variedade – Assim como no item anterior, todo o conteúdo foi elaborado de forma a ser intercambiável, além disso, associado a estratégias de *feedback* corretivo para as respostas das questões intermediárias, os participantes eram indicados a assistirem os vídeos novamente. Caso já tivessem o feito, eram indicados a consultar os materiais adicionais (leitura). Além disso, foi explicitado que não havia limite de acesso a qualquer materiais disponibilizados na plataforma, com exceção das questões gerais de pré e pós-teste;

6. Síntese – Os conceitos foram apresentados utilizando-se exemplos do cotidiano dos participantes. Além disso, o professor/tutor estava disponível para consulta durante todo o período de realização do curso, incluindo finais de semana e feriado. Este item representou um desafio para elaboração dos exemplos, uma vez que seria possível uma variedade alta de diferenças entre participantes e realidades, por exemplo, professores de uma escola particular com muitos recursos materiais e professores de uma escola pública com poucos recursos materiais;
7. *Feedback* e avaliação – O *feedback* foi realizado de forma automatizada, indicando aos participantes que erravam alguma questão a resposta considerada correta. Além disso, tinham possibilidade de acesso e discussão com colegas e professor/tutor pelo grupo de discussão. Por fim, a avaliação utilizada (pré-teste, intermediária e pós-teste) possibilitava o acompanhamento gradual do aprendizado dos alunos, assim como possíveis dificuldades encontradas pelos mesmos. A possibilidade de interação no grupo de discussão, assim como o próprio *feedback* automatizado representa o respeito ao aprendizado individual, além disso, explorar o material de forma interagir com o conteúdo da forma como convinha poderia auxiliá-lo na busca pela resposta correta de forma ativa.

Ainda de acordo com Moore e Kearsley (2013), um dos aspectos mais importantes de um curso realizado em modelo EaD, trata da garantia da possibilidade do aluno construir seu aprendizado com o material elaborado pelo professor/tutor em qualquer outro horário e local que melhor se encaixar na sua dinâmica de estudos. Neste sentido, observa-se que o aluno pode e deve assumir papel ativo na construção do seu conhecimento. Neste ponto, ainda, tal condição não apenas aumenta a possibilidade de melhor aprendizado dos alunos, mas, também, maior aplicabilidade do conhecimento adquirido a realidade/contexto que o aluno está inserido.

Por fim, tendo como base que este segundo estudo objetivou atender uma demanda da rede pública de ensino, utilizou-se como embasamento no planejamento do curso o material utilizado pelo Ministério da Educação, denominado Revisão dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007a). Tal documento tem como objetivo ajustar os princípios norteadores de ações voltadas a cursos de formação por meio de EaD. Ressalta-se que tal documento surge como reconhecimento as mudanças existentes na sociedade e, principalmente, atendendo aos indicadores apresentados em pesquisas que objetivaram avaliar as condições dos cursos EaD realizados no Brasil.

Os princípios para qualidade em cursos EaD são, de acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007a, p.8):

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infra-estrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira.

#### 5.4.3 Procedimento

A apresentação dos conteúdos inseridos nos módulos de ensino foi informatizada e organizada de modo que possibilitasse ao participante identificar quais os aspectos mais importantes naquele módulo e quais os comportamentos esperados. Tal condição também era reforçada pela seleção das questões nas quais os participantes respondiam no início do curso e ao término de cada módulo, chamando atenção do participante para os elementos que precisaria se atentar durante a apresentação do conteúdo.

A realização do segundo estudo contou com a mesma sequência de atividades que a do Estudo 1, no entanto, duas condições foram realizadas de forma diferentes. Primeiramente, os alunos respondiam o pré-teste e, em seguida, caso não apresentassem 80% de acerto ou mais, assistiam a vídeo-aula do módulo 1. As questões dos questionários eram apresentadas em ordem randômica. O participante apenas clicava na opção desejada entre as optativas para realizar indicar a escolha, precisando apenas clicar em “submeter” para registrar a escolha.

Após o termino do vídeo, eram instruídos a responderem as questões do módulo 1 para, apenas após atingirem 100% de acerto nesta tarefa, acessarem ao vídeo do módulo 2. Repetindo-se esse procedimento para os outros dois módulos. Foi condicionado o acesso ao vídeo do módulo seguinte o critério de 100% de acerto no módulo anterior. Para tal, os alunos poderiam assistir ou ler todos os materiais disponíveis para aquele módulo e responder as perguntas do questionário de cada módulo quantas vezes quisessem. Destaca-se que o vídeo não aparecia para o participante até que atingisse 100% de acerto no módulo anterior.

Tal condição se mostrou importante por organizar um contexto que exige do aluno dedicação no estudo para se atingir 100% de acerto e, de certa forma, garante que adquiriu o



conhecimento necessário para continuar no curso. Além disso, também propõe respeitar os vários ritmos de aprendizado, interação com o material de estudo, tempo e condições diferentes para cada aluno, assim como *feedback* assertivo e avaliação condizente com o modelo EaD (BRASIL, 2007a; MOORE; KEARSLEY, 2013; NAGLIATE *et al.*, 2013; dentre outros).

Outra condição foi a disponibilidade dos alunos assistirem ou acessarem um conjunto maior de vídeos e exemplos relacionados aos temas trabalhados. Quando se disponibiliza o acesso a uma base de dados como o Youtube, por exemplo, o usuário é exposto a um conjunto de conteúdos relacionados aquelas que ela esteja assistindo no momento. Tal exposição é gerada por um algoritmo de base de dados que facilita o acesso de usuários de TICs por meio da internet.

#### 5.4.4 Procedimento para avaliação do desempenho do aluno

As avaliações de desempenho dos alunos foram realizadas automaticamente pela plataforma do MOODLE. Destaca-se que, primeiramente, é necessário realizar um cadastro das questões, a maneira como elas serão apresentadas aos alunos, quais as opções corretas e incorretas. Além disso, é possível cadastrar um *feedback* para cada resposta emitida pelo aluno. O *feedback* e modelo de apresentação das questões adotados foram a apresentação da resposta considerada correta para cada tentativa selecionada errada pelo aluno e questionário de optativas, respectivamente.

Todas as respostas foram registradas no sistema, além disso, foram registradas número de tentativas por questões, quais opções foram selecionadas em cada tentativa, tempo utilizado para responder cada questão e, também, o questionário inteiro, quando (data e horário) em que o aluno respondeu cada questão e o questionário inteiro, nota final (podendo ser por porcentagem ou número de respostas corretas) e, por fim, qual o “estado” daquele questionário (finalizado ou em andamento).

Todas as informações podem ser consultadas apenas pelo professor/tutor, ficando acessível ao aluno apenas as tentativas em que errou ou acertou e *feedback*.

#### 5.4.5 Procedimento para Avaliação do modelo didático utilizado no curso

Foi utilizado o mesmo questionário do Estudo 1, no entanto, foi realizado de forma EaD. Para tal, foi encaminhado via e-mail para que os alunos respondessem. Durante todo o período,

o professor-tutor ficou disponível para responder a qualquer dúvida também do preenchimento da avaliação do curso.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 PARTICIPANTES

#### 6.1.1 Presencial

O curso presencial contou com a participação de 12 professoras (todas do sexo feminino), no entanto, três faltaram em um dos encontros, sendo, então, excluídas das análises dos resultados. Esse dado se mostra importante para análises e propostas de pesquisas futuras, uma vez que a realização de formação continuada de professores precisa compreender as exigências e outras demandas que podem surgir na rotina escolar (DIDONET, 2001; PELOSO, 2009; ARIOSI, 2017). Por fim, são apresentados os resultados de nove professoras.

#### 6.1.2 EaD

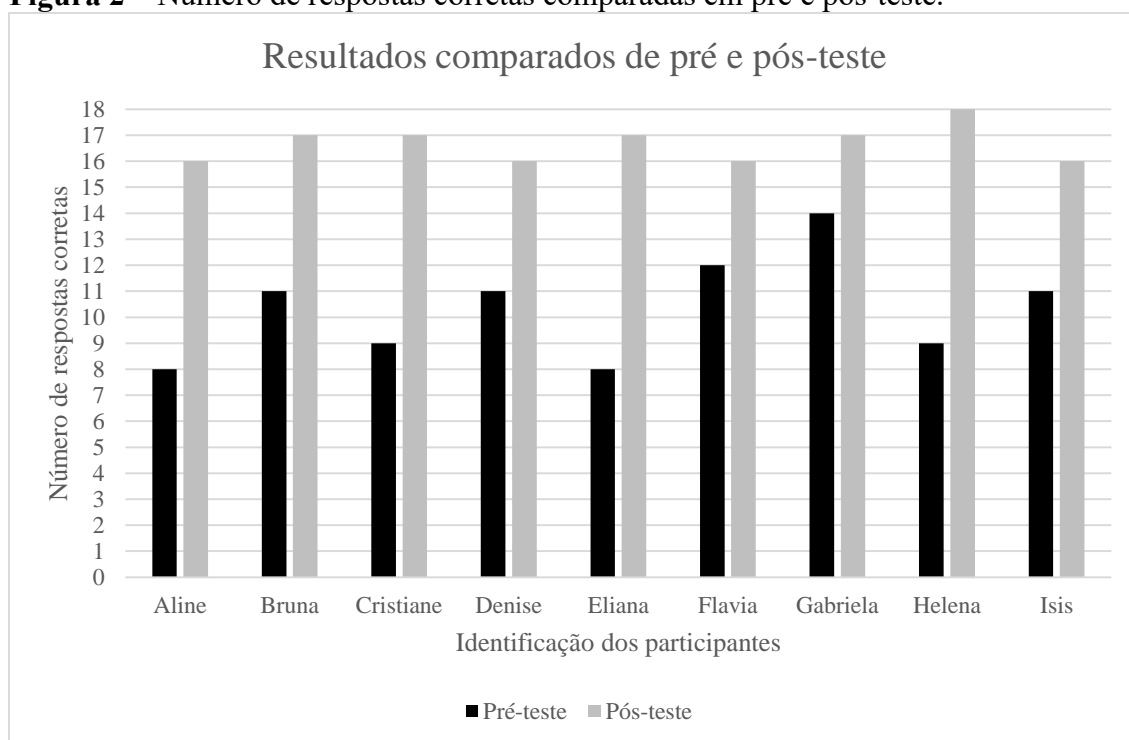
Destaca-se que 27 participantes se cadastraram para participação na pesquisa, no entanto, dois participantes desistiram. Os motivos para desistência, para ambos os participantes, foram dificuldades pessoais (filho recém-nascido para um e, para o outro, carga horária de trabalho que inviabilizou a participação na pesquisa). Sendo assim, destaca-se o baixíssimo índice de desistência por parte dos professores, representando apenas 7,4% de evasão. Ao se comparar os achados da literatura sobre o índice de evasão em cursos de formação EaD (FRIZON *et al.*, 2015; ALMEIDA *et al.*, 2013; COELHO, 2003) com os resultados obtidos nesta pesquisa (apenas 7,4%), evidencia-se a eficácia da metodologia adotada. Em especial, reafirmam com as indicações encontradas na literatura (CALHEIROS; MENDES; MENDONZA, 2016; FRIZON *et al.*, 2015; ALMEIDA *et al.*, 2013; COELHO, 2003; APORTA, 2015; dentre outros) sobre: a) se realizar uma formação que considera aspectos motivacionais, b) uso de materiais dinâmicos, atrativos e com diversos meios de acesso; c) preparar mecanismos de acesso e uso de tecnologias para pessoas com dificuldades no uso das mesmas e, d) (re)conhecer as demandas específicas que os alunos-professores podem possuir para realização de uma formação.

## 6.2 APRENDIZADO DOS PARTICIPANTES NO CURSO PRESENCIAL

Os resultados foram analisados de forma quali-quantitativa. As respostas dos participantes nas questões de pré-teste, questões intermediárias (apresentadas ao término de cada módulo) e pós-teste são apresentadas em modelo quantitativo. As análises das questões realizadas durante a apresentação dos conteúdos, assim como a avaliação das professoras e da especialista que acompanhou o curso são apresentadas de forma qualitativa.

Primeiramente, apresentam-se os resultados referentes à formação das professoras em modelo quantitativo. Na figura 2 apresenta-se a análise comparativa das questões de pré e pós-teste distribuídas por respostas das professoras. No eixo Y do gráfico, apresentam-se o número de respostas corretas, enquanto que no eixo X apresentam-se a identificação das professoras (com nomes fictícios de modo a preservar a identidade das professoras). As colunas pretas representam as respostas das professoras nas questões do pré-teste, enquanto que as colunas cinzas representam as respostas do pós-teste.

**Figura 2** – Número de respostas corretas comparadas em pré e pós-teste.



Fonte: Elaborada pelo autor.

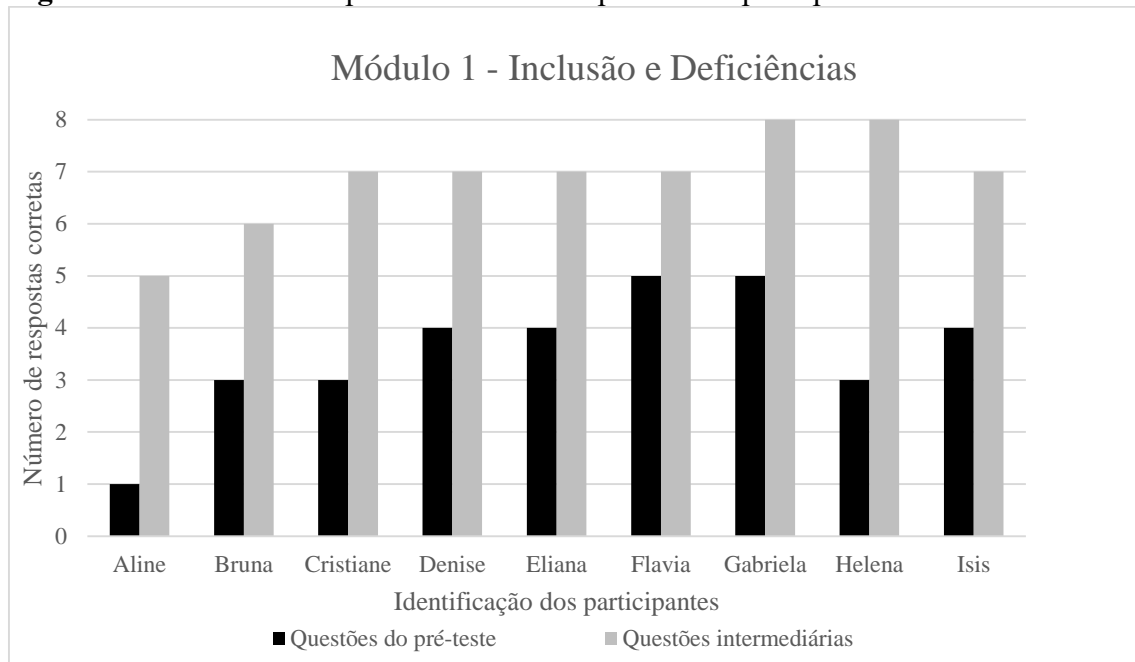
Observa-se na Figura 2 que houve melhora significativa de oito das nove professoras nas respostas dos conteúdos do curso no pré-teste para o pós-teste. Apenas a participante Gabriela apresentou desempenho satisfatório já no pré-teste. No entanto, ainda houve melhora

no desempenho se comparado ao pré-teste, uma vez que apresentou resposta correta em mais três questões após finalização do curso. Destaca-se que ao realizar análise comparativa do desempenho das professoras com as questões de identificação das participantes, não foi possível estabelecer nenhuma correlação significativa. Por exemplo, Denise e Flávia não possuem pós-graduação e apresentam desempenhos similares a Bruna e Isis, que possuem. Tempo que lecionam, idade e tipo de graduação também não representam dados para correlação de desempenho.

Destacam-se as melhoras nos desempenhos das professoras Aline, Bruna, Cristiane, Denise, Eliana, Helena e Isis nas respostas. Mais significativa, ainda, são as melhoras nos desempenhos de Aline, Cristiane, Eliana e Helena, na qual, apresentam quase que o dobro de melhora no pré para o pós-teste. Todas as professoras, sem exceções, apresentam melhora nas questões do pré e pós-teste, sendo assim, similares com os apontamentos de Todorov, Moreira e Martone (2009) e Nagliate *et al.* (2013) sobre a eficácia do modelo didático utilizado.

No entanto, observam-se algumas limitações no que se refere à explicação dos resultados apresentados. Por exemplo, no gráfico da figura 2, não é possível identificar quais módulos ou conteúdos representaram maior número de erros e, por consequência, não deixa margem para análises mais profundas dos aspectos individualizados das professoras. Além disso, não é possível identificar quais questões do questionário contendo 18 questões tiveram maior foco de erros ou acertos. Essas informações possibilitariam, dentre outros fatores, identificar quais conteúdos ou forma de ensino representam maior dificuldade para o aprendizado das professoras. Sendo assim, o desempenho das professoras também será apresentado em modelo comparativo do desempenho do pré-teste para as questões intermediárias.

Na figura 3, apresenta-se o desempenho das professoras nas questões de pré-teste comparadas com o desempenho do término da apresentação do conteúdo do módulo 1. No eixo Y apresentam-se o número de respostas corretas por questão e, no eixo X, as respectivas identificações das professoras. As colunas pretas representam as questões de pré-teste e as cinzas as questões de pós-teste.

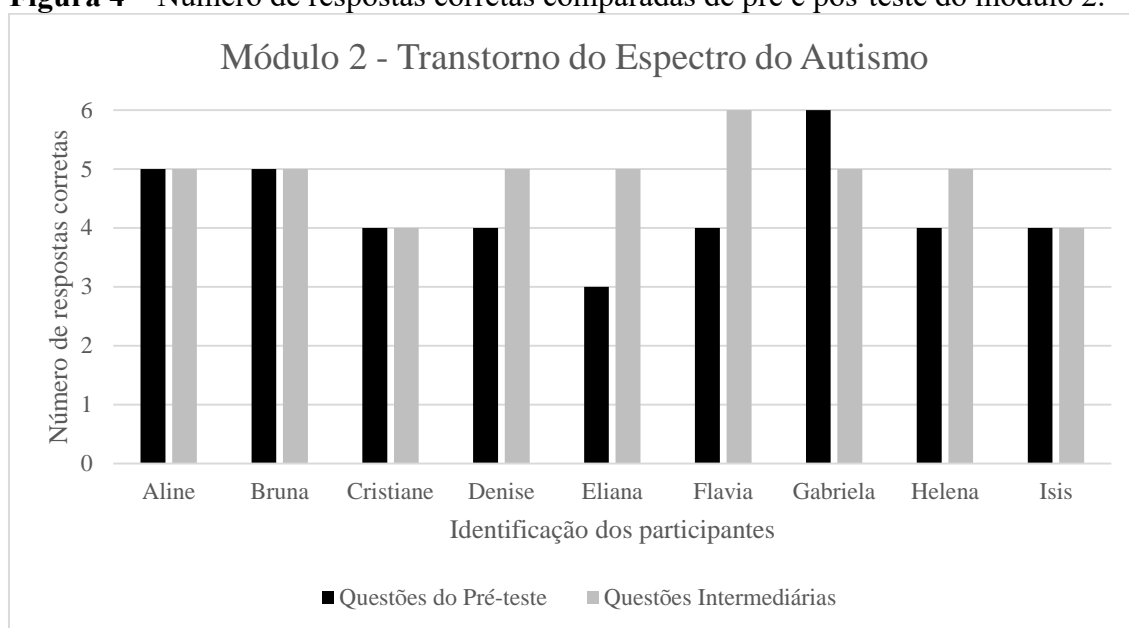
**Figura 3** – Número de respostas corretas comparadas de pré e pós-teste do módulo 1.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Neste gráfico os desempenhos de Aline, Cristiane, Eliana e Helena são, novamente, expostos com grande diferencial entre as questões de pré e pós-teste. Neste sentido, observa-se número elevado de erros no pré-teste e elevação significativa nas questões intermediárias. Além dos dados relativos a esse módulo, observa-se que apenas Flávia apresenta melhora suave na comparação de pré e intermediárias. Todas as outras professoras apresentaram melhoras significativas, especialmente Helena, que acertou apenas três questões no pré-teste e todas as oito nas questões intermediárias.

Além disso, observa-se que as dificuldades relacionadas ao desempenho de Gabriela no pré-teste se dava nas questões do módulo 1 (3 das 4 questões consideradas erradas ao longo do curso). No entanto, mostra-se necessário analisar o desempenho das professoras nos outros módulos para se verificar com mais confiança as questões com maiores acertos e erros.

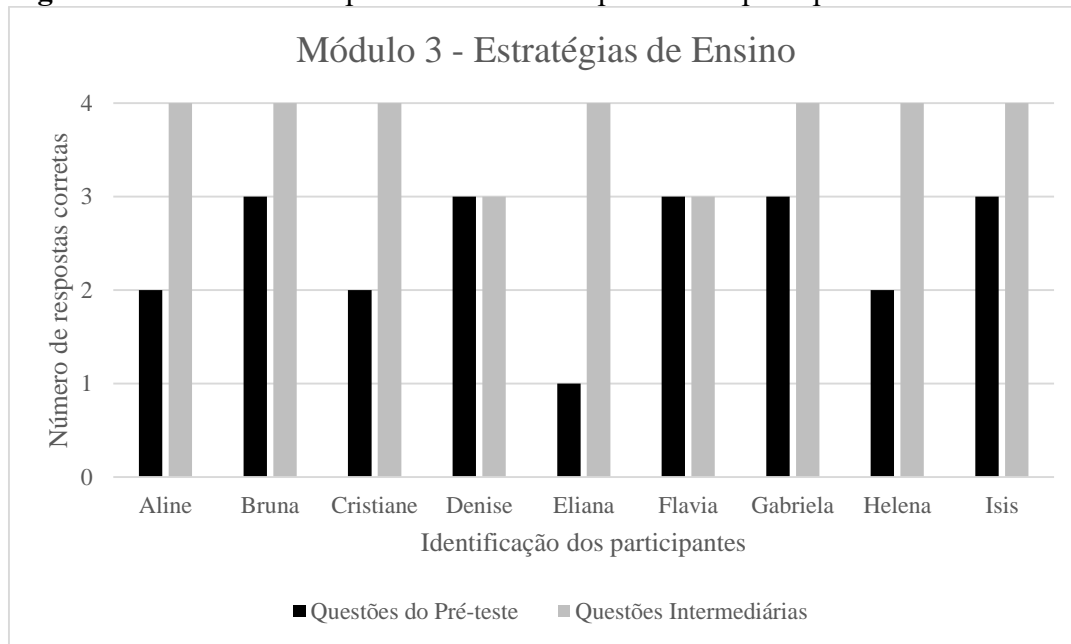
Na figura 4, apresenta-se o desempenho das professoras nas questões relativas ao módulo 2. No eixo Y apresentam-se o número de respostas corretas por questão e, no eixo X, as respectivas identificações das professoras. As colunas pretas representam as questões de pré-teste e as cinzas as questões de pós-teste.

**Figura 4** – Número de respostas corretas comparadas de pré e pós-teste do módulo 2.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Observa-se, neste gráfico, que a melhora no desempenho das participantes Aline, Cristiane, Eliana e Helena no pré e pós-teste geral não é relativo aos conteúdos ou apresentações do módulo 2, uma vez que não se observa melhora significativa na comparação das questões isoladas desse módulo. O que chama a atenção nesse gráfico, é o desempenho da professora Gabriela, na qual, há piora no desempenho nas questões relativas ao módulo 2. Na análise das respostas desse módulo, observa-se que apenas Denise, Eliana, Flavia e Helena obtiveram melhora nas comparações de pré e pós-teste.

Na figura 5, apresentam-se os desempenhos das professoras nas questões relativas ao módulo 3. No eixo Y apresentam-se o número de respostas corretas por questão e, no eixo X, as respectivas identificações das professoras. As colunas pretas representam as questões de pré-teste e as cinzas as questões de pós-teste.

**Figura 5** – Número de respostas corretas comparadas de pré e pós-teste do módulo 3

Fonte: Elaborada pelo autor.

Observa-se neste gráfico que Aline, Cristiane, Eliana e Helena, novamente, apresentaram melhoras na comparação das questões de pré e intermediárias. No entanto, considerando que o módulo 3 era composto apenas de 4 questões avaliativas, não é possível discutir o desempenho dos participantes com clareza. Apenas a professora Eliana apresentou desempenho significativo nas comparações de pré-teste com as questões intermediárias.

Considerando os dados apresentados nas comparações de pré e pós-teste, constatou-se que o curso obteve excelente resultado com a metodologia adotada. Esta melhora pode ser reafirmada com os dados apresentados separados por pré-teste e questões intermediárias. Além disso, com a separação dos conteúdos em pequenas unidades, foi possível observar quais os conteúdos foram mais significativos para os professores (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009; NAGLIATE *et al.*, 2013).

Ao se observar o desempenho de cada participante separadamente nos gráficos dos módulos, é possível observar quais conteúdos representaram maior facilidade ou dificuldade para aquisição. Este dado não é possível se observar apenas com o primeiro gráfico do desempenho de pré-teste e pós-teste geral. Por exemplo, o desempenho de Eliana e Helena mostram-se similares no primeiro gráfico, com variação de apenas 1 resposta correta a mais para Helena. Ao se dividir as questões por módulos, é possível se observar que para Eliana, apresentou maior aprendizado para as questões do módulo 3 (aumento no acerto de 1 para 4 questões de pré para intermediária). Enquanto que Helena apresentou maior aprendizado para as questões relativas ao módulo 1 (aumento no acerto de 3 para 8 questões de pré para



intermediária). Essa divisão de conteúdo por pequenas etapas representa a possibilidade de se analisar individualmente o desempenho dos participantes baseado em suas próprias características, respeitando o ritmo e características próprias (DENARI, 2009; NAGLIATE *et al.*, 2013).

Nesta linha de análise separada por pequenas etapas, é possível observar que os conteúdos relativos ao desempenho de todas as professoras no módulo 2 (TEA) não apresentaram melhora significativa ao longo do curso. Esses dados sugerem uma análise mais acurada do desempenho das professoras separadamente. Além disso, outro ponto surge, quais as questões com maior erro e acerto por parte dos professores? Essas questões representam alguma possibilidade de viés para resposta das professoras? Para responde-las, apresentam-se os resultados por questões baseado no desempenho das professoras em cada questão. Destaca-se que objetivou-se identificar se algum padrão de respostas poderia ser observado, além disso, questões relacionadas a avaliação da especialista que acompanhou o curso também foi considerada para responde-las.

Para análise das questões com maior número de erros no pré-teste, foram identificadas as questões 1, 2, 3, 8, 9, 12, 16 e 17. Neste ponto, observa-se que as questões 1, 2, 3, 8 e 12 são relativas ao módulo 1. Apenas a questão 9 sobre o Módulo 2, enquanto que as questões 16 e 17 são relativas ao Módulo 3. Neste sentido, destaca-se que as questões que mais representavam dificuldade para os professores não eram relacionadas ao Módulo 2, justificando-se a falta de melhora no desempenho deste módulo.

Na análise das opções mais marcadas pelas professoras nos erros destas questões referem-se a conceitos antigos, visão médica ou conhecimentos que são gerados por senso comum (ESTADO DE SÃO PAULO, 2013). Por exemplo, a questão 1 (O que representa um laudo diagnóstico de acordo com esse curso?) apresentou como resposta mais frequente das professoras (4 de 7 professoras que erraram no pré-teste) a opção D (Ponto de início para o trabalho docente), seguido da opção A com as outras 3 respostas incorretas (Fator determinante para o trabalho na escola).

Para análise detalhada das questões, apresenta-se o Quadro 6 com a descrição das respostas incorretas de pré e pós-teste das professoras.

**Quadro 6** – Resultados obtidos distribuídos entre corretas e incorretas no pré e pós-teste.

	Certas	Aline		Bruna		Cristiane		Denise		Eliana		Flavia		Gabriela		Helena		Isis	
		pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós
1 - O que representa um laudo diagnóstico de acordo com esse curso?	C	D	X	A	C	D	D	A	A	D	C	D	C	C	C	A	C	C	C
2 - A Dislexia, TDAH e Dificuldade de Aprendizagem é uma das deficiências que a escola atende?	B	A	A	A	B	C	B	A	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	B
3 - Em qual documento são cadastradas as deficiências na escola?	B	D	A	D	B	D	B	A	B	D	B	D	B	B	B	D	B	D	B
8 - A criança pode ser diagnosticada com Deficiência Intelectual antes dos 6 anos de idade?	A	D	A	D	A	C	A	C	A	A	C	A	A	C	A	C	A	D	A
9 - Existe apenas uma forma de se referir ao Transtorno do Espectro Autista?	B	D	A	C	A	D	A	A	A	A	A	D	B	B	A	A	A	C	A
12 - Quais as diferenças entre Baixa Visão e Cegueira?	C	D	C	C	C	D	C	C	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	D
16 - Quando a criança pode apresentar com mais frequência problemas de comportamento ou estereotípias?	C	B	C	C	C	B	C	C	A	B	C	B	B	B	C	B	C	C	C
17 - Quais manifestações são características do sistema proprioceptivo?	B	A	B	C	B	C	B	B	B	D	B	B	B	B	B	C	B	D	B

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se, ainda no Quadro 6 que a questão 9 representa o maior número de erros no desempenho das professoras também no pós-teste geral. Considerando que a opção mais respondida pelos professores foi “A – Sim”, destaca-se que houve então, incoerência na

apresentação do conteúdo, uma vez que as opções não apresentam aproximações que aumentem a possibilidade de erros. Ao consultar a especialista que acompanhou o curso, uma possibilidade de interpretação desse resultado seria que, durante a apresentação do conteúdo sobre essa questão, o pesquisador deu muita ênfase apenas na definição do TEA do DSM-V. Isto pode ter levado as professoras ao erro nesta questão.

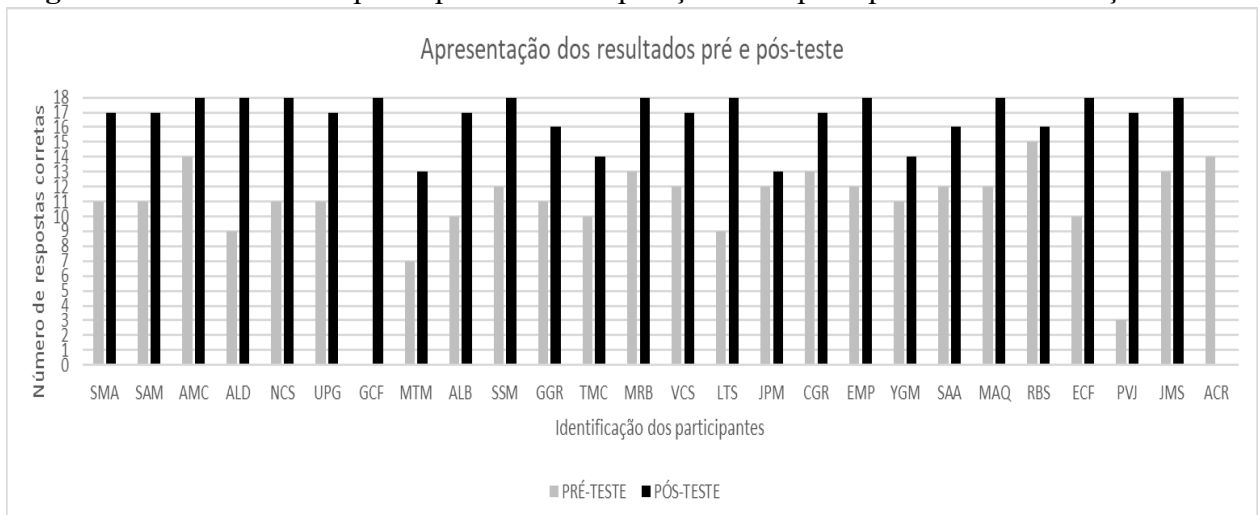
Neste momento, observa-se a importância de se realizar um curso com acompanhamento de outro profissional especializado, uma vez que podem surgir questões ou momentos que conduzem a apresentação para outra situação não esperada. Além disso, a forma de análise possibilitada pelo uso do modelo didático selecionado possibilita explicações mais específicas do desempenho dos participantes. Por exemplo, a queda do desempenho da professora Gabriela no módulo 2 do pré para o pós-teste se refere a questão 9, na qual houve falha na apresentação do conteúdo por parte do pesquisador.

### 6.3 APRENDIZADO DOS PARTICIPANTES NO CURSO EAD

O registro das respostas dos participantes foi realizado automaticamente pelo sistema na plataforma MOODLE. Os registros consideraram “certo” e “errado”, apresentando *feedback* nas questões intermediárias, sendo a indicação da resposta correta para aquela questão. Além disso, foram registrados os tempos e quantidade de acesso para cada questionário.

Na figura 6 apresenta-se o gráfico do desempenho dos participantes no pré e pós-teste, de acordo com as 18 questões apresentadas. No eixo Y apresenta-se o número de resposta correta dos participantes. No eixo X, a identificação dos participantes.

**Figura 6** – Resultado dos participantes na comparação entre pré e pós-teste na formação EaD.



Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com o gráfico com os resultados comparativos de pré e pós-teste, constata-se que todos os participantes demonstraram aprendizado dos conteúdos abordados na pesquisa, destacando-se os desempenhos de MTM, PVJ, LTS, ALD e ECF. Observa-se que tais participantes apresentam melhora acentuada no desempenho comparativo de pré para o pós-teste, especialmente PVJ que acertou apenas 3 questões no pré-teste e 17 no pós-teste. Observa-se, também, que apenas JPM não apresentou melhora significativa. Além disso, o participante ACR não apresenta resultado de pós-teste pois desistiu do curso ao término do módulo 3. Outro dado que se destaca é referente a participante GCF que apresenta melhora de 0 para 100% de acerto, no entanto, ao se analisar os registros gerados pelo sistema, observou-se que a participante não “concluiu” o processo de submissão do questionário.

Sendo assim, constata-se, a partir dos resultados obtidos, que os procedimentos adotados para a formação EaD, assim como o uso do modelo didático PSI foram eficazes para formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009; NAGLIATE *et al.*, 2013). Além disso, confirma os achados referentes ao uso de recursos didáticos de diferentes naturezas (áudios, textos e vídeos exemplos) para se ampliar o aprendizado dos alunos (POLLARD *et al.*, 2014; APORTA, 2015; CALHEIROS; MENDES; MENDONZA, 2016).

No entanto, novamente, os resultados gerais precisam ser analisados em pequenas unidades e separadamente, conforme indicação da literatura (MOORE; KEARSLEY, 2013; NAGLIATE *et al.*, 2013). Considerando que os participantes poderiam repetir quantas vezes fossem necessárias para se garantir o aprendizado em cada módulo, assim como discutir com o professor e colegas no grupo de discussão, os dados referentes as questões intermediárias serão apresentadas e analisadas de forma qualitativa.

Apresenta-se, na tabela 1 o desempenho dos participantes para as questões intermediárias, tendo como medida o número de tentativas necessárias para se atingir o critério de 100% de acerto. Na primeira coluna encontra-se a identificação dos participantes, seguido nas colunas seguintes dos números de tentativas realizadas pelos participantes para cada módulo até atingir 100%.

**Tabela 1** - Resultado dos participantes nos questionários intermediários.

Participantes	Nº de tentativas Módulo 1	Nº de tentativas Módulo 2	Nº de tentativas Módulo 3
SMA	2	2	1
SAM	4	3	4
AMC	2	2	3
ALD	2	3	1
NCS	2	2	2
UPG	2	2	1
GCF	2	2	2
MTM	2	2	2
ALB	2	2	1
SSM	4	3	2
GGR	2	2	1
TMC	1	1	1
MRB	1	2	1
VCS	2	3	2
LTS	2	2	2
JPM	4	5	2
CGR	3	2	1
EMP	1	1	1
YGM	2	2	2
SAA	2	2	1
MAQ	2	2	1
RBS	2	2	2
ECF	2	2	2
PVJ	2	1	1
JMS	2	2	1
ACR*	2	2	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

\* Participante ACR desistiu no final do módulo 3.

Destacam-se entre os resultados obtidos TMC e EMP com apenas uma tentativa para se atingir 100% de aprendizado para cada módulo. A participante EMP apresentou 100% de acerto, também, no pós-teste final do curso, reafirmando, assim, a eficácia do método adotado para a formação (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009; NAGLIATE *et al.*, 2013; APORTA, 2015).

No entanto, ao se buscar os detalhes nas tentativas realizadas pela participante TMC nos registros de sistema, tais como o tempo utilizado para responder cada questionário, quantidade de acesso ao vídeo, download de materiais adicionais, dentre outros, foi possível observar uma questão preocupante. A participante não alcançou o critério de 100% de acerto nas tentativas, apenas respondeu os questionários. O tempo de acesso da participante na plataforma foi de aproximadamente 45 minutos para conclusão do curso. Não realizou nenhum *download* e não assistiu a nenhum vídeo. Apenas entrou, respondeu os questionários e desligou. O tempo utilizado entre a submissão do questionário do módulo 1, para início do questionário do módulo 2 foi de apenas 50 segundos. Tal medida indica que não houve consulta a nenhum material, uma vez que 50 segundos inviabilizaria o aprendizado de conteúdo complexo tal como proposto no

curso. A ausência de registro de *download* de materiais reafirma a ausência de estudos para resposta dos questionários.

O ocorrido com a participante TMC estabeleceu precedente para se verificar com maior detalhe os registros gerados pelos demais participantes. Constatou-se que outros 9 participantes também realizaram o mesmo procedimento. Acessavam a plataforma, respondiam os questionários e desligavam. Tal conduta enviesa a análise de eficácia do procedimento de ensino do modelo EaD adotado. Além disso, outros 2 participantes RBS e GGR entraram em contato individualmente alegando que terminaram o curso, no entanto, ao acessar a plataforma para confirmar a conclusão, evidenciou-se que os participantes não haviam concluído.

Quando se considera a “motivação” e “estrutura” adequada apontada na literatura (BRASIL, 2007A; MOORE; KEARSLEY, 2013; CALHEIROS; MENDES; MENDONZA, 2016) para realização de cursos EaD, tais características deixam a formação “aberta” para ações como esta. Ao se elaborar o curso, as questões motivacionais dos alunos-professores foram consideradas ao se realizar uma conversa inicial, levantamento de demanda e interesse por parte deles. Além disso, o uso de materiais “dinâmicos”, vídeos, imagens, textos e documentos públicos, em português, assim como uma vídeo-aula criada especificamente para o curso, está alinhada com os apontamentos da literatura.

Voltando-se, especificamente para um dos aspectos citados como base para uma boa condição de ensino, sendo a “avaliação”, diversos autores (COELHO, 2003; KENSKI, 2012 dentre outros) discutem a importância de se organizar condições para se avaliar o aprendizado e, conseqüentemente, condições de ensino. Neste sentido, foi proposto uma avaliação com itens descritivos, com questões optativas relacionadas ao conteúdo adotado no curso, estudo e refinamento das questões. Além disso, as questões consideraram os apontamentos da literatura sobre elementos fundamentais para os conceitos adotados. Para que os alunos-professores respondessem, foi elaborado de forma a respeitar o tempo de realização, assim como a quantidade de tentativas, não reduzindo o desempenho do participante a uma única tentativa, mas podendo, de tal forma, ser construído individualmente na interação com o instrumento.

Os 10 alunos-professores (40% da amostra) nem sequer acessaram os materiais. Tais aspectos considerados importantes para se promover uma boa condição de ensino e de aprendizagem para os alunos não tiveram oportunidade de serem explorados. Os aspectos que, à primeira vista, foram elaborados e implementados com objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizado, foram, na verdade, utilizados para “burlar” o sistema do curso. Pesquisas futuras podem adotar procedimentos que objetivem limitar tais ações, como, por exemplo, uso de um software elaborado especificamente para a pesquisa (ALMEIDA *et al.*, 2013).

Apresentou-se o comportamento desses alunos-professores apenas como uma possibilidade, uma vez que se teve como base o comportamento específico de TMC. Ou seja, uma aluna-professora que não realizou a sequência do que foi solicitado, ainda que tenha alegado que seguiu, apenas para obtenção de certificado. Os outros 9 alunos-professores podem ter realizado outros procedimentos de aprendizado que não apenas o de “burlar” o sistema do curso. Pode-se considerar, superficialmente, duas condições, por exemplo, a primeira seria a realização do curso em grupos. Ou seja, um aluno-professor acessa a plataforma, assistem os vídeos e estudam em grupo, para, apenas depois, acessarem individualmente nas demais contas para realizarem apenas o registro das respostas das questões que estudaram.

Outra possibilidade é a de um aluno-professor realizar o download do material e repassar aos demais por *pendrive* ou compartilharem um computador (da escola, por exemplo, acessando a plataforma apenas para registrarem as respostas corretas). Pesquisas futuras podem organizar condições que possibilitem análises sobre outras condições de aprendizado que o modelo EaD pode articular.

Retomando os resultados apresentados na tabela, destacam-se os desempenhos de JPM, SSM e SAM com altos números de tentativas para alcance de critério. Ao se analisar as respostas dos alunos-professores entre os módulos e os desempenhos de pré e pós-teste, apenas JPM apresentou dificuldade para aquisição de conhecimento, uma vez que repetia a seleção da opção errada entre as tentativas. Nas análises de erros da aluna-professora, observou-se que não houve recorrência de erros entre pré e pós-teste, ou seja, a participante variou as questões em que errou na fase de pré para a de pós-teste.

Os resultados de JPM podem representar a dificuldade na aquisição de conteúdos mais complexos para alunos-professores em formação inicial, uma vez que apenas dois cursavam pedagogia. No entanto, os dados obtidos não permitem análises mais aprofundadas desta relação. Pesquisas futuras podem investigar a correlação entre a complexidade de conteúdo em relação a formação inicial versus continuada.

No que se refere à análise baseada nos questionários, destaca-se que as questões com maior número de erros no pós-teste por todos os alunos-professores foram as Questões 1 e 2, sendo, respectivamente, “A criança pode ser diagnosticada com Deficiência Intelectual antes dos 6 anos de idade?” e “A Dislexia, TDAH e Dificuldade de Aprendizagem é uma das deficiências que a escola atende?”. Esses dados indicam a eficácia do procedimento de correção de questionário e erros previstos baseado em experiências anteriores. Neste sentido, destaca-se a importância de utilizar a avaliação de desempenho do aluno, também como avaliação de

condições de ensino (OLIVEIRA, 2012; NAGLIATE *et al.*, 2013; POLLARD *et al.*, 2014; APORTA, 2015).

Por fim, considerando o número de alunos-professores, esperava-se encontrar alguma correlação entre características deles com o desempenho no curso. Por exemplo, alunos-professores com mais idades apresentarem maior dificuldade no uso das tecnologias para realização do curso ou erros mais frequentes em questões que trazem conteúdo com estigma ou estereótipos (características de crianças com TEA, por exemplo). No entanto, nenhuma correlação foi estabelecida. Mas não se descarta a possibilidade de haverem, no entanto, a ausência de mais informações por parte de outros alunos-professores que optaram por não responder alguma questão inviabiliza uma análise completa.

Além disso, ainda sobre a caracterização dos professores, ao se analisar a resposta das participantes para o item “tempo que atua como professora” e “idade”, observou-se que algumas professoras iniciaram o tempo de atuação ainda na adolescência. Tal dado vai de encontro com os dados indicados pelo INEP com ausência de titulação para início da prática docente.

Sobre o grupo de discussão, constatou-se que o grupo foi fundamental para garantir ao aluno-professor uma condição de acompanhamento (CAMPOS; MENDES, 2015; MOORE; KEARSLEY, 2013). Além disso, representou o respeito as diferentes possibilidades de manifestações e interações. No entanto, o grupo não foi utilizado para se tirar dúvidas sobre os conteúdos, mas, sim, para indicações de materiais e troca de conhecimentos sobre o tema e cursos EaD. Tal condição representa um avanço no aprimoramento de condições de ensino para se reduzir a evasão de alunos, assim como se garantir o uso das tecnologias do curso, recurso de impacto na dificuldade de se adquirir conhecimento por meio do modelo EaD (CAPELLINI *et. al.*, 2011).

No que se refere ao uso de tecnologias, observou-se que 6 alunos-professores tiveram problemas para acessar o conteúdo dos vídeos. O problema relatado refere-se a ferramenta de segurança “bloqueio de conteúdo” de alguns *browsers*, tais como o *Google Chrome* e o *Firefox*. O problema foi resolvido com um vídeo tutorial ensinando a desbloquear o conteúdo. Não houve nenhum outro problema relacionado ao uso das tecnologias. Ressalta-se que os vídeos tutoriais foram elogiados como recurso importante para bom seguimento e realização do curso, reafirmando dados da literatura de sua importância em procedimentos similares (CALHEIROS; MENDES; MENDONZA, 2016).

Os resultados obtidos na formação EaD reafirmam os benefícios do modelo didático PSI (CORTEGOSO; COSER, 2011). Por fim, representam, também, uma possibilidade para



implementação na proposta para formação inicial e continuada que contemple as diferentes manifestações sociais (DENARI, 2009).

#### 6.4 AVALIAÇÃO DO CURSO PRESENCIAL

Apresentam-se as respostas das professoras na avaliação do curso.

- Questão 1 – Como você avalia a apresentação do conteúdo ao longo do curso?

**Quadro 7** – Resposta das professoras na questão 1 da avaliação do modelo didático utilizado no curso.

Identificação	Respostas dos participantes
Aline	O conteúdo foi apropriado para ampliar o conhecimento a respeito da teoria.
Bruna	Avalio positivamente, metodologia e recursos excelentes. Grande domínio no assunto.
Cristiane	Bom.
Denise	Bom.
Eliana	O tempo ficou bem justo diante da quantidade de conteúdo. A apresentação no Powerpoint e vídeo ajudou na clareza dos fatos.
Flávia	A apresentação do curso foi clara e objetiva, trouxe mais conhecimento sobre o TEA.
Gabriela	Muito bom.
Helena	Ótimo, com muita clareza.
Isis	Ótima metodologia, recursos audiovisuais e boa interação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se, nas respostas das professoras, que a apresentação do conteúdo ao longo do curso foi satisfatória, reafirmando as possibilidades no uso desse modelo didático. Destaca-se a resposta da professora Eliana, na qual, indica a pouco tempo existente para realização do curso, mas que os recursos multimídias facilitaram a apresentação e aprendizado do conteúdo. Esta resposta é reafirmada por Isis, na qual indica como ótima a metodologia e recursos audiovisuais, assim como a boa interação. Essas respostas reafirmam questões didáticas apresentadas por Saviani (2009), Pimenta (1999), Libâneo (2006), Luckesi (1994), dentre outros. Neste sentido, essa pesquisa confirma e estende com os apontamentos sobre procedimentos didáticos diferenciados, que objetivam atender a demandas específicas dos professores (MAHL *et al.*, 2012; COSTA; DENARI, 2010) assim como relacionar teoria e prática (CANDAU; LELIS, 1999).

No que se refere a uma análise mais criteriosa desse procedimento foi apresentada a questão 2, na qual, segue:

- Questão 2 – Quais os pontos fortes e fracos da metodologia utilizada ao longo do curso?

**Quadro 8** – Resposta das professoras na questão 2 da avaliação do modelo didático utilizado no curso.

Identificação	Respostas dos participantes
Aline	O ponto fraco foi o pouco tempo. O Ponto forte a abordagem ampla.
Bruna	O tempo muito corrido, talvez em uma outra oportunidade ao ministrar o curso em outra Unidade Escolar, seja interessante mais um dia.
Cristiane	Fortes: Foram levantados nossos conhecimentos sobre o tema com questões. Em seguida, foram abordados na apresentação dos conteúdos reavaliados com as questões possibilitando conhecimento.
Denise	Pontos fortes: tema e maneira como foi realizada.
Eliana	O questionário no papel facilita a leitura e releitura para as respostas. O Curso foi muito claro.
Flávia	A metodologia foi boa, somando as nossas dúvidas e abrindo oportunidades de expressarmos nossas opiniões.
Gabriela	O palestrante demonstra domínio sobre o tema, ampliou nosso conhecimento e esclareceu algumas dúvidas.
Helena	Forte: dinâmico, pontual, objetivo. Nenhum ponto fraco.
Isis	Informações relevante sobre o assunto, domínio do assunto. Ponto fraco: pouco tempo de formação.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesta questão, observa-se que apenas um único ponto fraco foi apresentado, sendo pouco tempo de curso. Isto se dá pela disponibilidade existente para formação por parte da comunidade escolar. Nesta direção que se reafirma a importância de um procedimento didático para formação de professores que seja personalizado e de acordo com as características e contexto escolar (GATTI, 2010). Como pontos fortes, ressalta-se na fala das alunas-professoras a didática utilizada (Denise, Flávia e Helena), seleção do conteúdo apresentado (Isis, Gabriela e Aline) e avaliação (Cristiane e Eliana). Neste momento, destaca-se as falas de Cristiane e Eliana, na qual, ressaltam a importância de se realizar uma avaliação coesa e dinâmica (LUCKESI, 1994; FRIZON *et al.*, 2015).

Considerando a sequência de condições avaliadas, observou-se a necessidade de realizar uma avaliação sobre como poderiam ser resolvidos os pontos fracos apontados nas questões anteriores. Esse aspecto se mostra importante uma vez que ao perguntar para os próprios professores as possíveis soluções para essas questões, dá-se voz aqueles que poderão se beneficiar dessas ações (COSTA; DENARI, 2010; MAHL *et al.*, 2012). Segue questão:

- Questão 3 – O que poderia mudar no curso caso ele seja realizado em outra Unidade de Ensino?

**Quadro 9** – Resposta das professoras na questão 3 da avaliação do modelo didático utilizado no curso.

Identificação	Respostas dos participantes
Aline	Mais encontros.
Bruna	Não respondido.
Cristiane	Nada. Talvez um tempo maior.
Denise	Tempo. Mais encontros.
Eliana	Poderia colocar mais vídeos para demonstrar.
Flávia	Acredito que por enquanto não mudaria nada.
Gabriela	Não respondido.
Helena	Oferecer para todos os profissionais da escola. Fazer um levantamento anterior sobre qual atividades ou dificuldades temos na nossa realidade. Depois disso, planejar a sugestão de atividades no curso.
Isis	Carga horária maior.

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com as respostas das professoras, destacam-se as questões temporais existentes para a realização do curso. Outro aspecto apontado, refere-se ao levantamento das atividades propostas no curso feita por Helena. Uma limitação existente para seleção de sugestões de atividades para o curso diz respeito a vídeos ou imagens disponíveis (sem direitos autorais fechados). As questões de multimídias e recursos didáticos devem ser considerados para pesquisas futuras.

A questão 4 refere-se à avaliação dos professores sobre o curso.

- Questão 4 – Como você avalia o curso de modo geral? Pode descrever o que quiser.

**Quadro 10** – Resposta das professoras na questão 4 da avaliação do modelo didático utilizado no curso.

Identificação	Respostas dos participantes
Aline	Ótimo.
Bruna	Não respondido.
Cristiane	Muito esclarecedor, apresentando a teoria e exemplos claros.
Denise	Ótimo.

Eliana	Foi de grande valia, muito esclarecedor. Os exemplos dados nos remete a alguns alunos e possíveis diagnósticos. Gostei muito de algumas dicas para procurar “fora”, como o seriado, o Youtube. Seria Interessante colocar até trechos para demonstrar.
Flávia	Foi ótimo.
Gabriela	Achei ótimo. Esclarecedor.
Helena	Excelente.
Isis	Muito bom! Professores demonstram conhecimento do assunto, demonstram exemplo.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Observa-se nas respostas dos participantes a satisfação com a realização do curso, assim como a reafirmação dos benefícios no uso dos recursos didáticos utilizados no curso. Destaca-se as respostas apresentadas por Eliana e Isis, que exaltam o uso de recursos multimídias e exemplos como aproximação de teoria e prática (CANDAU; LELIS, 1999; LUCKESI, 1994).

Apresentou-se a questão 5, para a qual não houve respostas: “Caso queira comentar ou apontar algo que não foi perguntado, por favor, utilize esse espaço para isso”.

Por fim, os dados obtidos na avaliação de aprendizagem das professoras que indicaram eficácia do procedimento do ensino utilizado, foi reafirmada pela avaliação descritiva dos professores sobre a realização do curso. Limitações como o tempo de realização do curso, assim como melhor seleção das questões apresentadas como forma avaliativa e uso de recursos multimídias mais adequados devem ser considerados como lacunas para pesquisas futuras.

Baseados nas limitações apresentadas pelas professoras, destacam-se as questões apresentadas pela especialista de acordo com o EVALOE (LLOBERA *et al.*, 2017), que são aqui apresentados em três etapas. A primeira refere-se ao Contexto de Gestão da Comunicação, seguidos do Desenho Instrucional e, por fim, das Funções Comunicativas e Estratégicas.

O instrumento caracteriza-se como recurso importante para avaliação do desempenho do ministrante do curso. Com esse instrumento, é possível organizar melhores condições de comunicação, representando, está, uma questão importante para acompanhamento da aprendizagem dos alunos (LLOBERA *et al.*, 2017).

Cada etapa avaliada é composta por um número respectivo de questões e, para cada uma, são apresentadas três opções que pontuam de 1 a 3. Por fim, o *score* indicado ao término do preenchimento representa o desempenho do ministrante do curso do valor menor (menos utilizou os recursos daquela etapa) até o maior (mais utilizou os recursos daquela etapa).

Na primeira etapa, a especialista apresentou como resposta ao desempenho do ministrante o valor de 22, num total de 24. Na segunda etapa o ministrante pontuou 16 de 21 e, por fim, na última etapa, 45 de 45. Somados todos os pontos, observou-se que o ministrante pontual, no total, 84 de um máximo de 90, sendo classificado como excelente dinâmica de

organização de um contexto adequado para estratégias comunicativas e de aprendizado (LLOBERA *et al.*, 2017).

A especialista registrou, também, as respostas e participação das professoras ao longo dos encontros. Indicando falas, exemplos, participação e comunicação referente aos conteúdos apresentados. Esses dados representam uma possibilidade de utilização desse modelo didático para formação de professores de creche para inclusão de crianças com deficiências (OMOTE, 2006; SAVIANI, 2009).

## 6.5 AVALIAÇÃO DO CURSO EAD

Considerando o alto número de participantes respondentes, as respostas serão resumidas de acordo com categorias e, no caso de alguma resposta que se destaque serão transcritas na íntegra. Neste sentido, apresentam-se as questões.

- Questão 1 – Como você avalia a apresentação do conteúdo ao longo do curso?

Todos os professores avaliaram a apresentação com adjetivos indicadores de qualidade, como “muito bom”, “excelente”, “ótimo”, “interessante”, “bem elaborado”, “claro”, “objetivo”, dentre outros. Destaca-se que apenas uma participante (LTS) apontou uma característica a ser melhorada, transcreve-se:

*“Penso que a interface poderia ser mais assertiva. Ficaram dúvidas sobre o caminho a percorrer no curso”.*

Destaca-se que a participante em questão utilizou o grupo de discussão para questionar sobre “como faria o curso”. No entanto, a mensagem enviada pela participante no grupo continha, apenas há 3 mensagens acima (postadas anteriormente) os vídeos tutoriais, assim como os indicadores de “passo-a-passo” do curso. Além disso, observa-se que a aluna-professora não seguiu as orientações contidas no tutorial, de acordo com os registros da plataforma. Por exemplo, a aluna-professora utilizou o celular para realizar o curso, sendo indicado explicitamente que utilizasse um microcomputador. Outro aspecto foi a antecipação da aluna-professora na realização das questões, não aguardando a resposta dos colegas ou do professor/tutor, cometendo erro na realização das tarefas. Evidencia-se, neste momento, que não houve envolvimento da participante no grupo de discussões.

Uma resposta positiva a questão número 1 que merece destaque refere-se a da participante UPG, sendo:

*“O conteúdo foi apresentado de forma clara e objetiva, sendo o necessário para a realização da avaliação.”*

Neste momento, evidencia-se a eficácia do procedimento adotado na própria visão da participante. Os recursos e procedimentos adotados para realização do curso foram evidenciados pelo resultado dos participantes e, também, reafirmados pelo depoimento dos mesmos (MAHL *et al.*, 2012; COSTA; DENARI, 2010) assim como importância de se relacionar teoria e prática (CANDAU; LELIS, 1999).

- Questão 2 – Quais os pontos fortes e fracos da metodologia utilizada ao longo do curso?

Os pontos fortes mais mencionados foram sobre a apresentação dos conteúdos. Os elogios mais citados foram “conteúdos objetivos e claros”, “bem planejado e organizado”, “uso de exemplos na apresentação dos conteúdos”, “esclarecedor”, “linguagem clara”, “tema interessante e pertinente”, “metodologia adequada”, “textos muito bons”, “embasamento teórico muito bom” e “exemplos muito bons”.

Destacam-se como exemplos de respostas aos pontos fortes, de acordo com CGR:

*“Não observei pontos fracos, gostei do exemplo do bebê autista e de modo geral de todo o conteúdo. Senti vontade de conhecer mais para ajudar os alunos e pais”.*

Destaca-se, também, a resposta de JMS em relação aos itens que considerou de maior importância, sendo:

*“Material rico em conteúdo. Embasamento teórico com vídeos que unem teoria/prática. Linguagem de fácil entendimento.”*

Neste momento, evidencia-se a relevância do tema para a realidade da educação atual (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012; CAMPOS; MENDES, 2015). Além disso, observa-se a importância de se realizar um curso após o levantamento da demanda específica apontada diretamente pelos professores para a realização da pesquisa (MAHL *et al.*, 2012).

Apenas seis alunos-professores apontaram pontos fracos, sendo o mais citado “perguntas/questões muito repetitivas ao longo do curso” e “as questões poderiam ser diferentes entre os módulos”.

Observa-se, a partir dos apontamentos dos pontos fracos mencionados a complexidade existente na seleção de componentes para se avaliar o desempenho dos participantes (LIBÂNEO, 2001; BRASIL, 2007A). Ainda que a pesquisa contasse com procedimentos para se avaliar o aprendizado do aluno-professor ao longo do curso, baseado no apontamento dos mesmos, pesquisas futuras devem considerar o uso de mais questões e, também, testar diferentes formas de apresentação. No entanto, destaca-se a importância de se realizar um procedimento avaliativo compatível com a formação (LIBÂNEO, 2001; MOORE; KEARSLEY, 2013)

- Questão 3 – O que poderia mudar no curso caso ele seja realizado em outra Unidade de Ensino?

Quatro alunos-professores apontaram que o curso precisaria mudar alguma coisa em relação as questões/perguntas do curso. Por exemplo, a EMP indicou:

*“Ter mais perguntas, ser mais explicadas as perguntas”.*

ALB apontou uma mudança a ser tomada:

*“Elaborar diferentes questões para abranger mais o conteúdo apresentado. ”*

De acordo com a participante LTS:

*“Acredito que as informações sobre as resoluções das questões poderiam ser mais claras.”*

Outros quatro alunos-professores indicaram mudanças no sentido de utilizar mais vídeos em sala de aula ou de crianças com TEA em ambiente escolar. No entanto, neste quesito, constata-se um problema relativo aos direitos autorais, uma vez que vídeos em sala de aula exigem autorização de todos os responsáveis pelos alunos que aparecem na filmagem.

Reafirma-se, baseado nas respostas desta questão, a importância dos recursos multimídias na realização do curso. Além disso, lembra-se dos aspectos motivacionais, uma vez

que a aproximação da teoria e prática representam um aspecto importante da formação (CANDAUI; LELIS, 1999; APORTA, 2015).

- Questão 4 – Como você avalia o curso de modo geral? Pode descrever o que quiser.

Todos os alunos-professores avaliaram o curso com adjetivos indicadores de qualidade, como “excelente”, “muito bom”, “gostei muito”, “proveitoso”, “ajudou bastante”, dentre outros. Destacam-se as respostas de VCS, CGR e GCF, respectivamente:

*“Gostei muito, me ajudou a compreender coisas ainda em dúvidas, com didática simples, porém objetiva”. (VCS)*

*“Foi muito bom, é uma temática que faz parte da sala de aula, muito atual e que ajuda no dia a dia escolar.” (CGR)*

*“O curso foi prazeroso, prático, rápido e eficiente” (GCF)*

Observa-se no discurso dos alunos-professores os elementos motivacionais mencionados. Tais indícios reafirmam a eficácia do procedimento didático adotado, assim como os processos com objetivos a motivar os alunos-professores ao longo do curso (CALHEIROS; MENDES; MENDONZA, 2016; COSTA; DENARI, 2010; dentre outros).

- Questão 5 – Caso queira comentar ou apontar algo que não foi perguntado, por favor, utilize esse espaço para isso.

Apenas três participantes responderam essa questão, segue a transcrição das respostas na íntegra:

*“Gostaria de fazer mais cursos de longa duração” (RBS)*

*“Não encontrei nada, mas gostaria que aprofundasse na cegueira (os graus e como avaliar”. (MRB)*

*“Gostaria de ver cursos com outros temas como síndrome de Down, deficiência intelectual e paralisia cerebral.” (SSM)*

Constata-se, novamente, a eficácia na adoção dos itens utilizados como embasamento para formação do curso em modelo EaD. Evidencia-se, a partir dos relatos dos alunos-professores, o interesse por mais cursos, assim como por aprofundamento na temática, tais questões alinham e confirmam a relevância da proposta desta pesquisa com os apontamentos



da literatura e com a realidade atual da educação brasileira (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012; CAMPOS; MENDES, 2015; BRASIL, 2017a).

## 7 CONCLUSÃO

Conclui-se que foi possível confirmar positivamente a hipótese apresentada nesta tese, de que um modelo didático individualizado, que incorpore aspectos fundamentais para formação de professores para educação inclusiva seja possível de replicação em modelos educacionais diferenciados e eficazes para uso por/para professores. Os dados obtidos nesta pesquisa indicam que o modelo PSI possibilitou replicação fidedigna e eficaz em ambos os modelos educacionais. Destaca-se que no modelo EaD foram necessárias adaptações específicas, no entanto, o modelo utilizado possui como base a flexibilidade compatível para adequações em níveis específicos, do menor para o mais complexo.

Ressalta-se, também, a eficácia atingida para o objetivo geral, de elaborar, desenvolver e avaliar os resultados de um curso de formação para professores de creche voltado para alunos com Transtorno do Espectro Autista nas modalidades presencial e a Distância. Ambos os cursos representaram eficácia na formação dos professores, independentemente do modelo educacional. Destacaram-se como limitadores na formação presencial, para pesquisas futuras, realizar uma formação que atenda diferentes questões temporais e com flexibilidade para acompanhamento de toda a comunidade escolar.

No que se refere ao objetivo específico de levantar a demanda de formação de professores de creche sobre o trabalho com a criança com TEA, ressalta-se a importância deste fator na motivação dos professores. A necessidade de formação para educação inclusiva de crianças com TEA, ainda que afirmada consistentemente na literatura, precisa ser investigada, primeiramente, na opinião dos professores participantes. Além disso, é necessário se conhecer a realidade da unidade escolar e da comunidade na qual ela está inserida. Existem demandas menores que, em determinado grau, podem representar maior preocupação dos mesmos e, desta forma, se tornar mais importante para explicações e capacitações.

No que se refere ao objetivo de elaborar, desenvolver e avaliar um curso de formação presencial em atendimento às demandas dos professores sobre o trabalho com a criança com TEA, foi possível observar, além da eficácia do curso, a satisfação dos professores na realização dos mesmos. Tal fator reafirma o ponto anterior, no qual, mostra a importância de se realizar um curso com características dinâmicas, que (re)conheça a característica cultural da escola e acompanhe gradualmente o aprendizado dos alunos-professores.

Por fim, ao terceiro objetivo específico, de propor, desenvolver e avaliar um modelo de formação EaD para professores de creche sobre crianças com TEA que seja possível replicar, destacou-se o sucesso na formação dos professores a partir do modelo EaD. Tal dado, reafirma a eficácia do modelo didático e a importância de se considerar as especificidades, também, do EaD. Destacam-se as questões de uso de multimídia como recurso fundamental para relação entre teoria e prática escolar inclusiva. Também, as questões relativas a revisão das questões utilizadas para avaliar o conhecimento dos professores.

Os resultados obtidos na formação EaD, replicam e estendem os apontamentos da literatura sobre a importância de se utilizar uma estrutura bem elaborada na formação. Neste sentido, o modelo didático PSI mostrou-se um recurso viável para atender essa demanda. Os aspectos mais importantes identificados foram: a) questões motivacionais para realização da formação, b) dividir o curso em pequenas unidades de ensino, tendo como medida dessa divisão a complexidade do conteúdo abordado, c) uso de recursos didáticos variados, de acordo com o conteúdo trabalhado (vídeos, imagens, textos e outros), d) avaliação condizente com o modelo utilizado, possibilitando identificar o desempenho do participante ao longo da exposição ao conteúdo, não apenas ao final do curso, e) facilitar o acesso e uso dos recursos tecnológicos pelos alunos-professores, uma vez que podem ter dificuldades significativas em seu uso e, por fim, f) ter o acompanhamento externo de um especialista ao longo do curso, de forma a articular suporte e avaliar o desenvolvimento do curso.

Sobressaem-se que a redução significativa de evasão do curso representa um ganho considerável que reafirma os apontamentos anteriores. Tal indicador aponta que esta pesquisa possui índice de evasão de 7% aproximadamente, enquanto que os dados da literatura apontam para 40% a 60%. Pesquisas futuras podem replicar o modelo didático utilizado de forma a evidenciar se estes indicadores se mantem em um número maior de participantes e com outros conteúdos.

No que se refere a aprendizagem, constatou-se que todos os professores apresentaram aprendizagem, ainda que seis participantes (dois da presencial e quatro da EaD) não apresentassem aprendizagem significativa. No entanto, a ausência de controle adequado das condições de ensino que viabilizaram o não seguimento das etapas de aprendizado por parte dos alunos representam uma limitação significativa para EaD. Pesquisas futuras devem organizar condições para reverter tal limitador.

Esta pesquisa que utilizou dois modelos educacionais de formação (presencial e EaD), utilizando apresentação informatizada possibilita, entre outros fatores, o acompanhamento gradual do aprendizado dos participantes em pequenas unidades e apresentação sucessiva dos

conteúdos de acordo com o aprendizado individual dos participantes. Além disso, possibilita entender uma formação de origem social apresentada por uma escola e avaliada positivamente por professoras de uma creche, ampliando o sucesso do processo inclusivo. Além disso, constatou-se a eficácia e importância da divisão dos conteúdos em pequenos módulos, assim como a utilização das etapas propostas no modelo *PSI* e replicados nessa pesquisa em ambos os modelos. Com base na avaliação dos alunos-professores sobre ambas as formações, constatou-se a importância do tema no contexto atual da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista de Educação Especial**, n. 24, 2004.

ALMEIDA, O. C. S. *et al.* Evasão em Cursos a Distância: Fatores Influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 19-33, 2013.

ANDRADE, M. M. A.; ARAUJO, T. C. T. Características de alunos com deficiência física na percepção de seus professores: um estudo sob os parâmetros conceituais da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 3-16, Jan.-Mar. 2018.

ANJOS-SANTOS, L. M. dos. O(s) Papel(éis) do Gênero Digital Fórum de Discussão Educacional na Educação Inicial de Professores de Língua Inglesa. **Acta Scientiarum**, Language and Culture, v. 36, n. 2, p. 159-69, 2014.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th edition**. Washington, DC: APA, 1994.

\_\_\_\_\_. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (4th ed., text rev.). Washington, DC: APA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5<sup>th</sup> edition**. Washington, DC: APA, 2013.

APORTA, A. P. **Ensino de professores para o uso de Instrução com Tentativas Discretas para crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 45-58, Jan-Mar. 2018.

ARIOSI, C. M. F. Contributos da Formação para a (re)definição da Identidade Docente na Creche: tensões e conquistas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, 2017.

ARRUDA, E. P. A Formação do Professor no Contexto das Tecnologias do Entretenimento. **Educação Temática Digital**, v. 15, n. 2, p. 264-280, 2013.

ASSUMPTÃO, F. B. Conceito e classificação das síndromes autísticas. *In*: ROCHA, P. S. (Org.) **Autismos**. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

BAIO, J. *et al.* Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network 11 Sites, United States, 2014. **Centers for Disease Control and Prevention**, v. 67, n. 6, p. 0-23, 2014.

BARROS, B. L. A.; FREIRE, S. F. C. D. Desafios na escolarização da criança com altas habilidades/superdotação: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 709-720, set.-dez. 2015.

BIANCHI, P.; HAJTE, M. A formação profissional em Educação Física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. **Pensar a Prática**, v. 10, n. 2, p. 291-306, 2007.

BOETTGER, A. R. S.; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da educação especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista de Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 385-400, 2013.

BOSA, C. A. Autismo: Intervenções Psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 47-53, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.793 de 16 de dezembro de 1994**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 4 de 1999**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CE-B04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CE-B04_99.pdf). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1999b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/-sileg/integras/344503.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 11, de 22 de junho de 2001**. Recurso contra decisão do Parecer CNE/CNE 857/2000, relativo ao reconhecimento do curso de Zootecnia, bacharelado, ministrado pela Faculdade de Ciências Agro-Ambientais, com sede na cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php-?option=com\\_docman&view=download&alias=26831-pareceres-conselho-pleno-011-01-pdf&category\\_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php-?option=com_docman&view=download&alias=26831-pareceres-conselho-pleno-011-01-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/-ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/-ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/acessoinformacao/institucional-/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94061/284033.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 6094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - 2007.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB nº 20, de 28 de janeiro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.946, 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. Brasília, DF: 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica MEC nº 6, de 11 de março de 2011**. Dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/144647231/Nota-Tecnica-06-AEE-MEc>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2011/Decreto-/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto-/D7611.htm). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.750, de 08 de junho de 2012**. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP. Brasília, DF: 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7750.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7750.htm). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: 2012. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO**. Brasília/DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category\\_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014**. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific. . Brasília/DF: 2014. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_25477823\\_PORTARIA\\_INTERMINIS-TERIAL\\_N\\_5\\_DE\\_25\\_DE\\_ABRIL\\_DE\\_2014.aspx](http://www.lex.com.br/legis_25477823_PORTARIA_INTERMINIS-TERIAL_N_5_DE_25_DE_ABRIL_DE_2014.aspx). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília/DF: 2015. Disponível em: [http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf). Acesso em: 08 jul.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília/DF: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 08 jul.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: DF, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 09 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2. Brasília: CNE/CP, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRITO, P. R.; VEITZMAN, S. Causas de cegueira e baixa visão em crianças. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, v. 63, n. 1, Fev. 2000.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Linhas críticas**, v. 17, n. 33, p. 367-383, Maio-Ago. 2011.



CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G.; MENDONZA, B. Desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem para apoiar o uso da tecnologia assistiva por professores. **Revista teias**, v. 17, edição especial, p.225-239, 2016.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 229-244, jan./mar. 2018.

CAMARGOS JR., W. **Transtornos Invasivos Do Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: CORDE, 2002.

CAMPOS, L. I. L. C.; MENDES, E. G. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos a distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, Belém/Pará, Edição Especial, n.1, p. 209-227, jan-jul. 2015.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.

CAPELLINI, V. L. M. F. *et al.* Perfil e avaliação dos participantes de um curso de formação continuada em práticas educacionais inclusivas na modalidade a Distância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 79-89, jan.-jun. 2011.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental Segundo a American Association on Mental Retardation – AMRR: sistema 2002. **Temas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CASTRO, M. H. G. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file> Acesso em: 08 jul. 2018.

COELHO, M. L. **A formação continuada do docente universitário em cursos a distância via internet**: Um estudo de caso. 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto06.htm>. Acesso em: 08 jul. 2018.

CORTEGOSO, A.; COSER, D. **Elaboração de programas de ensino**: Material autoinstrutivo. São Carlos: EdUFScar, 2011.

COSTA, V. B.; DENARI, F. E. Identidade, diferença e diversidade: alguns desafios da escola inclusiva. *In*: EIXO TEMÁTICO ATENÇÃO À DIVERSIDADE, 5., Guadalajara, Espanha, 2010. **Anais [...]**. Espanha: Universidade de Alcalá de Henares, 2010.

DENARI, F. E. Saúde, assistência social & adultos deficientes; e agora?. *In*: LEMES, S. S.; MONTEIRO, S. A. I.; RIBEIRO, R. (Orgs.). **A hora dos direitos humanos na educação**. São Carlos: RiMa, 2009.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, Jul. 2001.

ESTABEL, L. B., MORO, E. L. S.; SANTAROSA, L. M. C. A formação de professores e a capacitação de bibliotecários com limitação visual por meio da EAD em ambiente virtual de aprendizagem. **TransInformação**, v. 21, n. 1, p. 23-32, 2009.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Matrícula Prodesp**. 2012. Disponível em: [www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geve/prodesp/matricula.docx](http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geve/prodesp/matricula.docx). Acesso em: 08 jul. 2018.

FABORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Jan-Mar. 2014.

FERNANDEZ, J. B.; CRUZ, D. M. Contribuição da interação social no ambiente virtual de ensino e aprendizagem para o desempenho de alunos de um curso a distância de formação continuada de professores. **SCRIPTA**, v. 19, n. 36, p. 263-284, 2015.

FONSECA, V. Psicomotricidade: uma visão pessoal. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL “EDUCACION INFANTIL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS”, 1., Madrid, 2008. **Anais [...]**. Madrid, 2008.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Plano nacional de Graduação**. Maio, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

FRANCO, M. A.; CORDEIRO, L. M.; CASTILLO, R. A. F. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 341-353, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FRIZON, V. *et al.* A Formação de Professores e as Tecnologias Digitais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba, 2015. **Anais [...]**. Curitiba: PUCRS, 2015.

FUJITA, O. M. *et al.* O processo de formação de professores por meio da educação a distância: uma experiência pioneira. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 37, n. 1, p. 23-38, 2016.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Comunicações: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 10, n. 1, Jun. 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2017. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf). Acesso em: 08 jul. 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KHOURY, L. P. *et al.* **Manejo comportamental de crianças com Transtorno do Espectro Autista em condição de inclusão escolar**. Memnon: Edições científicas, São Paulo, 2014.

KOCH, M.; SILVA, D. R. Q. Políticas educacionais inclusivas e a síndrome de down: diferentes interações no contexto educacional inclusivo. **Diálogo**, Canoas, n. 31, p. 89-103, abr. 2016.

LEONARDO, E. S.; BHERING, L. S.; GOMES, S. G. S. Utilização do ambiente virtual de aprendizagem PVANet para formação de professores. **TextoLivre: Linguagem e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 14-25, 2014.

LIBANEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 0-26, 2006.

LINHARES, M. P.; REIS, E. M. Estudos de caso como estratégia de ensino na formação de professores de física. **Ciência e Educação**, v. 14, n. 3, p. 555-574, 2008.

LLOBERA, F. V. *et al.* Avaliação do ensino da linguagem oral em sala de aula: utilizando a ferramenta EVALOE no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1085-1103, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MAHL, L. *et al.* Desafios e ações para a efetiva inclusão educacional: algumas considerações. **Revista Exitus**, v. 2, n. 01, p. 157-166, jan.-jun. 2012.

MARTINS, J. L.; SILVA, B. Narrativas da dependência nas redes de aprendizagem online: como os professores usam as redes de aprendizagem para promover a autonomia. **HOLOS**, v. 32, n. 1, 16-30, 2016.

MOHER, D. *et al.* Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **PLoS Med**, v. 6, n. 7, 2009.

MOLENA, J. C.; ANDRADE, P. G.; VERASZTO, E. V. Indicadores da Inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 16, n. 2, p. 257-279, 2017.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NAGLIATE, P. C. *et al.* Programação de ensino individualizado para ambiente virtual de aprendizagem: elaboração do conteúdo de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 21, n. 9, p. 1-9, jan.-fev. 2013.

NASCIMENTO, S. R. M. B.; SZYMANSKI, M. L. S. Ensino e concepção de deficiência intelectual. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 453-457, 2016.

NETO, C. E. S.; FREIRE, G. H. A. Ação e competência em informação para inclusão na educação: os professores na sociedade em rede. **Prisma**, v. 29, p. 47-65, 2015.

\_\_\_\_\_. Competência em Informação: relato de experiência. **RACIn**, v. 2, n. 2, p. 44-63, 2015.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557 -572, 2013.

OLIVEIRA, D. R.; MIGUEL, A. S. B. A nova concepção de creche pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96). **Revista Fafib On-line**, v. 5, n. 5, p. 1-8, 2012.

OLIVEIRA, E. S. G.; REGO, M. C. L. C.; VILLARDI, R. M. Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância. **Educação e Sociedade**, v. 28, n.101, p. 1413-1434, 2007.

OLIVEIRA, J. B. C.; HAYDU, V. B. Teses e dissertações brasileiras sobre relações de equivalência: uma análise da produção de 1998 a 2007. **Estudos em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 91-98, 2012.

OLIVEIRA, M. A. **Ensino de Universitários para o uso de procedimentos computadorizados de matching-to-sample no ensino de leitura**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

OMOTE, D. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, v. 24, n. Especial. Florianópolis, p. 251-272, 2006.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de comportamento da CID-10: Diretrizes Diagnósticas e de tratamento para Transtornos Mentais em Cuidados Primários**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- ORTH, M. A. *et al.* Ambientes virtuais de aprendizagem e formação continuada de professores na modalidade a distância. **Conjecturas: Filosofia e Educação**, v. 18, n. 1, p. 42-58, 2013.
- PACCO, A. F. R.; SILVA, E. R. M. A surdocegueira no contexto escolar. **Revista Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 141-166, 2015.
- PAULA, C. S. *et al.* Brief Report: prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot Study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 41, p. 1738-1742, 2011.
- PELOSO, F. C. Uma perspectiva histórica da instituição de atendimento à criança pequena no Brasil: contribuições dos movimentos sociais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 3, p. 279- 287, set./dez. 2009.
- PEREIRA, K. F.; SCHMITT, B. D. Produção de conhecimento sobre autismo na escola: uma revisão sistemática na base Scielo. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 68-73, jan.-mar. 2016.
- PIMENTA, S. G. (org.). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- POLLARD, J. S. *et al.* An evaluation of an interactive computer training to teach instructors to implement discrete trials with children with autism. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 2014.
- REIS, E. M.; LINHARES, M. P. Integrando o espaço virtual de aprendizagem “Eva” à formação de professores: estudo de caso sobre o currículo de Física no ensino médio. **Revista Ensaio**, v. 10, n. 2, p. 257-278, 2008.
- ROCHA, A. M.; BOLZAN, D. P. V. La cultura de convergencia digital y la inclusión sociocultural: Interconectando formación y práctica docente. **Educatio Siglo XXI**, v. 33, n. 3, p. 123-146, 2015.
- RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. educação A distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, Out.-Dez., 2012.
- ROTH, T. F. S.; GIANOTO, D. E. P. Educação a distância: dificuldades dos tutores do primeiro curso licenciatura de ciências biológicas da Universidade Estadual de Maringá – PR. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 18, n. 2, p. 299-323, 2015.
- ROZENVELD, C. C. F.; VELLOSO, F. S. A comunicação em fóruns de um curso a distância de formação de professores para uso de TDICS: análise da presença de ensino. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 3, p. 561-571, 2014.

SANTOS, L. M.; MIARKA, R.; SIPLE, I. Z. O Uso de *Blogs* como Tecnologia Educacional Narrativa para a Forma/Ação Inicial Docente. **Bolema**, v. 28 n. 49, p. 926-949, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação: do Censo Comum à Consciência Filosófica**. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 465-482, 2018.

SCHMITT, B. D.; ZUCHETTO, A. T.; NASSER, J. P. Influência da Educação Física Adaptada inclusiva no desenvolvimento global de uma criança com deficiências múltiplas durante três anos. **Cinergis**, Santa Cruz, v. 17, n. 1, p. 48-55, jan.-mar. 2016.

SÃO PAULO. **Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: SEDPcD, 2013.

SILVA, F. S. *et al.* Métodos de avaliação de itens de preferência para a identificação de reforçadores. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 19, n. 2, p. 89-107, 2017.

SILVA, R. C. G.; DOMINGO, L. C. Literatics: un Ambiente Virtual de Aprendizaje Direccionado a la Sensibilización para el Estudio de la Lengua Española. **Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura**, v. 2, n. 1, p. 30-38, 2016.

SOUSA, J. M.; SILVA, J. B. L. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**. Revista Eventos Pedagógicos, v. 4, n. 2, p. 128-135, ago.-dez. 2013.

SUPLINO, M. H. F. O. **Retratos e Imagens da Vivências Inclusivas de dois Alunos com Autismo em Classes Regulares**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C. Sistema Personalizado de Ensino, Educação a Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 289-296, jul.-set. 2009.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o Ensino e suas Relações**. Campinas: Papirus, 1996.

VELLOSO, R. L. *et al.* Protocolo de avaliação diagnóstica multidisciplinar da equipe de transtornos globais do desenvolvimento vinculado à pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento da universidade presbiteriana mackenzie. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 9-22, 2011.

VOLKMAR, F. R.; MCPARTLAND, J. C. From Kanner to DSM-5: Autism as an Evolving Diagnostic Concept. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 10, p. 193-212, 2014.

ZORZETTO, R. O cérebro no Autismo. **Pesquisa FAPESP**, n. 184, p. 16-23, 2011.

## ANEXO 1 – QUESTÕES UTILIZADAS NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DAS PROFESSORAS

### Questões

- 1 - O que representa um laudo diagnóstico de acordo com esse curso?
  - A. Fator determinante para o trabalho na escola.
  - B. Justificativa para matrícula na escola.
  - C. Apenas mais uma informação sobre as características do aluno. (CORRETA)
  - D. Ponto de início para o trabalho docente.
  
- 2 - A Dislexia, TDAH e Dificuldade de Aprendizagem são deficiências que a escola atende?
  - A. Sim, mas não foi detalhada neste curso.
  - B. Não, pois não são consideradas deficiências. (CORRETA)
  - C. Depende do grau.
  - D. Foi esquecido, assim como outros transtornos.
  
- 3 - Em qual documento são cadastradas as deficiências na escola?
  - A. PROERD
  - B. PRODESP (CORRETA)
  - C. PROEX
  - D. Secretaria de Educação Especial
  
- 4 - Quais são as características do Transtorno do Espectro Autista definidas no DSM-5?
  - A. Dificuldades na comunicação, socialização e comportamentos fixos e repetitivos.
  - B. Dificuldade na mudança de rotina e desapego.
  - C. Irritabilidade, hipersensibilidade sensorial e agressividade.
  - D. Dificuldades na comunicação social e comportamentos fixos e repetitivos. (CORRETA)
  
- 5 - Crianças com menos de 4 anos podem ser diagnosticadas com TEA?
  - A. Não, pois ainda está em fase de desenvolvimento.
  - B. Sim, quanto mais cedo melhor. (CORRETA)
  - C. Depende do histórico familiar.
  - D. Apenas nos casos mais severos.



6 - Quais podem ser consideradas manifestações das características do TEA em bebês de 0 a 3 anos?

- A. Gritar muito, ser agressivo e só ficar com a mãe.
- B. Não atender pelo nome, não interagir com outras crianças; alinhar objetos. (CORRETA)
- C. Não gostar de usar fralda, resmungar ou chorar muito e ser impaciente.
- D. Ser agitado, balbuciar pouco e rejeitar o peito da mãe.

7 - Quais as características que podem sugerir surdez?

- A. Agitação e ausência da fala.
- B. Criança falar usando muitos gestos.
- C. As vezes não atende quando chamado pelo nome e apresenta dificuldade para socializar. (CORRETA)
- D. Criança grita muito.

8 - A criança pode ser diagnosticada com Deficiência Intelectual antes dos 6 anos de idade?

- A. Não. (CORRETA)
- B. Depende da gravidade da deficiência.
- C. Sim, como as outras.
- D. Se for acompanhada adequadamente.

9 - Existe apenas uma forma de se referir ao Transtorno do Espectro Autista?

- A. Sim.
- B. Não. (CORRETA)
- C. Depende do manual.
- D. Depende do grau do Transtorno do Espectro Autista.

10 - Quais as características que podem sugerir Altas Habilidades/Superdotação?

- A. Desempenho acima da média ou de forma precoce. (CORRETA)
- B. Irritabilidade e mudança de humor.
- C. Muitas faltas e baixa imunidade.
- D. Desorganização e desorientação.

11 - Caso identifique alguma característica que indique alguma deficiência, o que deve fazer?

- A. Suspender o aluno até que a avaliação diagnóstica seja realizada.

- B. Observar comportamentos incomuns e quando acontece, conhecer a família, discutir com a equipe escolar e fazer relatório de encaminhamento. (CORRETA)
- C. Comunicar a família para que a avaliação seja realizada.
- D. Observar a criança, fazer avaliação e comunicar a família sobre o diagnóstico.

12 - Quais as diferenças entre Baixa Visão e Cegueira?

- A. Não existe. São as mesmas coisas com termos diferentes.
- B. A Baixa Visão representa a permanência dos olhos e a cegueira a ausência.
- C. A Baixa Visão representa que o aluno ainda consegue enxergar alguma coisa, enquanto que a Cegueira o aluno não consegue enxergar mais. (CORRETA)
- D. A Baixa Visão representa o alcance (em distância) da visão da criança, enquanto que a Cegueira representa a ausência total de visão.

13 - Quem são os responsáveis pela avaliação diagnóstica do TEA?

- A. Qualquer profissional com conhecimento sobre TEA
- B. Professores e Médico
- C. Equipe multidisciplinar (CORRETA)
- D. Apenas Psicólogos

14 - Quais os benefícios de se realizar o encaminhamento o mais rápido possível?

- A. Intervenção mais cedo (melhor prognóstico para a criança). (CORRETA)
- B. Nenhum
- C. Pode curar o TEA (CORRETA)
- D. Criança pode ser suspensa das aulas na escola

15 - É possível descobrir de que objeto gosta uma criança que não fala?

- A. Sim (CORRETA)
- B. Não
- C. Depende da criança
- D. Apenas os pais podem identificar

16 - Quando a criança pode apresentar com mais frequência problemas de comportamento ou estereotípias?

- A. Quando você pede algo para ela

- B. Quando ela não tem o que quer
- C. Quando ela está ociosa (CORRETA)
- D. Quando troca de fralda

17 - Quais manifestações são características do sistema proprioceptivo?

- A. Dificuldades na fala;
- B. Dificuldades no controle da força e interação com o meio; (CORRETA)
- C. Dificuldade em organizar objetos;
- D. Irritabilidade.

18- Como você pode estimular e incentivar as diferentes expressões de seu aluno?

- A. Criar um ambiente que possibilita aos seus alunos se expressarem, interagirem com diferentes objetos, texturas e formas; (CORRETA)
- B. Somente deixar os alunos com atividades livres;
- C. Deixar os alunos trabalharem com quebra-cabeça;
- D. Oferecer aos alunos sempre os mesmos objetos.

## **ANEXO 2 – MATERIAL PARA IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES E AVALIAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO UTILIZADO NO CURSO**

Identificação de acordo com o curso:

Turma/ano que estava atuando durante a realização do curso:

Idade que tinha durante a realização do curso:

Graduação:

Pós-graduação:

Tempo que atua como professora:

### **Avaliando o curso**

- 1) Como você avalia a apresentação do conteúdo ao longo do curso?
- 2) Quais os pontos fortes e fracos da metodologia utilizada ao longo do curso?
- 3) O que poderia mudar no curso caso ele seja realizado em outra Unidade de Ensino?
- 4) Como você avalia o curso de modo geral? Pode descrever, se quiser.
- 5) Caso queira comentar ou apontar algo que não foi perguntado, por favor, utilize esse espaço para isso.

### ANEXO 3 – EVALOE

#### ESCALA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA ORAL EM CONTEXTO ESCOLAR (EVALOE)

#### PRIMEIRA PARTE<sup>4</sup>

**Data:** \_\_\_\_\_ **Observador/a:** \_\_\_\_\_  
**Professor:** \_\_\_\_\_  
**Curso:** \_\_\_\_\_ **Ano escolar:** \_\_\_\_\_  
**Escola:** \_\_\_\_\_  
**Número de alunos:** \_\_\_\_\_  
**Disciplina:** \_\_\_\_\_  
**Objetivo geral do tema ou da unidade que está se trabalhando:** \_\_\_\_\_

#### INSTRUÇÕES

Esta primeira parte da escala está dividida em três subescalas: 1) Contexto e gestão da comunicação; 2) Desenho instrucional, e 3) Funções comunicativas e estratégias. Cada uma destas subescalas contém um número diferente de questões sobre as quais o observador avaliará segundo um continuum de 1 a 3 a partir do comportamento observado. O observador registrará no quadro seguinte a pontuação total de cada subescala.

QUADRO RESUMO DOS RESULTADOS	
	PONTUAÇÃO
CONTEXTO E GESTÃO DA COMUNICAÇÃO	_/24
DESIGN INSTRUCIONAL	_/21
FUNÇÕES COMUNICATIVAS E ESTRATÉGIAS	_/45
<b>TOTAL</b>	<b>_/90</b>

COMENTARIOS:

---

.Llobera, Garcia, Domeniconi e Benitez (2017).

**CONTEXTO E GESTÃO DA COMUNICAÇÃO\***

1. Durante a aula, a <i>disposição do mobiliário e dos alunos</i> * se adapta em função das características da atividade a ser realizada	
	1. A disposição do mobiliário e dos alunos não se adapta
	2. A disposição do mobiliário e dos alunos se adapta algumas vezes ou parcialmente
	3. A disposição do mobiliário e dos alunos se adapta de maneira sistemática

2. Os alunos gerenciam as suas participações* na conversa, sem que nada dê turnos de palavra.	
	1. Os alunos não gerenciam suas participações na conversa
	2. Os alunos gerenciam suas participações na conversa algumas vezes
	3. Os alunos gerenciam suas participações na conversa de maneira sistemática

3. Os professores e alunos se referem explicitamente* as normas de comunicação que regulam a intervenção oral dos alunos	
	1. Não fazem referência explícita as normas de comunicação
	2. Algumas vezes se fazem referência explícita as normas de comunicação
	3. Fazem-se referência explícita das normas de comunicação

4. O professor facilita que os alunos <i>iniciem as interações comunicativas</i> *	
	1. O docente não facilita a iniciação das interações comunicativas pelos alunos
	2. Algumas vezes, o docente facilita as interações comunicativas pelos alunos.
	3. Quando necessário, o docente facilita que os alunos iniciem as interações comunicativas de maneira sistemática.

5. O professor responde as interações comunicativas iniciadas pelos alunos	
	1. O professor não responde as interações comunicativas iniciadas pelos alunos.
	2. Algumas vezes, o professor responde as interações comunicativas iniciadas pelos alunos.
	3. O professor responde as interações comunicativas iniciadas pelos alunos de maneira sistemática

6. O professor possibilita que os alunos tomem seus <i>turnos</i> *	
	1. O docente não dá tempo para que os alunos tomem os turnos.
	2. Algumas vezes, o docente dá tempo para que os alunos tomem os turnos.
	3. O docente dá tempo aos alunos que tomem o turno de maneira sistemática.

7. O docente media o <i>gerenciamento dos turnos</i> * com a finalidade de que a participação de todo o grupo seja equilibrada.	
	1. O docente não media o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo seja equilibrada.
	2. Algumas vezes, o docente media o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo seja equilibrada.

3. O docente media o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo seja equilibrada de maneira sistemática.
---

8. Durante as atividades de conversação, discussão e/ou debate é adotado um formato de interação em <i>rede</i> *
1. Durante estas atividades não se adota um formato de interação em rede
2. Durante estas atividades se adota um formato de interação em rede, algumas vezes
3. Durante estas atividades se adota um formato de interação em rede, quase sempre

SUBESCALA	PONTUAÇÃO
CONTEXTO E GESTÃO DA COMUNICAÇÃO	

**COMENTARIOS:*****DESENHO INSTRUCIONAL \****

1. O professor não especifica os objetivos de aprendizagem de língua oral* que se pretende alcançar com a tarefa em sua fala:
1. O professor não especifica os objetivos em língua oral
2. O professor especifica de maneira superficial e parcial os objetivos em língua oral
3. O professor especifica de maneira clara e detalhada os objetivos em língua oral

2. O professor especifica os <i>conhecimentos prévios</i> * necessários vinculados a atividade que se propõe em sua fala
1. O professor não especifica os conhecimentos prévios necessários
2. O professor especifica de maneira superficial e/ou parcial dos conhecimentos prévios necessários
3. O professor especifica de maneira clara e detalhada os conhecimentos prévios necessários

3. O professor propõe atividades que permitem trabalhar os objetivos em língua oral
1. O professor não propõe atividades que permitam trabalhar os objetivos em língua oral
2. O professor propõe poucas atividades planejadas que permitam trabalhar os objetivos em língua oral
3. O professor propõe atividades planejadas que permitam trabalhar os objetivos em língua oral

4. O docente toma um <i>rol ativo</i> * na orientação das atividades de língua oral
1. O docente não toma um rol ativo na orientação das atividades de língua oral
2. Algumas vezes, toma um rol ativo na orientação das atividades de língua oral
3. De maneira sistemática, toma um rol ativo na orientação das atividades de língua oral

5. Os alunos tomam um <i>rol ativo</i> * durante as atividades de língua oral
1. Os alunos não tomam um rol ativo durante as atividades de língua oral
2. Algumas vezes, os alunos tomam um rol ativo durante as atividades de língua oral

	3. De maneira sistemática, os alunos tomam um rol ativo durante as atividades de língua oral
--	--

6. O professor pede aos alunos para que eles autoavaliem seus *comportamentos comunicativos\** durante as atividades de língua oral em sala de aula

	1. O professor não solicita autoavaliação aos alunos
	2. O professor solicita autoavaliações pouco elaboradas e pouco justificadas aos alunos
	3. O professor solicita autoavaliações elaboradas e justificadas aos alunos

7. O professor *avalia a competência em língua oral dos alunos\**

	1. O professor não avalia a competência em língua oral dos alunos
	2. O professor avalia a competência em língua oral dos alunos, de maneira pouco explícita
	3. O professor avalia a competência em língua oral dos alunos, de maneira explícita

SUBESCALA	PONTUAÇÃO
<b>DESENHO INSTRUCIONAL</b>	

#### COMENTARIOS:

#### *Funções comunicativas e estratégicas\**

1. O professor <i>ensina a dar informação*</i>	
	1. O docente não ensina aos alunos
	2. O docente ensina aos alunos, dando algumas indicações gerais
	3. O docente ensina aos alunos nos momentos em que são necessários

2. Os alunos fornecem informação	
	1. Poucos alunos fornecem informação
	2. Alguns alunos fornecem informação
	3. A maioria dos alunos fornece informação

3. O docente ensina a <i>solicitar informação*</i>	
	1. O docente não ensina aos alunos
	2. O docente ensina aos alunos, dando algumas indicações gerais
	3. O docente ensina aos alunos nos momentos em que são necessários

4. Os alunos conseguem a informação	
	1. Poucos alunos conseguem a informação
	2. Alguns alunos conseguem a informação
	3. A maioria dos alunos consegue a informação



5. O professor ensina a <i>regular a ação</i> *	
1.	O docente não ensina aos alunos
2.	O docente ensina aos alunos, dando algumas indicações gerais
3.	O docente ensina aos alunos nos momentos em que são necessários

6. Os alunos regulam a ação	
1.	Poucos alunos regulam a ação
2.	Alguns alunos regulam a ação
3.	A maioria dos alunos regula a ação

7. O docente ensina <i>regras de interação social</i> *	
1.	O docente não ensina aos alunos
2.	O docente ensina aos alunos, dando algumas indicações gerais
3.	O docente ensina aos alunos nos momentos em que são necessários

8. Os alunos utilizam as regras de interação social	
1.	Poucos alunos utilizam as regras
2.	Alguns alunos utilizam as regras
3.	A maioria dos alunos utiliza as regras

9. O professor ensina a <i> sintetizar ou tirar conclusões</i> * depois das discussões feitas em sala de aula	
1.	O docente não o faz
2.	O docente o faz dando algumas indicações gerais
3.	O docente o faz nos momentos necessários

10. Os alunos <i> sintetizam ou tiram conclusões</i> *	
1.	Poucos alunos fazem
2.	Alguns alunos fazem
3.	A maioria dos alunos faz

11. O docente <i> desenvolve os enunciados</i> * dos alunos	
1.	O docente não o faz
2.	O docente o faz dando algumas indicações gerais
3.	O docente o faz nos momentos necessários

12. Os alunos melhoram seus enunciados a partir da expansão com o professor	
1.	Nenhum ou pouco aluno melhora seus enunciados
2.	Alguns alunos melhoram seu enunciado
3.	A maioria dos alunos melhora seu enunciado

13. O professor tenta explicitar os enunciados não compreensíveis dos alunos	
1.	O docente não o faz
2.	O docente o faz dando algumas indicações gerais

	3. O docente o faz nos momentos necessários
--	---

14. Os alunos melhoram seus enunciados a partir da intervenção do professor	
	1. Nenhum ou poucos alunos melhoram seus enunciados
	2. Alguns alunos melhoraram
	3. A maioria dos alunos melhora

15. O docente avalia positivamente os enunciados dos alunos	
	1. O docente não o faz
	2. Algumas vezes, o docente o faz
	3. O docente o faz de maneira sistemática sempre que é necessário

SUBESCALA	PONTUAÇÃO
<b>FUNÇÕES COMUNICATIVAS E ESTRATÉGIAS</b>	

**COMENTARIOS:**

## APÊNDICE 1 - ROTEIRO UTILIZADO PARA ELABORAÇÃO DAS VÍDEO-AULAS.

	FALA	IMAGEM
	Atualmente vivemos uma política educacional que objetiva um trabalho de atendimento de qualidade a todos. Uma das áreas educacionais com grande enfoque é a Inclusão de alunos com deficiências. Temos uma história de políticas públicas neste sentido, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 9.394 de 1994. Existem várias leis que dão suporte a esse movimento, caso tenha interesse, você pode consultar elas nesse portal. <sup>1</sup>	PM <sup>1</sup> - Mostrar foto da página ( <a href="http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes?id=17009">http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes?id=17009</a> )
	Alguns aspectos fundamentais sobre as leis que vocês precisam saber, é que essas leis foram implementadas como reconhecimento de movimentos sociais pela luta dos direitos das pessoas com deficiências, normalmente organizados por familiares e pessoas com deficiências. Além disso, diversos pesquisadores apoiam e estudam esse movimento a fundo. Mas, claro, infelizmente ainda estamos em processo de desenvolvimento, sabemos que ainda falta muito para esse movimento inclusivo acontecer como deveria. Um dia chegamos lá!	PP
	Para atendimento nas escolas, existe um cadastro que a Unidade Escolar precisa preencher chamado PRODESP. Nesse documento, são apresentadas as seguintes deficiências, nas quais, serão o enfoque primeiro módulo do nosso curso. Serão apresentados então: Deficiências Múltiplas, Cegueira, Baixa Visão, Surdez (Profunda, Severa, Moderada e Leve), Surdocegueira, Deficiência Física (Paralisia Cerebral, Cadeirante e Outros), Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Autismo Infantil, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Altas Habilidades/Superdotação. <sup>2</sup>	PM <sup>2</sup> - Mostrar itens separadamente conforme a fala.
	Queria destacar duas questões. A primeira, é que alguns termos utilizados nesse documento estão atrasados, por exemplo, cadeirantes já não é mais utilizado, o atual é Usuário de Cadeira de Rodas ou Pessoa com Cadeira de Rodas. No entanto, considerando que lidarão com os termos desse documento, mantereí em todo o curso. Ok?	PP
	A segunda questão, é que os Transtornos Funcionais (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Dislexia, Discalculia e outros <sup>3</sup> ) não são considerados como pessoa com deficiência. Sendo assim, esse público não faz parte da população atendida como Educação Especial, mas isso não quer dizer que suas características devem ser desconsideradas para o trabalho, pelo contrário, devem ser atendidas como qualquer outro aluno matriculado em sua turma.	PM <sup>3</sup> - Apresentar os termos que estão entre parênteses conforme a fala
	Apenas os alunos cadastrados na PRODESP podem receber o Atendimento Educacional Especializado, o famoso AEE. No entanto, o olhar voltado apenas ao diagnóstico se deriva da abordagem médica e não	PP

	<p>educacional. Enquanto aluno, seja com ou sem deficiência, precisa e deve ser atendido na Unidade Escolar de forma a possibilitar seu pleno desenvolvimento em todas as esferas.</p> <p>Caso não conheça o AEE, falando rapidamente, trata-se de um atendimento realizado no período contrário ao que o aluno está matriculado, assim ele não perde aula. Esse atendimento tem como objetivo trabalhar com questões necessárias para o aprendizado e desenvolvimento do aluno com deficiência. Não é um reforço escolar e deve ser realizado por professor especializado.</p>	
	<p>Antes de iniciarmos a apresentação das deficiências, gostaria de ressaltar que trabalharemos nesse curso com a visão social da deficiência e não na visão médica. Mesmo assim, a título de conhecimento e atendendo a demanda solicitada pela escola, apresentarei no módulo 1 as questões de saúde da deficiência (definições médicas e questões diagnósticas, por exemplo), no entanto, não entrarei em questões de causas e aspectos biológicos envolvidos.</p>	PM
	<p>Gostaria de dar ênfase que o laudo diagnóstico não é uma questão determinante para o seu trabalho de acordo com esse curso, mas, sim, uma informação a mais que você possui dessa criança. Ressalto que o que você deve continuar tendo como base, é a sua avaliação pedagógica. No módulo 2, apresentarei características e detalharei mais sobre o Transtorno do Espectro Autista, reafirmando a visão social da deficiência. Por fim, no último módulo, apresentarei uma proposta de intervenção para que possa trabalhar com suas crianças. Ok? Além disso, cada deficiência representa uma área de especialidade dentro da educação especial, sendo necessário especialização e diversos cursos para se especializar nela. Minha função aqui é dar uma pequena introdução e organizar as coisas pra vocês, mas caso sinta necessidade, por favor, não deixe de me perguntar e ficarei feliz em te indicar cursos específicos.</p>	PP
	<p>Bom, ao receber uma criança com algum diagnóstico em sua sala de aula, não esqueça que essa deficiência não representa a totalidade dessa criança, pelo contrário, é apenas mais uma característica que ela possui, certo? Existem muitas outras características na vida de um aluno que pode representar alguma dificuldade para nossa atuação pedagógica que devem ser consideradas com a mesma importância.</p>	PM
	<p>Podemos citar como exemplo crianças pequenas que estejam mudando de cidade e, conseqüentemente, de cultura. Já trabalhei com turmas em que crianças com essas características precisavam mais da minha atenção que uma criança com deficiência. Então, por favor, tentem se lembrar disso!</p>	PP
0	<p>Retomando as deficiências existentes no cadastro da PRODESP, vamos apresentar as características da primeira, a Deficiências Múltiplas<sup>4</sup>.</p>	PM

		4 – Mostrar desenho da capa e foto das pessoas no final da página 38 desse documento: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf</a>
1	A Deficiência Múltipla é caracterizada pela presença de duas ou mais das outras deficiências em uma mesma pessoa. Vocês podem encontrar crianças com Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Cegueira, por exemplo. Uma questão importante, é que nem sempre você terá direto o diagnóstico de Deficiências Múltiplas. Pode ser que você tenha uma criança em sala com Cegueira e que apresenta, também, características de Deficiência Intelectual.	PP
2	Nesse ponto, gostaria de lembrar que, enquanto Professores, nossa função não é diagnosticar crianças, mas, sim, auxiliar na identificação de características e realizar os devidos encaminhamentos. Tanto para deficiências múltiplas quanto para qualquer outra, cabe a nós, observar, registrar e conversar com a família para que seja realizado o devido procedimento diagnóstico. Após o encaminhamento, devemos continuar nosso trabalho pedagógico considerando as características de nosso aluno, sem ficar esperando o diagnóstico para isso.	PM
3	Em seguida, temos a Cegueira <sup>5</sup> e a Baixa Visão <sup>5</sup> . É importante saber diferenciar entre uma e outra. De modo geral, a cegueira é caracterizada pela perda total da visão, enquanto que a Baixa Visão apresenta alguma capacidade de reconhecimento visual. Crianças com Baixa Visão costumam olhar objetos ou estímulos de bem perto. Costumam ter dificuldade para se locomover em ambientes muito apertados (sala de aulas superlotadas, por exemplo) e, por vezes, são tidas como crianças “desastradas”.	PP 5 – (Não está em uma publicação do MEC, mas está no site deles, então não sei se dá) Colocar foto retirada dessas fontes: Cegueira: <a href="http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/13782-nova-tecnologia-torna-livros-acessiveis-a-alunos-cegos">http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/13782-nova-tecnologia-torna-livros-acessiveis-a-alunos-cegos</a>  Se não puder do primeiro link (que é a melhor imagem), usar a foto da página 42 desse documento: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf</a>  Baixa Visão: Foto da página 20 desse documento: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf</a>
4	Outras características podem ser dores de cabeça derivadas de tentar olhar alguma coisa de perto ou por permanecer muito tempo com os olhos abertos. Crianças cegas, costumam já possuir diagnóstico ao entrar na escola, exceto se estiverem passando por algum processo de perda de visão. Neste caso, poderá apresentar algumas das características apresentadas anteriormente, pois passará pelo diagnóstico de baixa visão.	PM

5	Em seguida, no cadastro, apresenta-se a Surdez <sup>6</sup> que pode ser Profunda, Severa, Moderada ou Leve) e Surdocegueira. A Surdez é caracterizada pela perda auditiva e, esta perda, é medida por decibéis no laudo. Surdez leve representa perda de até 40 decibéis (entende fala, por exemplo, mas têm dificuldades para diferenciá-las caso esteja em ambiente com outros barulhos concorrentes, como sua sala de aula, por exemplo).	PP 6 - Surdez. Usar a foto com melhor resolução desse documento (serve qualquer uma): <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf</a>
6	Surdez moderada é caracterizada por perda de 41 a 55 decibéis. Pessoas nesta categoria possuem dificuldade de compreender conversa simples, necessitando de apoio visual e de elevação da voz pelo falante. Surdez severa é quando há perda de 71 á 90 decibéis.	PM
7	Nesta fase, a pessoa quase não compreende fala, mesmo em voz alta. Surdez profunda é quando passa de 91 decibéis. Nesta fase, não há compreensão da fala por via auditiva, apenas visual (leitura labial, por exemplo). Ah, importante destacar que há perda pode ser em apenas um dos ouvidos ou nos 2. E, caso seja nos 2, não necessariamente será a mesma perda. Por exemplo, perda Severa no ouvido esquerdo e Moderada no ouvido direito.	PP
8	As características variam de cada perda e, principalmente, das intervenções que essas crianças realizam. Em geral, os sinais podem variar de ausência de respostas quando chamadas pelo nome, aparentar desobediência ou desorientação. Outras características podem ser dificuldades em socializar ou de comunicação.	PM
9	A surdocegueira <sup>7</sup> é a combinação da surdez com a cegueira. Normalmente fazem uso de linguagem de sinais por movimento de mãos ou compreensão da comunicação por vibrações das cordas vocais.	PP 7 - Surdocegueira usar foto da página 18 (a foto de baixo do menino): <a href="https://central3.to.gov.br/arquivo/299632/">https://central3.to.gov.br/arquivo/299632/</a>
0	Deficiência Física <sup>8</sup> (Paralisia Cerebral, Cadeirante e Outros) são caracterizadas por alguma perda de mobilidade, atrofia ou qualquer alteração física que impossibilite o pleno funcionamento nas ações. Crianças com esse diagnóstico costumam já chegar na escola com o laudo. As características variam de acordo com a área física acometida ou, como todas as outras deficiências, pela intervenção/estimulação que essa criança recebe. Costumam não ter comprometimento cognitivo, exceto de estiverem também o diagnóstico de Deficiências Múltiplas.	PM  8 – Usar foto do menino da página 51 do documento: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf</a>
1	A Síndrome de Down <sup>9</sup> talvez seja a mais conhecida por vocês. É uma síndrome gerada pela alteração no cromossomo 21 (três cópias ao invés de duas). O diagnóstico já pode ser realizado nas fases finais da gestação. As características variam de manifestações físicas até cognitivas. No entanto, destaca-se que crianças com Síndrome de Down podem se desenvolver como uma criança sem deficiência, se bem trabalhadas e estimuladas desde o nascimento. Algumas crianças	PP 9 - Síndrome de Down: (Também não achei em nenhum documento) Talvez usar essa foto do portal do MEC: <a href="http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/61861-dia-internacional-da-sindrome-de-down-amplifica-acoas">http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/61861-dia-internacional-da-sindrome-de-down-amplifica-acoas</a>

	possuem, também, Deficiência Intelectual, mas, em geral, não é uma relação direta, ou seja, se possui Síndrome de Down, também possui deficiência intelectual.	
2	O diagnóstico de deficiência intelectual <sup>10</sup> surge apenas após os 6 anos de idade. Antes dessa idade, a criança costuma ser diagnosticada, no Brasil, por atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.	PM 10 – Usar primeira foto da página 40 desse documento: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf</a>
3	Esse diagnóstico implica em apresentação de características similares a Deficiência Intelectual, como, por exemplo, dificuldade em compreender instruções complexas, brincar de faz de contas ou entender jogos imaginativos mais elaborados, assim como dificuldades em interações sociais mais complexas.	PP
4	De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual são características dessa deficiência o comprometimento de pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. São bastante não?	PM
5	O Autismo Infantil <sup>11</sup> e Transtorno Desintegrativo da Infância, atualmente, são caracterizados com o único termo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com o último Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais o DSM-5º edição. Mas, no Brasil, você verá laudos com a classificação derivadas do CID-10, que é a Classificação Internacional de Doenças.	PP 11 – Usar capa do seguinte material: <a href="https://www.autismo.org.br/site/imagens/Downloads/mec%20autismo.pdf">https://www.autismo.org.br/site/imagens/Downloads/mec%20autismo.pdf</a>
6	Você poderá receber alguma criança com diagnóstico de TEA com as seguintes apresentações: Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID)**:***o Autismo Infantil, o Autismo Atípico, a Síndrome de Rett, os Transtornos Desintegrativos da Infância, o Transtorno de Hiperatividade Associado a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados, a Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Outros Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Não Especificados. Mas, todos são a mesma coisa, ou seja, TEA.	PM
7	Para o TEA, são caracterizados pelo déficit em apenas 2 áreas do neurodesenvolvimento, que é a Comunicação Social e os comportamentos fixos e repetitivos. São características desse Transtorno dificuldades em se comunicar, desde linguagem receptiva (parece não entender ordens simples ou não responder quando chamado pelo nome) até linguagem mais complexa (uso de frases e palavras mais elaboradas ou incomuns que seus pares de mesma faixa etária). Assim como apresentar dificuldades em mudança de rotinas ou na apresentação repetida de um único comportamento (agrupar brinquedos por cores ou formas, ao invés de	PP

	brincar de forma imaginativa ou balançar repetidamente alguma parte do corpo).	
8	Apenas a Síndrome de Rett que, de acordo com o DSM-5 surge como uma unidade própria no manual. Esta Síndrome pode ser identificada por avaliação genética e apresenta algumas características similares ao TEA. Normalmente já são diagnosticadas ao se matricular nas escolas.	PM
9	Por fim e, não menos importante, temos as Altas Habilidades/Superdotação <sup>12</sup> . São caracterizadas por apresentação de habilidades com desempenho acima da média ou de forma precoce. São sinais de alerta para avaliação de altas habilidades/superdotação crianças que apresentam desenhos complexos ou muito elaborados para sua faixa etária. Linguagem robusta ou aprendizado de leitura, escrita ou linguagem matemática precocemente.	PP 12 – capa do seguinte documento: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/superdotacao.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/superdotacao.pdf</a>
0	Bom, acredito que sejam essas as informações sobre as deficiências mais comuns que você encontrará em sua rotina escolar. Quero lembrar que elas não representam a totalidade de deficiências, síndromes ou transtornos existentes, vocês podem receber várias outras, como, por exemplo, Transtorno de Tourette <sup>13</sup> ou Síndrome de Angelman. Para cada caso, lembre-se, esse aluno é fruto de suas próprias vivências e experiências, a deficiência é apenas mais uma de suas características. Ok?	PM 13 – É possível <u>usar alguma imagem de divulgação desse filme?</u> <a href="https://psicologiaacessivel.net/2015/06/30/trailer-primeiro-da-classe-um-filme-sobre-a-sindrome-de-tourette/">https://psicologiaacessivel.net/2015/06/30/trailer-primeiro-da-classe-um-filme-sobre-a-sindrome-de-tourette/</a>
1	Sei que são muitas informações, no entanto, tentei resumir o máximo possível de modo a dar uma direção melhor para sua prática. Caso sinta necessidade, fique a vontade para voltar o vídeo, pausar e anotar conforme precisar. Outra coisa, estou disponível via chat para esclarecer dúvidas e conversar sobre preocupação que vocês possam ter sobre o que foi apresentado e discutido, bem como em relação às leituras. Terei o maior prazer em ajudar você!	PP
2	Vamos retomar apenas algumas questões importantes, ok?	PM
3	Vimos que são cadastrados na PRODESP para atendimento na escola as deficiências, <sup>14</sup> Múltiplas, Cegueira, Baixa Visão, Surdez (Profunda, Severa, Moderada e Leve), Surdocegueira, Física (Paralisia Cerebral, Cadeirante e Outros), Síndrome de Down, Intelectual, Autismo Infantil, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Altas Habilidades/Superdotação. Certo?	PP 14 – Apresentar, novamente, conforme a fala.
4	Mas essas são as deficiências do cadastro, não significa que vocês não terão outras para atuar. Gostaria de chamar atenção para um exemplo que reafirma minha preferência por olhar a deficiência com enfoque social e não com o médico.	PM
5	Se você atuar com uma criança com dificuldades para socializar, se expressar e, por vezes, parecer não te obedecer e ignorar, quais as deficiências que podem apresentar essas mesmas características? Pensando	PP 15 – apresentar as respostas conforme a fala.



	rapidamente sobre isso, posso indicar pelo menos três que podem ser indicadas para avaliação: 1 – TEA, 2 – Surdez e 3 Deficiência Intelectual.	
6	<p>O que torna o grande diferencial para sua atuação e, também, para o processo diagnóstico? Conhecer mais sobre essa criança! Sendo assim, o que fazer?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Observar comportamentos incomuns e verificar a frequência dele;</li> <li>2- Tentar observar quando ele acontece</li> <li>3- Tente conversar com a família para conhecer mais sobre a rotina, características e condições familiares</li> <li>4- Discuta com a equipe escolar sobre as informações que acumulou</li> <li>5- Faça um relatório e passe para equipe responsável por encaminhamentos dessa natureza.</li> </ol>	<p>PM</p> <p>16 – apresentar os itens em sequência, conforme a fala.</p>
7	Lembre-se, seu papel não acaba ai, pelo contrário, está apenas começando. Agora que conhece essa criança, pode começar a pensar em estratégias diferenciadas para ensina-la. Falaremos mais sobre isso no módulo 3.	PP
8	Por fim, para concluirmos essa primeira etapa, gostaria que respondesse algumas questões para que eu tenha uma breve noção do seu aprendizado. Fique tranquilo, não se trata de uma avaliação para receber seu certificado nem nada, ok?	PM

**Roteiro utilizado para gravação do Módulo 2 da formação EaD.**

§	FALA	IMAGEM
1	Vou começar a apresentar para vocês, com mais detalhes, o que significa o TEA, considerando que é a demanda de sua escola e quais as definições e termos existentes que o remetem. Posteriormente e, mais importante, falaremos um pouco sobre a atuação pedagógica frente a esse público.	<b>PM</b>
2	Vou apresentar para vocês o Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) <sup>1</sup> de 2013. Neste protocolo, vocês encontram, sumarizadamente, os principais procedimentos e instrumentos para diagnóstico do TEA.	<b>PP</b> 1 Foto do Protocolo TEA compartilhada no drive. Fonte: <a href="http://www.saude.sp.gov.br/recursos/ses/perfil/profissional-da-saude/homepage//protocolo_tea_sp_2014.pdf">http://www.saude.sp.gov.br/recursos/ses/perfil/profissional-da-saude/homepage//protocolo_tea_sp_2014.pdf</a>
3	Lembro que este protocolo é derivado da Secretaria de Saúde, ou seja, terá pouca aplicação em questões pedagógicas. Por esse motivo que apresentarei algumas informações mais detalhadas derivadas, também, de outros materiais. Com o que considero mais relevantes pra auxiliar vocês nessa fase. Ahh, lembrem-se, qualquer dúvida, por favor, não deixem de usar nosso chat.	<b>PM</b>
4	Primeiramente, o que é Transtorno do Espectro Autista segundo DSM-5? Falaremos de uma forma geral os critérios de diagnóstico que definem o TEA. De modo simplificado, podemos dizer que se refere a um transtorno de neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos em duas esferas do comportamento <sup>3</sup> , que resumidamente são: déficits na comunicação social e manifestações de comportamentos e interesses fixos ou repetitivos.	<b>PM</b> <b>Textos:</b> <sup>3</sup> - Apresentar as 2 características nas abas laterais
5	Atualmente, têm crescido a preocupação e atenção voltada a essa população, principalmente pela incidência do TEA, que é de 1 em cada 59 nascimentos. Além disso, é mais frequente em meninos que em meninas. Não existe nenhuma confirmação científica da causa do TEA, nem sobre cura. Lembro, também, que não se sabe exatamente a causa do aumento no número de casos.	<b>PP</b>
6	Estudos demonstram que a identificação precoce dos sinais de risco para o TEA é fundamental, pois espera-se que quanto antes o diagnóstico for realizado, mais cedo o tratamento também poderá ser iniciado. Conseqüentemente, melhores serão os resultados em termos de desenvolvimento.	<b>PM</b>
7	Detectar sinais precocemente pode levar: - à intervenção mais cedo; - a um melhor prognóstico, ou seja, a criança tem mais chances de aprender e/ou evitar o agravamento do quadro. Por exemplo: (agitação, agressão e falta de atenção); - à prevenção de problemas na creche ou escola;	<b>PP Textos:</b> 4 - Aparecer na tela os tópicos abordados a seguir.

	- à possibilidade de compreender precocemente as diferentes manifestações do TEA.	
<b>8</b>	Mas, neste momento, você pode se perguntar: quando o diagnóstico pode ser feito? A resposta é: desde o nascimento já podemos observar as características do TEA para o fechamento do diagnóstico. Indica-se que seja confirmado antes do primeiro ano de vida.	<b>PM</b>
<b>9</b>	Bom, mas daí uma segunda questão importante: Como identificar? Os critérios apresentados para diagnóstico no DSM-5 estão distribuídos de duas formas diferentes.	<b>PP</b>
<b>10</b>	Se formos pensar nos prejuízos qualitativos na comunicação social, eles podem ser manifestados por pelo menos dois dos seguintes itens:  - Primeiro, o prejuízo acentuado na utilização de múltiplos comportamentos, como olhar nos olhos, expressão facial, posturas corporais e gestos, usados para regular as interações sociais;  - Depois, a incapacidade de desenvolver relações entre pares apropriados para o nível de desenvolvimento, por exemplo, uma criança de 5 anos que não procura por pares ou pela companhia da professora;	<b>PM</b>
<b>11</b>	- Existe também a falta de espontaneidade para compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por exemplo, por falta de mostrar, trazer ou apontar objetos que gosta);  - Falta de reciprocidade social ou emocional (não consegue perceber a tristeza de colegas ou aparenta não se preocupar com o sentimento do outro);  - O atraso ou a falta do desenvolvimento na fala/linguagem (não acompanhada de uma tentativa de compensação através de modos alternativos de comunicação, como gesto ou mímica);	<b>PP</b>
<b>12</b>	- Se pensarmos em indivíduos com fala adequada, pode se ter uma deficiência acentuada na capacidade de iniciar ou sustentar uma conversa com outros;  - Também tem o uso estereotipado e repetitivo da linguagem, ou linguagem idiossincrática;  - E, por fim, a falta de variedade, espontaneidade no “faz de conta”, ou brincadeira de imitar apropriada ao nível de desenvolvimento.	<b>PM</b>

13	<p>Agora ao falar de padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, eles são manifestados por pelo menos um dos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe uma preocupação abrangente com um ou mais padrões de interesse estereotipados e restritos, anormais em intensidade ou foco;</li> <li>- É comum a adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais não funcionais específicos (só usar camisetas com uma cor específica ou dar voltas sem motivo aparente em um único móvel da casa, por exemplo);</li> </ul>	PP
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Além disso, a criança pode ter manias motoras estereotipadas e repetitivas (por exemplo, agitar ou torcer os dedos, ou o corpo inteiro com movimentos complexos);</li> <li>- E, por fim, a preocupação persistente com partes de objetos (interesse apenas nas rodas dos carrinhos ou o girar do ventilador).</li> </ul>	PM
15	Bom, sabendo essas duas grandes características sobre o TEA, vou apresentar pra vocês os dois manuais utilizados para registrar e organizar o diagnóstico.	PP
16	O DSM-5 e o CID-10 são manuais oficiais de qualquer doença ou transtorno, inclusive autismo ou TEA. O CID-10 é o manual que indica as siglas que os médicos usam para referenciar uma categoria de doenças. Você professor, provavelmente terá contato com esta classificação.	PM
17	Entre os dois manuais, o mais atualizado é DSM-5. Por esse motivo que durante toda a apresentação ele será utilizado como referência para o nosso curso. Por questões autorais, não podemos disponibilizar o material, no entanto, vocês podem encontrá-los em bibliotecas ou comprar, como aqui nesse link. Mas, lembrando, você não pode utilizá-lo para avaliação, ele é específico para equipe médica especializada. Nós, professores, não somos responsáveis por diagnóstico.	<p>PP</p> <p>5 – Imagem do DSM-5: <a href="https://www.saraiva.com.br/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-v-5-ed-2014-7536763.html?pac_id=136793&amp;gclid=EA1aIQobChMI29vD29GR2gIViQaRCh01_ALiEAYASAAEgJTv_D_BwE">https://www.saraiva.com.br/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-v-5-ed-2014-7536763.html?pac_id=136793&amp;gclid=EA1aIQobChMI29vD29GR2gIViQaRCh01_ALiEAYASAAEgJTv_D_BwE</a></p>
18	<p>Alguns exemplos de características do TEA são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não responder ao ser chamada/o pelo nome;</li> <li>- Não falar o que quer;</li> <li>- A linguagem estar atrasada para a faixa etária;</li> <li>- Não seguir direções;</li> <li>- Parecer surdo/a (parece escutar em alguns momentos, mas não em outros);</li> <li>- Não apontar e nem dar “tchau”;</li> <li>- Costumava dizer algumas palavras, mas agora não.</li> <li>- Não sorrir socialmente;</li> <li>- Preferir brincar sozinho/a;</li> <li>- Pegar as coisas para ele/a mesmo/a;</li> <li>- Ser bastante independente;</li> </ul>	<p>PM</p> <p>Aparecer as preocupações de acordo com a fala e listar os itens que falarei a seguir correspondente a cada preocupação.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer as coisas precocemente;</li> <li>- Fazer pouco contato visual;</li> <li>- Parecer estar em seu próprio mundo;</li> <li>- Afastar-se de pessoas;</li> <li>- Não estar interessado/a em outras crianças.</li> </ul>	
<b>19</b>	<p>Os alertas com o comportamento são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer birras;</li> <li>- Ser hiperativo/a, não cooperar ou se opõe;</li> <li>- Não saber brincar com brinquedos de forma comum;</li> <li>- Ficar realizando uma mesma atividade várias e várias vezes;</li> <li>- Caminhar na ponta dos pés;</li> <li>- Possuir uma ligação não comum com alguma coisa, por exemplo: estar sempre segurando determinado objeto;</li> <li>- Alinhar coisas, objetos, carrinho e outros;</li> <li>- Aparentar super sensível com certas texturas e sons;</li> <li>- Ter padrões de comportamentos únicos, exemplos, por sempre a mesma roupa.</li> </ul>	<b>PP</b>
<b>20</b>	<p>Para crianças com menos de 36 meses, seguem alguns alertas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não balbuciar até os 12 meses;</li> <li>- Não gesticular (apontar, dar tchau ou jogar beijo) até os 12 meses;</li> <li>- Não falar nenhuma palavra até os 16 meses;</li> <li>- Não elaborar nenhuma frase com começo meio e fim até os 24 meses;</li> <li>- Apresentar qualquer perda de linguagem ou habilidades sociais em qualquer idade.</li> </ul> <p>Vou apresentar um vídeo pra vocês e gostaria de saber se vocês observam alguma característica do TEA6.</p>	<p><b>PM</b></p> <p>6 – vídeo de criança para atividade.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=I8m_4EU7phg">https://www.youtube.com/watch?v=I8m_4EU7phg</a></p>
<b>21</b>	<p>Por favor, estamos no momento de realizar uma atividade para que vocês possam ir para próximo módulo.</p> <p>Nele, entraremos com as possibilidades de ensino para esse público. Tentarei propor uma atividade para os menores e outra para os maiores.</p>	<b>PP</b>
<b>22</b>	<p>Lembrem-se: estou disponível via chat para esclarecer dúvidas e conversar sobre preocupação que vocês possam ter sobre o que foi apresentado e discutido, bem como em relação às leituras. Terei o maior prazer em ajudar vocês!</p>	<b>PM</b>

§	FALA	IMAGEM
1	Quando falamos em estratégias de ensino é importante lembrar que cada criança é única, independente do diagnóstico que possua. Para pensar em aumentar algum comportamento (brincar com outras crianças, por exemplo) ou reduzir outro (estereotipia, por exemplo), primeiro você precisa observar e tentar identificar a função disso para aquela criança específica.	<i>PM</i>
2	Bom, considerando que nossa proposta aqui é tentar apresentar para vocês alguma possibilidade de intervenção, selecionei alguns materiais e vou propor algumas coisas que podem te ajudar a trabalhar com essa criança em sala.	<i>PP</i>
3	Primeiramente, quando trabalhamos com bebês em uma sala, sempre priorizamos o cuidado e vamos propondo atividades pedagógicas e recreativas conforme a demanda vai surgindo. Seguindo um planejamento pedagógico que considera tais questões, mas por vezes, principalmente pela dinâmica da rotina, acabamos não cumprindo com questões didáticas que são importantes para os bebês. Neste sentido, acabamos priorizando os cuidados e negligenciando o ensino.	<i>PM</i>
4	Chegamos a um ponto importante no que se refere às questões comportamentais de bebês com suspeita de TEA, que são os comportamentos fixos e repetitivos e a dificuldade de se propor atividades interessantes para eles.	<i>PP</i>
5	Dividindo esses dois pontos, temos um fator atenuante na rotina de bebês com suspeita de TEA, que é a ociosidade. Este fator está associado a altos índices de comportamento fixos e repetitivos. Além disso, também se relaciona com o segundo ponto, uma vez que muitas vezes não sabemos quais atividades propor para nossos alunos.	<i>PM</i>
6	A intervenção que venho propor pra vocês considera dois momentos distintos de atividades.  Primeiramente, você precisa conversar com algum familiar ou pessoa que fique com a criança por um tempo suficiente para saber quais coisas essa criança que você está trabalhando gosta. Mas não pergunte para o familiar “o que ela gosta?”, pergunte “com o que ela mais interage quando está em casa?” ou alguma outra forma que indique com o que a criança “brinca” mais durante o período em que está em casa.	<i>PP</i>
7	Em seguida, peça para o familiar trazer esses objetos para você apresentar para a criança nos primeiros momentos da aula. Por fim, tente observar quais objetos você possui na sua sala que sejam semelhantes aos indicados pelo familiar. Perceba que isso pode ser feito com todas as crianças da sala, independente do diagnóstico, pois você conhecerá individualmente cada criança. Acredito que isso vai te ajudar na atuação docente. Agora vou descrever esse processo um pouco mais detalhadamente.	<i>PM</i>
8	Os familiares vão te indicar alguns objetos que talvez sejam interessantes para criança. Mas veja bem, não é sempre que esses itens realmente são interessantes pra criança na escola. O que você está fazendo nesse momento, é tentar descobrir o que ele gosta. O objeto que o familiar indicará, te dará indicativos dessas coisas	<i>PP</i>

9	<p>Por exemplo, uma mãe pode te falar que o filho gosta de um carrinho vermelho de fricção (aqueles que você puxa e solta pra ele andar sozinho), mas quando ela traz o objeto e você entrega para a criança, ela interage com o carrinho virando ele de cabeça para baixo no chão e rodando o carrinho como pião. Muito possivelmente, o interesse dele no carrinho não é pela função ou fricção, mas, sim, pelo fenômeno que ele causa ao girar no chão. Sendo assim, te indicaria algum objeto ou brinquedo que faça algo semelhante e que seja o propósito do brinquedo (pião vermelho, por exemplo).</p>	<i>PM</i>
10	<p>Quando você tiver feito isso com o seu aluno, ou com todos os seus alunos, tente apresentar para as crianças (principalmente para a que esteja com suspeita de TEA) outros brinquedos com características similares as preferidas deles (para ampliar o gosto das crianças e para que elas se desenvolvam mais em contato com novos objetos).</p>	<i>PP</i>
11	<p>Ah, uma coisa importante. Inicialmente, tente criar um espaço específico para essa exposição aos brinquedos (um tatame ou tapete que a criança possa se movimentar e explorar as possibilidades de interação com o objeto).</p>	<i>PM</i>
12	<p>Por fim, caso queira ter mais organizada essa questão de preferências e atividades das crianças, sugiro registrar e organizar a apresentação dos objetos para elas. Esse procedimento se chama Avaliação de Preferência por Operante Livre<sup>2</sup>, caso queiram pesquisas mais. Você fará as mesmas coisas que fez antes, mas antes de começar a apresentar novos objetos com os possíveis interesses da criança faça o seguinte:</p>	<p><i>PP</i></p> <p><sup>2</sup> - Fazer simulação com alguns objetos para os professores.</p>
13	<p>Primeiro, apresente todos os brinquedos para criança ao mesmo tempo no espaço destinado que você criou. Deixe ele interagir com os brinquedos. Caso ele não interaja ou fique em apenas um, vá apresentando todos para ele com apoio físico mesmo. Tente garantir que ele interaja por algum tempo com cada um dos objetos.</p>	<i>PM</i>
14	<p>Depois, deixe os objetos no chão (ao alcance da visão da criança) e coloque o bebê próximo (se ele engatinha, pode deixar a uma certa distância e, caso não engatinhe, coloque os objetos em volta da criança ao alcance das mãos). Registre (onde achar melhor) qual objeto ela pegou primeiro e, após um tempo, retire o objeto da criança e veja qual ela pega como segunda opção. Registre cada escolha da criança e tente garantir que ela fique o mesmo tempo possível com cada objeto. Faça isso até que ela tenha escolhido todos ou que ela não tente mais interagir com os objetos que você apresentou.</p>	<i>PP</i>
15	<p>Bom, ao término desse procedimento, você terá uma lista dos itens que ele mais gosta em hierarquia (o primeiro escolhido é o mais preferido e o último o menos preferido). Importante: os itens preferidos devem estar sempre acessíveis para as crianças!</p>	<i>PM</i>
16	<p>Agora que você já sabe as coisas que ela mais gosta (mesmo sem ela falar), você já pode começar a planejar suas atividades pedagógicas com esses objetos. Simples, não é?</p>	<i>PP</i>

17	Uma dica que funcionou comigo: tente fazer atividades pedagógicas utilizando esses objetos. Por exemplo, explorar as texturas dos objetos ou as formas, principalmente pelo tato. Eles costumam adorar!	<i>PM</i>
18	Bom, outra opção para sua atividade pedagógica, está relacionada ao desenvolvimento Psicomotor de seu aluno. O que seria isso? A Psicomotricidade está relacionada ao desenvolvimento Psicológico com a Motricidade de sua criança. Engloba várias áreas do neurodesenvolvimento, focaremos em apenas 1 dessas áreas, ok? Nesse sentido, você pode organizar condições que podem estimular a expressão corporal, a relação com o ambiente, linguagens expressivas e receptivas, interação com o meio, dentre outras coisas.	<i>PP</i>
19	O que eu gostaria de passar pra vocês é: crie um ambiente que possibilite ao seus aluno se expressarem, interagirem com diferentes objetos, texturas e formas. Estimule e incentive as diferentes expressões deles!	<i>PM</i>
20	Primeiramente, identifique na sua escola espaços que possibilitem às crianças se expressarem e interagirem de diversas formas diferentes. Uma sugestão é o Pátio ou parque. Em seguida, apresente, em forma de brincadeiras, opções para interação das crianças, como, por exemplo, a brincadeira de “pula carniça”. Essa brincadeira possibilita o desenvolvimento do sistema Proprioceptivo, além da confiança no outro, relação de igualdade, esperar, empatia, dentre outros. Veja brevemente um exemplo dela, caso ainda não conheça. Mais a frente apresentarei pra vocês as possibilidades dessa brincadeira para o desenvolvimento psicomotor.	<i>PP</i> 1 - Pula carniça no link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Mo9CTvctNI">https://www.youtube.com/watch?v=Mo9CTvctNI</a>
21	O Sistema Proprioceptivo está relacionado a diversos comportamentos motores e, em determinado nível, pode ser associado a comportamentos fixos e repetitivos do TEA. O sistema proprioceptivo envolve áreas de controle motor (força, por exemplo), esquema corporal e outras que indicam a criança sua relação com o ambiente físico. São exemplos de movimentos relacionados a propriocepção: apoiar-se nas mãos em movimento de balanço (como na brincadeira do “pula carniça”, apertar bolas com as mãos, puxar cordas, pular fortemente e outros.	<i>PM</i>
22	Além do benefício para a própria criança com TEA, a situação de brincadeira possibilitará uma inclusão mais eficaz. Considera-se que a interação com os pares e, por meio dessas brincadeiras, além das estimulações sensoriais, é possível estabelecer relações interpessoais mais ricas e adequadas. Deve-se sempre ter como foco que a criança com TEA precisa e deve ser inserida em situações de interação com os pares. Apenas assim que haverá possibilidade de interação positiva e incentivo a comunicação social, além, naturalmente, das possibilidades psicomotoras do desenvolvimento.	<i>PP</i>
23	Ao término da brincadeira, algumas crianças podem demonstrar muita agitação ou não querer “parar” de brincar. Isso é normal, principalmente nas primeiras vezes. Ao longo das exposições as brincadeiras, esses comportamentos vão se adequando ao contexto e, em seguida, você poderá observar melhora no controle motor e das crianças, assim como interação mais saudável por parte das crianças com suspeitas de TEA.	<i>PM</i>
24	Bom, acho que é isso! Espero que tenham gostado do curso! Não esqueçam de ler as indicações que estão disponíveis para vocês. Para concluir, lembrem-se de responder ao questionário. Muito obrigado e até mais, pessoal!	<i>PP</i>



## APÊNDICE 2 - TCLE

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

---

Este termo tem por finalidade esclarecer alguns aspectos sobre a pesquisa da qual poderá participar. O foco deste projeto de pesquisa é desenvolver, aplicar e avaliar uma formação personalizada de professores para atender uma demanda social de inclusão apresentada por uma escola no interior do estado de São Paulo. Nesse projeto, tem-se como base a formação em três módulos, sendo: a) Inclusão e Deficiência, b) Transtorno do Espectro Autista e encaminhamento e c) Estratégias de ensino. Sua participação será de extrema importância para ampliação dos conhecimentos sobre este tema na área de Educação Especial.

Não pretendemos que seja submetido a qualquer risco ou desconforto e, para isto, tomaremos todas as providências para que todas as tarefas realizadas sejam simples e serão programadas condições de formação que respeitem o ritmo de aprendizado de cada um. Você poderá desistir da participação na pesquisa a qualquer momento que quiser ou sentir-se desconfortável e, em adicional, o pesquisador tentará permanecer sensível aos comportamentos durante todas as sessões, podendo, com isto, cancelar a sessão, adiar ou interromper caso apresente comportamentos de cansaço, desgastes, desconforto e outros. As sessões serão desenvolvidas de acordo com a disponibilidade da Unidade Escolar dos participantes, na tentativa de preservar a aquisição de conteúdos e de facilitar sua participação. É proposto que sejam realizados os encontros nos horários de atividade de trabalho e planejamento coletivo (ATPC). Com o intuito de se garantir a integridade da resposta dos participantes nas tarefas, assim como de se investigar a fidedignidade dos procedimentos adotados, as sessões serão filmadas para, posteriormente, serem analisadas por pesquisadores treinados. Os dados serão analisados pelos pesquisadores responsáveis e serão divulgados em congressos, simpósios ou outros encontros científicos que se mostrarem pertinentes ao avanço do conhecimento científico, no entanto, os participantes não terão, em nenhum momento, seu nome divulgado em qualquer parte do trabalho e será utilizado um nome fictício para preservar sua identidade.

Os riscos para participação na pesquisa estão relacionados ao cansaço do participante, não apresentando nenhum risco adicional para a Unidade Escolar ou aos participantes. O participante (por sinais de cansaço, desgaste ou outra forma que indicar não mais interesse pela participação na pesquisa) poderá solicitar sua retirada da pesquisa a qualquer momento, não havendo nenhum tipo de questionamento ou punição para sua saída. Tendo em vista que as sessões serão filmadas e, ainda que se tenha cuidado com o manejo das filmagens, é possível

que as mesmas apareçam, acidentalmente, em alguma apresentação realizada pelo pesquisador responsável, uma vez que os vídeos serão armazenados em seu notebook. Entretanto, algumas medidas serão tomadas na tentativa de evitar que isto ocorra como, por exemplo, colocar senha para acesso ao documento (apenas o experimentador responsável terá esta senha) e, também, colocar a filmadora em posição que dificulte a fácil identificação dos participantes. Durante as filmagens, os nomes dos participantes não serão mencionados.

Dentre os benefícios da participação na pesquisa, pode-se incluir o aprendizado dos conceitos e definições do Transtorno do Espectro do Autismo, aprendizado do manuseio de um instrumento que avalie os sinais precoces do TEA, uma estratégia para melhoria de algum comportamento relacionado à característica do TEA que tenha contato diariamente e, provavelmente, a aquisição de novas habilidades relevantes para o seu repertório social e acadêmico.

A participação na pesquisa não implicará em qualquer despesa para o participante ou para a Unidade Escolar. Os resultados desta pesquisa serão submetidos à publicação, independentemente dos resultados finais, mas a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo utilizando-se, por exemplo, códigos como P1 e P2 para a identificação dos sujeitos. Os participantes não obterão qualquer retorno financeiro ou lucro provenientes da participação na pesquisa. Será ofertado um certificado mediante a participação ao longo do projeto, relativo às sessões que o participante realizou.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual, consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer momento.

---

Rafael Vilas Boas Garcia

Pesquisador responsável

Endereço: Departamento de Psicologia, UFSCar, São Carlos, SP, CEP: 13565-905, (16) 3351-8361/8455

[rafaelgarcia2@gmail.com](mailto:rafaelgarcia2@gmail.com)

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km.

235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SO – Brasil. Fone (16) 33518110.

Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br).

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

### **Termo de Compromisso da Unidade Escolar**

---

A representante da Unidade Escolar \_\_\_\_\_ concorda em participar, por meio da liberação de seus professores a participarem da pesquisa intitulada “Formação para professores de creche para inclusão de crianças com deficiências”. Os objetivos deste projeto de pesquisa são desenvolver, aplicar e avaliar uma formação personalizada de professores para atender uma demanda social de inclusão apresentada por uma escola no interior do estado de São Paulo.

Destaca-se que o projeto foi planejado dentro das exigências da Resolução 196/96, atenderá e será mantida dentro dos termos e das exigências da Resolução 196/96 durante toda a realização do experimento. Em adicional, o pesquisador responsável se disponibilizará a resolver qualquer problema relacionado direta e indiretamente à pesquisa, eximindo a Unidade Escolar de qualquer forma adicional de comprometimento.

---

Nome do diretor da Unidade Escolar

---

Assinatura do diretor da Unidade Escolar