

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JESSICA NOVÔA

O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM  
ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ÁREA DO  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

CURITIBA  
2018



JESSICA NOVÔA

O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM  
ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ÁREA DO  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Gláucia da Silva Brito.

CURITIBA  
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE  
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS  
MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584  
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Novôa, Jessica.

Ambiente virtual de aprendizagem na educação especial : um estudo sobre formação continuada docente na área do transtorno do espectro autista / Jessica Novôa. – Curitiba, 2018.

260 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Gláucia da Silva Brito

1. Educação especial – Tecnologia educacional. 2. Autismo. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 371.9




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JESSICA NOVÔA**, intitulada: **O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 23 de Abril de 2018.

  
GLÁUCIA DA SILVA BRITO (UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
LAURA CERETTA MOREIRA (UFPR)

  
ROGÉRIO SAAD VAZ (FPP)

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho primeiramente aos meus filhos amados **Matheus Augusto** e **Thiago Mariano**: pelo amor e carinho dado neste árduo percurso e por todos os ensinamentos e fortalecimento na tarefa maternal*

*Dedico também às pessoas com autismo, com as quais pude ter o privilégio de conviver e aprender muito sobre o sentido da vida, nos pequenos gestos, na grandiosidade do afeto.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pela vida e por meio dela o aprendizado e sabedoria que nos leva a crescer espiritualmente e fisicamente...

Aos meus filhos, **Matheus Augusto** e **Thiago Mariano**: pela paciência nos momentos de solidão, por entenderem as ausências de sua mãe, por dividirem comigo os sabores e os dissabores desta conquista... **Eu amo vocês.**

Aos percalços do caminho que de certa forma nos uniram mais, ao meu sobrinho **Hector Juan de Mello** (in memoriam) que por meio do seu amor nos uniu fortemente... E à minha irmã **Daniela Novôa**, a qual me ensinou pelas suas atitudes a bravura de uma mãe enlutada diante as adversidades da vida, eu a amo infinitamente. À minha irmã **Josiara Novôa**, que mesmo distante faz parte da minha vida e mora no meu coração também.

Aos meus **amigos** de longa data: pelos conselhos, pelo apoio e carinho de sempre, por compreender até meus silêncios...

À grande amiga e incentivadora **Nathália Egg**: por tudo que já passamos juntas, por não menosprezar minha história de vida, por me apoiar sempre mesmo quando me faltaram palavras, por estar sempre presente amiga de longa data... Nós conseguimos!

Aos **familiares** dos meus filhos, que muito contribuíram nos cuidados e zelo a eles nos momentos em que precisei me ausentar, minha gratidão a vocês pela ajuda sem cobranças...

Ao **CMAEE-TGD Araucária** pela humanização do trabalho e a dedicação de todos os profissionais em consolidar um atendimento de qualidade e de amor pelo que fazem minha gratidão a vocês! Com todas aprendi e aprendo muito, e cada uma com quem pude trabalhar ano a ano me fez perceber que tivemos momentos de alguns desafios, mas também aprendizado e apoio mútuo nessa jornada docente.

À equipe do Departamento de Educação Especial do Município de Araucária, minha gratidão. Em especial a **Lilian Machado, Marilu Machado, Carla Razini, Cláudia Selinga, Adriane Sbrissia e Maria Irene Bora** pelo entendimento das minhas ausências, pelo companheirismo e apoio quando precisei e por toda a força humanizada em me fazer seguir adiante... minha sincera gratidão.

Aos **pais e familiares de pessoas com TEA**: meu profundo reconhecimento das batalhas diárias, da sabedoria exercida com amor, dos sucessos e insucessos dispensados nas tentativas de diversas abordagens, da fé e da partilha.

Aos meus **alunos com TEA**: os que já passaram e ainda irão passar em meu caminho, minha gratidão pelo aprendizado, pelo amor e por me tornar um ser humano melhor com a presença de vocês.

À minha orientadora **Glaucia Da Silva Brito**... O quanto me orgulho de tê-la como minha orientadora porque com você tive muito aprendizado e novas experiências



*que me possibilitaram ampliar “horizontes”. Obrigada pela sensibilidade no momento em que mais precisei de apoio neste percurso acadêmico e por me tirar da “zona de conforto” em relação ao papel de pesquisadora... Obrigada por deixar-me aproximar aos poucos... Seja por meio do grupo de pesquisa, da disciplina isolada e das pausas para o café! Minha eterna gratidão e carinho a você...*

*Aos membros da Banca: Prof. Dr. **Rogério Saad Vaz** pelas considerações valiosas, sugestões que fizeram toda a diferença no meu trabalho e que com carinho e consideração me fez ver caminhos possíveis entre as áreas da saúde e educação... Minha eterna gratidão e honra por ter participado deste momento importante para mim.*

*À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. **Laura Ceretta Moreira**, que com sua sabedoria, postura firme e de grande conhecimento me possibilitou mudar a ótica em relação às políticas educacionais da educação especial. Obrigada pelas oportunidades e pelas experiências que pude vivenciar enquanto minha professora e na minha banca de Mestrado com sua valiosa participação.*

*À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. **Tânia Braga**... Que ser humano tu és! Fico muito feliz e grata a Deus pela oportunidade de estar com você durante o mestrado... Quanto aprendizado! Sempre terei orgulho em dizer que tive uma professora com quem tive muito aprendizado e que, além de tudo, possui um olhar humano ao ser humano que está à sua frente... A calorosa recepção nas aulas, o tratamento afetivo concedido, nunca irei esquecer... Minha gratidão a você, Professora.*

*À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. **Fátima Minetto**... Que exemplo de ser humano e de acolhida nas aulas de mestrado e experiência de vida. Obrigada por acreditar em mim, no meu potencial, pelos ensinamentos acadêmicos e de vida. Uma pessoa que sempre estará em minha vida.*

*Às companheiras de jornada **Janaína Luerders e Mayara Quadros**: parceiras de vida acadêmica e de vida para além dela! Cada qual do seu jeito, ambas me apoiaram e incentivaram durante o mestrado. Aprendi a dividir alegrias e tristezas com vocês e que possamos levar essa amizade para além das paredes acadêmicas!*

*Aos **colegas do programa de Pós-Graduação em Educação**, minha gratidão pelos debates, discussões e aprendizagem mútua durante as aulas e pelo companheirismo e experiências divididas durante nossa caminhada!*

*À equipe **técnica do PPGE**: Agradeço em especial aos profissionais da Secretaria que sempre de forma competente nos auxiliaram em todo o percurso acadêmicos, sempre dispostos a ajudar e auxiliar nas angústias do processo do Mestrado.*

*À **Universidade Federal do Paraná** pelo acesso e permanência nesta conceituada Instituição de Ensino.*

*“O outro colonial é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. [...]”*  
p. 142.

*“É um outro a quem se faz oscilar entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o outro-a-ser-tolerado (e/ou o outro-a-ser-aceito, e/ou a-ser-respeitado, e/ou a-ser-reconhecido, etc.). O outro multicultural naufraga entre o ser-diverso e o ser-diferente. [...]”* p. 143.

*“E talvez seja aqui o caso de abandonar de uma vez para sempre a ideia de que o outro é, possa ser, deva ser, um outro concreto, um outro específico, um outro sempre o mesmo.”*  
p. 150.

(SKILAR C., 2003)

## RESUMO

A presente pesquisa, realizada com treze docentes do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Transtorno Global do Desenvolvimento do Município de Araucária – Paraná, tem como objetivo apresentar uma proposta de formação continuada, utilizando como ferramenta de interação entre os participantes o ambiente virtual de aprendizagem, a partir das reflexões e necessidades docentes para o uso das tecnologias de informação e comunicação na ação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado como modalidade de ensino da educação especial. O estudo foi desenvolvido por meio de metodologia qualitativa, a partir do estudo de um caso empírico baseado em Yin (2010) e CRESWELL (2014) para a sistematização da coleta de dados. Utilizou-se para a análise de dados triangulação, partindo da análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com base em LÜDKE e ANDRÉ (2013) e, para a análise de conteúdo, a categorização de BARDIN (2009). Para entendermos alguns conceitos atrelados à pesquisa, utilizaram-se autores como FORQUIN (1996) sobre cultura escolar, cultura da escola e na escola, LEVY (1999) e LEMOS (2001) sobre sociedade do conhecimento, cibercultura e ciberespaço, CASTELLS (1999) para reflexão acerca da Sociedade em Rede, FREIRE (1996), MORAN (2007), NÓVOA (2009), GATTI; BARRETO (2009) e PIMENTA (2012) relacionados à formação inicial e continuada, ENS e BEHRENS (2010) para conceituar saberes docentes e relacioná-los à prática de ensino, KENSKI (2016) para conceituar tecnologias, Valente (2013) para o conceito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), GARCIA VERA (2000), SANCHO (1995), VALENTE (2002), TJARA (2002) e BRITO; PURIFICAÇÃO (2015) para formação de professores e tecnologias, SCHERER (2005) para descrevermos ambiente virtual de aprendizagem, BOSA e GARCIA (2013) que nos trazem reflexões dos movimentos que já foram realizados em prol da formação de professores na Educação Especial, bem como as definições utilizadas atualmente para Tecnologia Assistiva (TA) com os autores DAMASCENO e FILHO (2002), RODRIGUES (2013), TONOLLI e BERSCH (1998), CARNIEL (2017) e Tecnologias Digitais Assistivas com KULPA (2017) e BRITO; LEITE; MARTINS (2014) para discutir sobre as Tecnologias na educação especial, formação docente e inserção educacional e social. Como resultados da pesquisa, foram identificadas, nas respostas dos docentes, a necessidade da formação continuada contextualizada para subsidiar o trabalho pedagógico, com a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, ao mesmo tempo em que o docente constitui seu aprendizado em um AVA, refletindo sobre sua forma de participação, interação e identidade no ambiente virtual bem como as diferentes tecnologias digitais como meio para promover sua ação docente no AEE.

**Palavras-chave:** Formação continuada docente. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Tecnologias Educacionais. Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista.



## ABSTRACT

The present research, carried out with thirteen teachers of the Municipal Center of Specialized Educational Attention of Developmental Disorder of the Municipality of Araucária - Paraná, aims to present a proposal of continuous training, using as interaction tool among the participants the virtual learning environment, based on reflections and teaching needs for the use of information and communication technologies in the pedagogical action in Specialized Educational Assistance as a special education teaching modality. The study was developed through a qualitative methodology, based on the study of an empirical case based on Yin (2010) and CRESWELL (2014) for the systematization of data collection. Triangulation was used for the analysis of data, starting from the documentary analysis, the application of questionnaires and semi-structured interviews based on LÜDKE and ANDRÉ (2013) and, for content analysis, the categorization of BARDIN (2009). In order to understand some concepts linked to the research, authors such as FORQUIN (1996) on school culture, culture in and of the school, LEVY (1999) and LEMOS (2001) on the Knowledge Society, cyber culture and cyberspace, CASTELLS (1999) for reflection on the Network Society, FREIRE (1996), MORAN (2007), NÓVOA (2009), GATTI; BARRETO (2009) and PIMENTA (2012) related to initial and continuing training, ENS and BEHRENS (2010) to conceptualize teacher knowledge and relate it to teaching practice, KENSKI (2016) to conceptualize technologies, Valente (2013) for the concept of Digital Technologies of Information and Communication (DTIC), GARCIA VERA (2000), SANCHO (1995), VALENTE (2002), TJARA (2002) and BRITO; PURIFICAÇÃO (2015) for continuous teacher training and technologies, SCHERER (2005) to describe the virtual learning environment, BOSA and GARCIA (2013) who brings us reflections of the actions taken for teacher's continuous training for Special Education, as well as the definition used nowadays for Assistive Technology (AT) with DAMASCENO and FILHO (2002), RODRIGUES (2013), TONOLLI and BERSCH (1998), CARNIEL (2017), and Assistive Digital Technologies with KULPA (2017) and BRITO; LEITE; MARTINS (2014) to discuss over technologies on special education, teacher's training and educational and social inclusion. As results of the research and looking into the teachers' responses, the need of contextualized and continuous teacher training was identified to subsidize the pedagogical work using Digital Technologies of Information and Communication, at the same time as the teachers build their learning in a virtual learning environment, reflecting on their form of participation, interaction and identity in a virtual environment, as well as how the digital technologies can be used as means to promote their teaching activity on the Center of Specialized Educational Attention.

**Keywords:** Continuous Teacher Training. Virtual Learning Environment. Educational Technologies. Special Education. Autistic Spectrum Disorder.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ORGANOGRAMA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	31
FIGURA 2 – MAPA CONCEITUAL – ESTRUTURA DO TRABALHO .....	38
FIGURA 3 – PROGRAMAS DE ENSINO CMAEE/TGD.....	48
FIGURA 4 – MAPA CONCEITUAL. ....	105
FIGURA 5 – FLUXOGRAMA DE AJUDAS TÉCNICAS .....	114
FIGURA 6 – ESQUEMA DA COLETA DE DADOS.....	117
FIGURA 7 – MODALIDADES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA .....	121
FIGURA 8 – PRINCÍPIOS QUE CONSTITUEM AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO.....	128
FIGURA 9 – FLUXO DE RECEBIMENTO DE CRIANÇAS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SMED .....	165

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – REVISÃO SISTEMÁTICA.....	24
QUADRO 2 – SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS CONCEITOS .....	75
QUADRO 3 – PROGRAMAS DE ENSINO CMAEE-TGD.....	81
QUADRO 4 – CURSOS ACEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	85
QUADRO 5 – FORMAÇÃO CONTINUADA – DEE.....	89
QUADRO 6 – FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA – DEE. ....	90
QUADRO 7 – FORMAÇÃO CONTINUADA 2016 – DEE .....	91
QUADRO 8 – FORMAÇÃO CONTINUADA AEE ANO BASE 2014 .....	93
QUADRO 9 – FORMAÇÃO CONTINUADA AEE ANO BASE 2015 .....	94
QUADRO 10 – FORMAÇÃO CONTINUADA AEE OFERTADA À EDUCAÇÃO BÁSICA - ANO BASE 2016 .....	94
QUADRO 11 – FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA AO AEE/TGD - ANO BASE 2017 .....	97
QUADRO 12 – MATERIAIS DA SRM I – MEC .....	110
QUADRO 13 – MATERIAIS DA SRM II- MEC .....	111
QUADRO 14 – CONCEITOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA) .....	119
QUADRO 15 – CLASSIFICAÇÃO QUANTO A MODALIDADE DAS TA .....	120
QUADRO 16 – REVISÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	131
QUADRO 17 – SISTEMATIZAÇÃO DA ABORDAGEM QUALITATIVA .....	132
QUADRO 18 – CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO DOS REGISTROS ANALISADOS.. ....	135
QUADRO 19 – DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	135
QUADRO 20 – FORMAÇÃO SEMIPRESENCIAL. ....	136
QUADRO 21 – AVALIAÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA .....	136
QUADRO 22 – RELATO DOS DOCENTES DO CMAEE-TGD .....	139

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	28
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	29
GRÁFICO 3 – NÚMERO DE CMEIS E ESCOLAS - ANO DE REFERÊNCIA 2018.	30
GRÁFICO 4 – MATRÍCULAS NO CMAEE-TGD.....	33
GRÁFICO 5 – HÁBITO DE LEITURA.. .....	39
GRÁFICO 6– TECNOLOGIAS PRESENTES NO CMAEE/TGD.....	40
GRÁFICO 7 – QUESTIONÁRIO INICIAL – 2º ETAPA DA PESQUISA.....	40
GRÁFICO 8– INTERESSE EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	101
GRÁFICO 9 – MATRÍCULAS NO CMAEE-TGD FEVEREIRO/2018 .....	125
GRÁFICO 10 – MATRÍCULAS DE CRIANÇAS COM TEA EM 2018 EM CMEIS ..	133
GRÁFICO 11 – MATRÍCULAS DE CRIANÇAS COM TEA EM 2018 EM CMEIS...	142

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PRINCIPAIS PESQUISAS RECORRENTES.....	25
TABELA 2 – MÉDIA DE MATRÍCULAS.....	34
TABELA 3 – DISCIPLINAS OPTATIVAS, SEGUNDO AS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE.....	55
TABELA 4 – PLANEJAMENTO REFERENCIAL.....	78
TABELA 5 – APOIO PEDAGÓGICO.....	82
TABELA 6 – ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS.....	146
TABELA 7 – ANÁLISE DAS CATEGORIAS .....	147
TABELA 8 – PRÉVIA DO CURSO PILOTO DE EXTENSÃO.....	168
TABELA 9 – CRONOGRAMA DE ENCONTROS PRESENCIAIS.....	171



## LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	–	Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação Básica
AVA	–	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
BVS	–	Biblioteca Virtual em Saúde
CAES	–	Centro de Atendimento Especializado em Surdez
CAT	–	Comitê de Ajudas Técnicas
CEPE	–	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIF	–	Classificação Internacional de Funcionalidade
CIPEAD	–	Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância
CMAEE	–	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CMAEE's	–	Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado
CME	–	Conselho Municipal de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CORDE	–	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
DCM	–	Diretrizes Curriculares Municipais
DECOM	–	Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná
DEE	–	Departamento de Educação Especial
DI	–	Deficiência Intelectual
DPEE	–	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM-V	–	Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
EI	–	Educação Infantil
EF	–	Ensino Fundamental
GEPETO	–	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GEPPETE	–	Grupo de Estudos e Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias Educacionais

MEC	–	Ministério da Educação
OMS	–	Organização Mundial de Saúde
PAEE	–	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PECS	–	Picture Exchange Communication System
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PR	–	Paraná
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	–	Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
RBIE	–	Revista Brasileira de Informática na Educação
REA	–	Recursos Educacionais Abertos
RMD	–	Regência de Modalidade Diferenciada
SCAI	–	Sistema de Comunicação por Áudio e Imagens para Autistas
SECADI	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	–	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEED	–	Secretaria Estadual de Educação
SMED	–	Secretaria Municipal de Educação
SUED	–	Superintendência de Estado da Educação
SRM	–	Sala de Recursos Multifuncional
TDIC	–	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	–	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	–	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TIC	–	Tecnologias da Informação e Comunicação
TGD	–	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	–	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	–	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
1.1	JUSTIFICATIVA.....	22
1.2	OBJETIVOS.....	45
1.2.1	Objetivo Geral.....	45
1.2.2	Objetivos Específicos .....	45
1.3	APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO TRABALHO .....	47
<b>2.</b>	<b>ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>49</b>
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA: BREVE REFLEXÃO SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	50
2.2	FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA: O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESAFIOS COTIDIANOS.....	64
2.3	DEFINIÇÃO DO AEE NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DA CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO À FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE .....	65
2.3.1	A questão da cultura na modalidade do ensino aee .....	66
2.3.2	A caracterização do atendimento no CMAEE-TGD: o trabalho docente .....	76
2.3.3	A caracterização da formação continuada para o CMAEE-TGD: descrição da oferta.....	84
<b>3</b>	<b>TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>99</b>
3.1	FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC).....	99
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DO AEE: O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	104
3.2.1	As tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Contexto do AEE .....	108
3.2.2	As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto do AEE: Cenário Estadual.....	109
3.2.3	As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto do AEE: o Cenário Municipal.....	112
<b>4.</b>	<b>CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA: O ESTUDO DE UM CASO.....</b>	<b>127</b>
4.1	PRIMEIRA ETAPA: ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	130



4.2	SEGUNDA ETAPA: ANÁLISE DOCUMENTAL.....	134
4.3	TERCEIRA ETAPA: QUESTIONÁRIO SEQUENCIAL.....	137
4.4	QUARTA ETAPA: ENTREVISTAS.....	144
4.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: RESULTADOS DA PESQUISA.....	145
4.6	AS VOZES DOS DOCENTES .....	148
<b>5.</b>	<b>DESDOBRAMENTO DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>157</b>
5.1	PERSPECTIVAS DE NOVAS INVESTIGAÇÕES: PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO.....	163
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>185</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>186</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DO QUESTIONÁRIO ONLINE.....</b>	<b>188</b>
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ÁREA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA – EDUCAÇÃO.....</b>	<b>192</b>
	<b>APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ÁREA SAÚDE.....</b>	<b>195</b>
	<b>APÊNDICE G - ROTEIRO ENTREVISTA – SECRIA.....</b>	<b>197</b>
	<b>APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREVISTA – SAÚDE E SECRIA.....</b>	<b>198</b>
	<b>APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA – FAMILIARES.....</b>	<b>201</b>
	<b>APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO – FAMILIARES.....</b>	<b>202</b>
	<b>APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO – UTILIZAÇÃO DE DADOS DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>205</b>
	<b>APÊNDICE L – TABELAS ORGANIZATIVAS DO SETOR DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>207</b>
	<b>GLOSSÁRIO.....</b>	<b>209</b>
	<b>ANEXO A – AVALIAÇÃO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS – CMAEE-TGD/2016 .....</b>	<b>210</b>
	<b>ANEXO B – PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE) – 2015.....</b>	<b>211</b>

ANEXO C – MODELO DO PARECER DESCRITIVO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	218
ANEXO D – RELATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO/TEA.....	221
ANEXO E – FICHA DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL – ANOS INICIAIS.....	229
ANEXO F – FICHA DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL – ANOS FINAIS.....	238
ANEXO G – FICHA DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL – APRENDIZAGEM CMEI .....	248
ANEXO H – FICHA DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL – COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	255

## 1 INTRODUÇÃO

Minha inquietude e admiração pelo outro iniciou na fase pré-escolar quando, em minha turma, havia um colega que utilizava cadeira de rodas e não falava da forma como as pessoas queriam, era com o olhar... Como eu entendia aquele olhar, o olhar do Luís Gustavo, meu amigo!

Em 1995, comecei a cursar o magistério e durante os quatro anos de estágio sempre tive a oportunidade de presenciar estudantes com deficiências nas turmas. Em 2004 ingressei na carreira de docência I do Município de Araucária nos anos iniciais e, três anos mais tarde, pude inscrever-me no processo interno para a docência na educação especial, isso era uma das exigências da rede municipal de ensino na época: efetivar o término do estágio probatório.

No processo de designação para a escolha de vagas da educação especial, no quadro de áreas de atuação, encontrava-se muitas vagas nas turmas de autismo e pouca procura tendo como exigência básica o curso do Teacch<sup>1</sup>. Questionei-me então: porque uma área dispõe de tantas vagas/turmas e é a que “sobra” no processo de escolha? Essa deficiência é tão complexa ou nova que acabei não a conhecendo durante a graduação? Os professores na lista de chamamento de vagas não quiseram a escolher por não conhecerem, ou não possuírem o curso, ou por falta de interesse? Enfim, inúmeras seriam as possibilidades, mas fiquei incomodada com a situação vivenciada e passei a buscar mais informações relacionadas ao autismo.

No ano de 2009 tive a oportunidade de escolha de vaga na escola especial Joelma do Rocio Túlio como docente na regência de modalidade diferenciada (RMD), atuando com artes e atividades físicas em todas as turmas, inclusive do autismo. A escola ofertou um dia de formação específica com a psicóloga especializada da escola, sobre os princípios gerais da metodologia Teacch devido à organização da sala de aula ser estruturada deste modo. Na metade do ano de 2009 tive a oportunidade de participar do

---

<sup>1</sup>*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)* desenvolvido por Eric SCHOPLER na Carolina do Norte em 1964. Fonte: (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011, p. 263).

processo para professora-orientadora do laboratório de informática dentro da escola especial, sendo um dos critérios a experiência adquirida na prática com o rodízio das turmas da escola especial, aliada à formação disponibilizada pelo Departamento de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação.

Essa última experiência descrita ao longo da trajetória profissional até o ano de 2009 despertou em mim a curiosidade pela temática de pesquisa: tecnologias na educação especial. Ingressei no grupo de estudos Geppetinho para estudos iniciais em pesquisas, vinculado ao Grupo de Pesquisa Escola Professor e Tecnologias Educacionais (GEPPE) sob a Coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia da Silva Brito. Participar deste grupo ampliou minhas possibilidades na ação pedagógica, pois relacionava teoria à prática docente.

No ano de 2015 cursei a disciplina isolada “Escola Professor e Novas Tecnologias” do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná a fim de obter conhecimentos teóricos relacionados à temática das tecnologias, ao fazer docente e o ambiente educacional, ao mesmo tempo em que poderia relacioná-las à demanda própria da prática docente.

Dessa forma, toda a experiência realizada até então enquanto docente culminou na busca de uma proposição de pesquisa ligada à linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, a fim de investigar a prática de ensino envolvendo o uso das tecnologias no ensino dentro do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação continuada de professores.

Com a base teórica consolidada, a construção do projeto de pesquisa elencou professores especializados que atuam na área do Transtorno do Espectro Autista dentro do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Araucária, visando investigar as práticas de ensino com a utilização de tecnologias em sala de aula. Os participantes da pesquisa serão selecionados através do critério de “*experimento verdadeiro*” segundo Creswell (2010, p. 189), em que são escolhidos aleatoriamente dentro de um grupo, enfatizados na pesquisa, o grupo de professores especializados que atuam no



Centro de Atendimento Educacional Especializado em Transtornos Globais do Desenvolvimento (CMAEE-TGD) de Araucária.

Dando sequência à apresentação dos elementos, fundamentaremos a importância da presente pesquisa com a justificativa e os elementos constituintes da relevância acadêmica e social da composição deste estudo.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A escola compartilha transformações históricas e culturais, sejam elas consensuais ou aquelas conflituosas que, de certa forma, levam os indivíduos a se reconstruírem, criando novos conhecimentos constantemente, compondo uma ampla diversidade de informações, em tempos e espaços diferenciados na apropriação dos mesmos, em virtude das experiências vividas nas relações estabelecidas entre as pessoas. Desta forma, a escola além de significar e ressignificar o conhecimento científico das grades curriculares, acaba entrelaçando junto a ele, o complexo exercício de aliar a ele o conhecimento advindo da interação das relações humanas em seu processo histórico e cultural e, segundo Moran (2015, p. 2) em face de uma educação mais "*blended*", ou seja, "[...] misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais", os quais resultam em uma leitura de mundo e concepção de espaço e tempo diferenciada, através da qual a linguagem e as relações sociais presentes no cotidiano escolar estabelecem-se como forma de cultura.

A cultura é móvel, viva e representa o cotidiano de vários contextos educacionais que podem variar entre si ou até mesmo em uma própria escola que atende diferentes horários e sujeitos em seu processo de escolarização. Assim, quando pensamos no conceito de cultura, utilizamos Forquin (1993, p. 10) para referenciar a reflexão nas questões desta, entendendo o espectro de competências, crenças e hábitos como algo que "nos procede, nos ultrapassa e nos institui como sujeitos humanos", de modo que, no campo da educação, uma não pode ser pensada sem a outra.

Quando falamos de cultura da escola é no sentido de que ela possui seu próprio mundo social, com suas linguagens e características, suas

produções específicas que nos fazem refletir no cotidiano escolar em relação aos diferentes sujeitos que compõem e relacionam-se no ambiente (FORQUIN, 1993, p. 167). Segundo o autor, a cultura escolar é aquela organização própria de cada espaço em organizar seus conteúdos cognitivos e simbólicos, sistematizados, normatizados e transmitidos aos estudantes de acordo com suas especificidades e características amplas e gerais.

O que queremos evidenciar nesta análise é que a cultura da escola e a cultura escolar trazem elementos próprios de identidade cultural organizacional estabelecida socialmente e pessoalmente para cada sujeito com suas experiências anteriores, que se fundem e se completam no interior de uma mesma escola.

O acesso à informação não se dá a todos da mesma forma, por este motivo é preciso trabalhar para que os estudantes da educação especial tenham acesso a elas de acordo com as especificidades de cada um:

[...] a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. (PIMENTA, 2012, p. 25).

Na educação especial todos que vivenciam o processo de escolarização junto às suas influências sociais e culturais caracterizam o perfil escolar de uma determinada Instituição de Ensino, uma espécie de “Normalidade que inventa a si mesma, para, logo, massacrar, encarcerar e domesticar todo o outro.” (SKILAR, 2003, p. 153), que pode compor particularidades em relação à ação pedagógica docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto à utilização das tecnologias como ferramentas de ensino.

O planejamento individual do estudante necessita ser coerente, de acordo com suas especificidades e necessidades, contextualizando com sua realidade, sendo que segundo Valente (1991), (1995) e (2003) além da tecnologia desenvolver novas possibilidades educacionais, esta também pode gerar intermediações culturais, emocionais e o desenvolvimento das capacidades lógicas e cognitivas, apoiando-se nas tecnologias como

possibilidades de ensino: problematizando, com intencionalidade, para além da integração ou exclusão e promovendo a autonomia e aprendizagem de forma contextualizada.

O ensino para crianças e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), anteriormente conhecido como autismo, é um grande desafio atualmente, no qual o professor encontra-se tensionado diante das demandas sociais, das condições de trabalho, da procura por formação que possibilite dominar alguns conhecimentos e tecnologias a fim de garantir possibilidades de aprendizagens a estes alunos.

Para sustentar os pressupostos apresentados, foi realizada uma revisão sistemática do estado do conhecimento de natureza quantitativa em teses e dissertações, realizada no mês de junho de 2017, no banco de dados da Capes e Scielo, no Repositório Lume/UFRGS, UFSC, UFSCAR e da Revista Educação Especial. Foram utilizados dois grupos de palavras-chave, sendo cada grupo composto de quatro boleadores, partindo da visão macro para o micro. Nesta revisão, optou-se por selecionar os últimos cinco anos de pesquisa (2011-2016) para que fossem identificadas possíveis lacunas referentes ao que vem sendo produzido nos últimos cinco anos em estudos qualitativos ou quantitativos em relação à formação docente na modalidade à distância, utilizando como ferramenta o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na educação especial, área do TEA.

Os dados levantados e sistematizados da revisão do conhecimento (QUADRO 1) foram organizados da seguinte forma:

QUADRO 1 – REVISÃO SISTEMÁTICA

Boleadores	
<p>1º Grupo de Palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação Docente em Educação Especial;</li> <li>- Formação Docente por meio do AVA;</li> <li>- Formação Docente por meio do AVA no AEE;</li> <li>- Formação Docente por meio do AVA para o TEA.</li> </ul>	<p>2º Grupo de Palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de Professores em Educação Especial;</li> <li>- Formação de Professores por meio do AVA;</li> <li>- Formação de Professores por meio do AVA no AEE;</li> <li>- Formação de Professores por meio do AVA para o TEA.</li> </ul>



Capex	SciELO	Repositório LUME	Repositório UFSC	Repositório UFSCAR					
5	48	0	0	27	27	172	157	423	1006

FONTE: Resultado Macro. A autora (2017)

Como critérios de inclusão e exclusão para que a análise partisse do macro para o micro, incluíram-se teses e dissertações em português na área da educação, especificamente na educação especial, com a definição de métodos e avaliações, reportando-se ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e excluindo teses e dissertações em outros idiomas, artigos curtos e longos, *surveys*, pôsteres, avaliações sem métodos específicos e de outras áreas do conhecimento.

Verificou-se através desta pesquisa que o uso do AVA em ambiente educacional para a formação docente consiste na capacitação técnica ou de análise da participação docente nos cursos propostos a fim de mapear, catalogar, sistematizar docentes e seus discursos e na integração de mídias na ação pedagógica de forma isolada, sendo que algumas pesquisas demonstram a presença de uma pessoa no contexto educacional para auxiliar na questão técnica, outras citam o desconhecimento por parte do docente em utilizar as tecnologias assistivas disponibilizadas pelo MEC em sua ação pedagógica, causando desuso, conforme descrição na tabela (TABELA 1) a seguir:

TABELA 1– PRINCIPAIS PESQUISAS RECORRENTES

TÍTULO	AUTOR	ANO	DOCUMENTO
Comunidade virtual de prática na perspectiva da inclusão escolar: o perfil, os discursos e as práticas de educadores no exercício da cultura da participação.	Schneider, Fernanda Chagas	2016	Tese
Processos educacionais na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência pela interface de tecnologias digitais.	Moresco, Berenice de Fátima da Silva	2015	Dissertação
Estudo sobre o processo de mediação entre pares - tutores e professores-cursistas - com deficiência em curso de EAD.	Rodrigues, Lisete Pôrto	2015	Dissertação
Educa: uma ferramenta para elaboração de aulas acessíveis.	Dias, Cristiani de Oliveira	2015	Tese
Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar.	Nazário, Kenia Rosa de Paula	2015	Dissertação
Estratégias para a educação a distância: um olhar a partir dos estados de ânimo do aluno.	Longaray, Ariane Nichele	2014	Dissertação



	Cesar		
SCALA: Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web.	Bez, Maria Rosangela	2014	Tese
Identidade e subjetividade docente no ambiente virtual de aprendizagem ressignificando a prática pedagógica.	Bittencourt, Cleonice Pereira Do Nascimento	2013	Dissertação
Inclusão escolar: formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula.	Emer, Simone de Oliveira	2011	Dissertação
'E se os outros puderem me entender?': os sentidos da comunicação alternativa e suplementar (CAS) produzidos por educadores especiais.	Rodrigues, Graciela Fagundes	2011	Dissertação
Estudo do processo de desenvolvimento de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na interação em ambientes digitais/virtuais.	Boiaski, Morgana Tissot	2007	Dissertação

FONTE: Organização a Autora (2017).

As pesquisas analisadas ficaram majoritariamente centradas em estudos de caso, sendo que a maioria se encontra no Repositório Lume e da UFSC, caracterizando a forte presença de pesquisas na Região Sul nos dois últimos anos.

As pesquisas demonstram a ação docente acerca de um software, rede social, disciplina ou aplicativos específicos, sendo poucas remetendo à utilização do AVA como estratégia de ensino e interação em plataforma virtual. Portanto, através da leitura prévia das dissertações e teses analisadas, foi identificada a necessidade de formação docente em AVA para interação e sistematização de conteúdos voltados à ação pedagógica na educação especial, não somente em como integrar as tecnologias ou formação vinculada ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de forma trivial ao ensino.

Reforça-se a importância de pesquisas relacionadas à formação docente na educação especial utilizando como ferramenta os ambientes virtuais de aprendizagem, devido à lacuna existente no campo de pesquisas bem como na formação inicial e continuada docente.

Com as exigências que surgiram a partir das reformulações da política educacional transformando-a em inclusiva, conforme as Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica (2001), e as transformações para o acesso a informações e a forma como o estudante aprende e constrói seu conhecimento na Sociedade do Conhecimento,

O conhecimento e, portanto, os seus processos de aquisição, assumirão papel de destaque, de primeiro plano. Essa valorização do conhecimento demanda uma nova postura dos profissionais em geral e, portanto, requer o repensar dos processos educacionais, principalmente aqueles que estão diretamente relacionados com a formação de profissionais e com os processos de aprendizagem. (VALENTE, 1999).

Entendemos que essa nova postura dos profissionais, como nos aponta o autor, requer novos mecanismos ou recursos de ensino e a transformação de informações em conhecimento utilizando as “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)” segundo Brito e Purificação (2015, p. 39) *apud* Valente (2013), uma vez que estas estão presentes tanto dentro como fora da escola, havendo a necessidade de ampliar estudos relacionados a esta temática com a urgência de reestruturação e ampliação de cursos de formação continuada, em que constatamos diariamente na voz dos docentes, frente à evolução tecnológica como, por exemplo, dos recursos disponíveis na escola que possam estabelecer relações no processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva as crianças e estudantes que participam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) respeitando suas características individuais.

O crescente diagnóstico de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>2</sup> exerce forte impacto na educação especial e inclusiva para que ocorra a efetivação da aprendizagem destes estudantes. Nesta pesquisa, utilizaremos o termo TEA conforme nomenclatura atual do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 5º edição (DSM-V).

Como já mencionado anteriormente, a metodologia aplicada a esta

---

<sup>2</sup>Segundo consta no conteúdo da Unidade 2 do Curso sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD: procedimentos e encaminhamentos. pág. 15. “É necessário reforçar que os novos delineamentos dados pelo DSM-V não foram integralmente adotados na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. É possível reconhecer menções acerca do assunto por meio do Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014, e da Nota Técnica nº 20, de 18 de março de 2015, onde o Ministério da Educação (MEC) orienta as necessidades educacionais especiais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É possível observar que ao utilizar a nomenclatura TEA, o MEC assume “oficialmente” o conhecimento da substituição do termo “autismo”.

pesquisa é o estudo de um caso específico do Município de Araucária/Pr. Este Município foi escolhido pelo fato da Mestranda atuar como docente desta Rede de Ensino Municipal há treze anos e pela crescente demanda de crianças e estudantes diagnosticados com TEA de 2011 até os dias atuais.

O Município de Araucária faz parte do centro mais produtivo do Estado do Paraná e é uma das regiões metropolitanas de Curitiba, estando a 27 km de distância<sup>3</sup> da metrópole. Além das atividades agrícolas e industriais, Araucária sedia a Refinaria Presidente Getúlio Vargas ou Refinaria do Paraná – REPAR desde a década de 1970. A população estimada é de 137.452 mil habitantes conforme dados do IBGE (2017)<sup>4</sup>.

A seguir, faremos um panorama dos números de matrículas na educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais), bem como o número de escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) para que possamos ter uma base de crianças e estudantes atendidos na Rede Municipal de Ensino e observar a crescente demanda dos casos de TEA, reforçando que todos estes casos fazem parte da educação especial e inclusiva.

Os dados recolhidos foram do número de matrículas para crianças na educação infantil nos CMEI's e as matrículas para estudantes no Ensino Fundamental, com base na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2016 do INEP<sup>5</sup>.

#### GRÁFICO 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

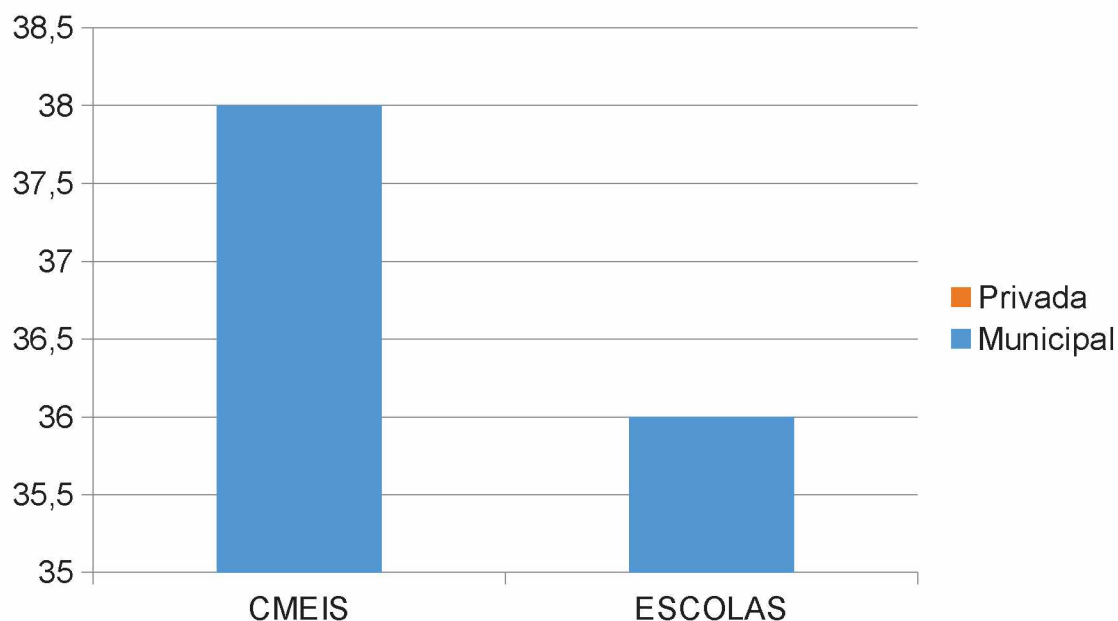
---

3Conforme informações do portal da Prefeitura de Araucária. Disponível em: <<http://www.araucaria.pr.gov.br/portal/pagina.php?pagid=17>>. Acesso em: 20/02/2018.

4Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panorama>>. Acesso em: 20/02/2018.

5Censo Estatístico da Educação Básica. As Sinopses Estatísticas da Educação Básica, até 2006, apresentam dados referentes a estabelecimento, matrícula, função docente, movimento e rendimento escolar, para as diferentes modalidades de ensino brasileiras: Ensino Regular (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Os dados estão distribuídos de acordo com as regiões brasileiras e suas respectivas unidades da federação. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26/02/2018.

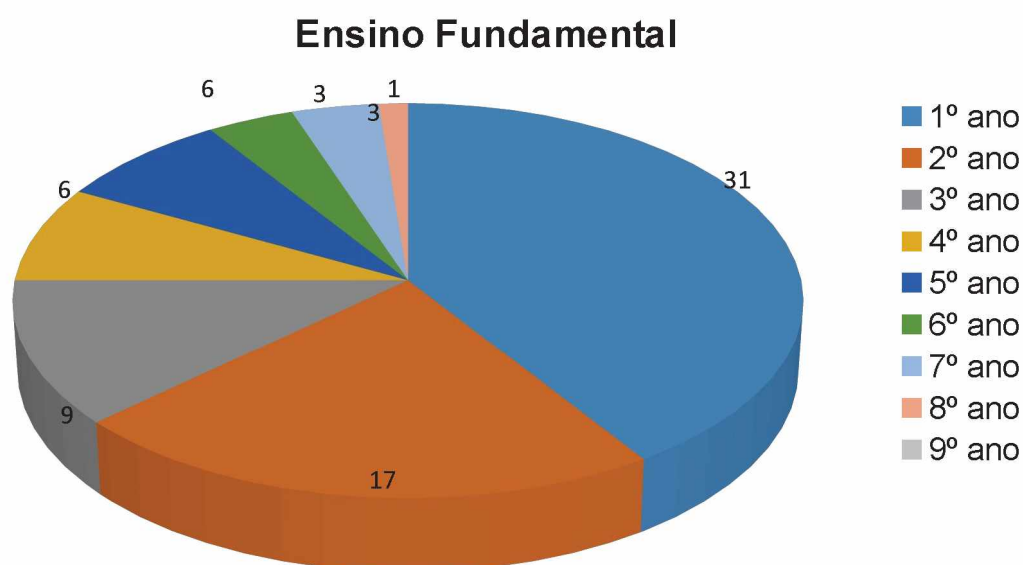




FONTE: A autora (2018).

A Educação Infantil apresenta um número significativo de crianças na rede de ensino, pois é a etapa em que o desenvolvimento ocorre de forma significativa. O próximo gráfico mostra o número de matrículas no Ensino Fundamental de nove anos, no qual o Município cessa, a partir de 2018, a responsabilidade de manter o atendimento para estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental (séries finais), deixando somente aqueles estudantes que já estejam matriculados, passando a responsabilidade de atendimento das séries finais ao Governo do Estado do Paraná como mantenedor. Por este motivo, apesar dos dados serem de 2016, apresentamos somente aqueles que fazem referência às séries iniciais do Ensino Fundamental.

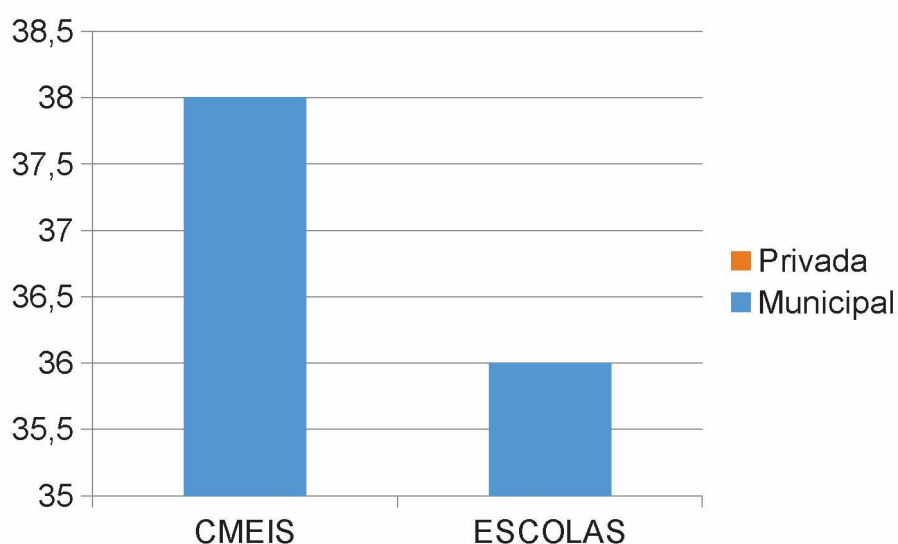
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL



FONTE: A autora (2018).

Verificando o próximo gráfico (GRÁFICO 3) com os dados atuais (2018) constatamos maior número de Unidades Educacionais sendo que, atualmente o Município tem 06 escolas do campo<sup>6</sup> que compõe a somatória geral de escolas no presente levantamento:

GRÁFICO 3 – NÚMERO DE CMEIS E ESCOLAS - ANO DE REFERÊNCIA 2018



FONTE: A autora (2018).

Esse aumento significativo entre os anos de 2015 a 2018 de escolas e

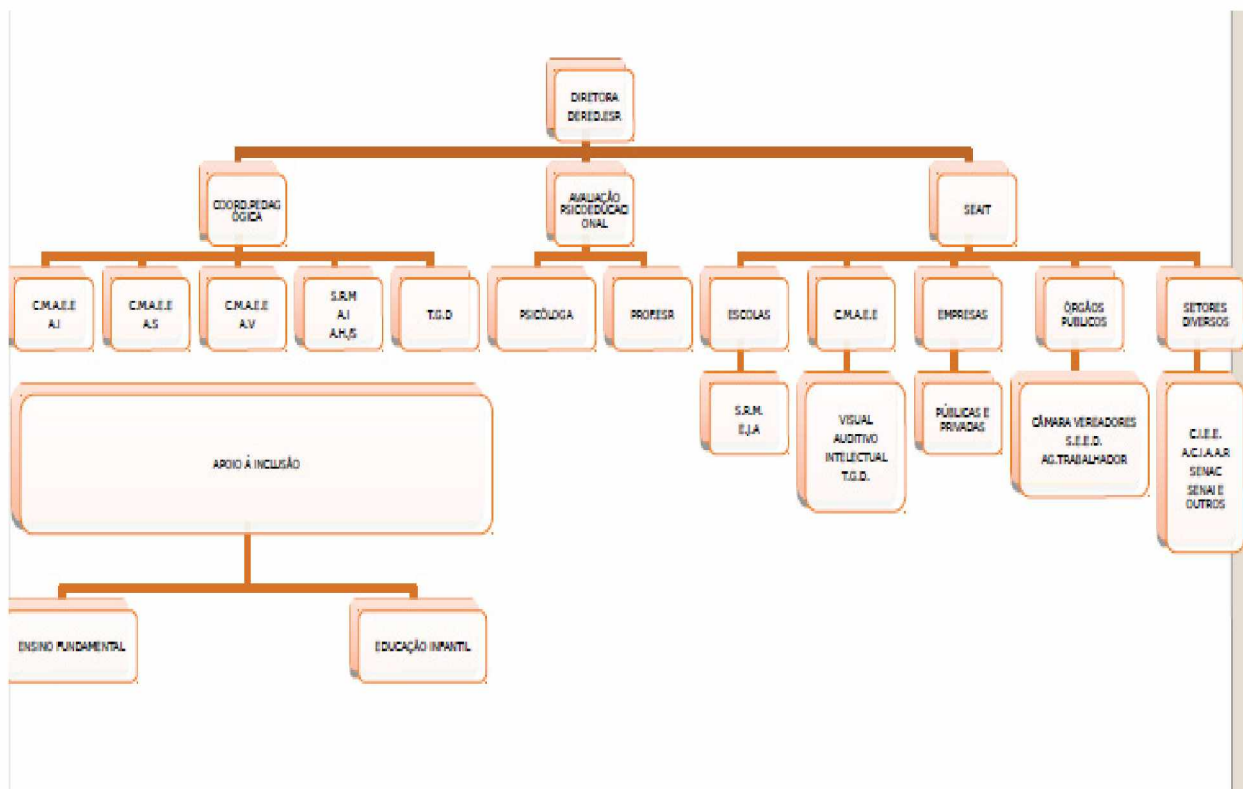
<sup>6</sup>Escola do Campo assim nomeadas primeiramente e em seguida com nomenclaturas de substantivos próprios. Disponível em: < <http://www.araucaria.pr.gov.br/portal/pagina.php?pagid=38>>. Acesso em: 20/02/2018.

CMEI's nos faz ponderar não somente sobre matrículas de crianças e estudantes para acesso à escolarização, como também sobre políticas públicas de atendimento, organização das Redes de Ensino, bem como a articulação entre outros órgãos, como o Conselho Municipal e Estadual de Educação, quanto ao número de docentes, capacidade média de alunos em sala, entre outros aspectos, como o da inclusão.

A respeito da educação inclusiva, Garcia e Michels (2014, p. 2) mencionam três tipos de justificativa para a abordagem inclusiva, são elas: a justificativa educacional, social e econômica. Na esfera educacional é necessário educar crianças e estudantes de forma que respeitem suas características individuais; na esfera social, o trabalho coletivo deve incidir ações que sejam capazes de modificar atitudes de todos em respeito à diversidade, sendo um processo contínuo e de constante transformação; já na esfera econômica, a possibilidade de incluir pessoas com deficiências em salas de educação básica contribui no sentido de vivências e de respeito à diversidade, bem como de diminuir o número de escolas especiais e suas especificidades de trabalho e investimento/orçamento.

A Secretaria Municipal de Educação possui um Departamento de Educação Especial que trabalha em seus diversos setores o processo inclusivo desde a educação infantil até o preparo para o mercado de trabalho, e, para atender toda a demanda de escolas e CMEIS no processo de educação inclusiva, o Departamento é distribuído conforme o organograma:

FIGURA 1 – ORGANOGRAMA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



FONTE: Organograma do Departamento de Educação Especial. Secretaria Municipal de Educação. 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0AJu8LQo0einwUk9PVA>>. Acesso em: 20/02/2018.

O Departamento de Educação Especial é responsável por vários serviços destacados no organograma. Dentre eles, destacamos os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE's), que neste Município são separados de acordo com diversas áreas que atendem deficiências específicas.

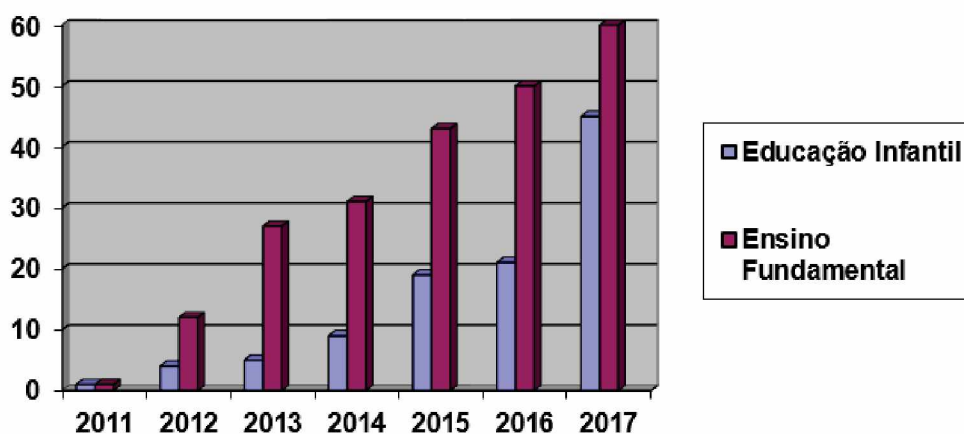
Os Centros são divididos em quatro áreas: visual, surdez, intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. Na área intelectual, dois Centros de atendimento são exclusivos para crianças e estudantes com deficiência intelectual, com múltiplas associadas ou não e com morbidades associadas ou não. O CMAEE- AI - Joelma do Rocio Túlio (AI – Área Intelectual) atende crianças e estudantes de zero a quatorze anos e o CMAEE-AI-Padre José Anusz atende estudantes dos 14 anos em diante.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) atendem crianças e estudantes no turno inverso da escolarização que tenham deficiência intelectual associada ou não, deficiência física associada ou não, entre outras deficiências.

Nesta pesquisa, o foco de estudo é centrado na formação dos docentes especializados que atuam na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), principalmente na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por este motivo, abordaremos o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE-TGD) como fonte de dados para a concretude deste estudo.

Novas posturas docentes são necessárias frente às exigências de ensino. No município de Araucária constata-se a crescente demanda de matrículas no AEE (GRÁFICO4) a cada ano, desde que foi criado em 2011 o Centro CMAEE-TGD em que se efetivou o atendimento no contraturno à escolarização destes estudantes:

GRÁFICO 4 – MATRÍCULAS NO CMAEE-TGD



FONTE: Pesquisa in loco realizada pela autora no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – TGD. AGOSTO. 2017.

Constatamos que no ano de 2017 houve um número muito significativo de matrículas no CMAEE-TGD, com a crescente demanda de crianças e estudantes diagnosticados advindos de outras localidades ou de regiões metropolitanas, em sua maioria em busca do atendimento ofertado pelo Município. Observa-se que, somente no primeiro semestre de 2017, o crescimento de matrículas foi um número muito significativo e crescente (em oito meses) conforme demonstrado (TABELA 2) abaixo:



TABELA 2 – MÉDIA DE MATRÍCULAS

<b>ANO</b>	<b>MÉDIA</b>
<b>2011</b>	0,33%*
<b>2012</b>	1,41%
<b>2013</b>	2,66%
<b>2014</b>	3,33%
<b>2015</b>	5,16%
<b>2016</b>	5,91%
<b>2017</b>	13,12%**

\* Contagem de seis meses (criação do CMAEE-TGD na metade do ano)

\*\* Contagem de oitos meses de 2017.

FONTE: SMED – DEE (2017)

Em relação a este diagnóstico, levantado em 2017 pela Equipe de Educação Especial do Município, da qual a Mestranda faz parte, ocorreram várias discussões junto ao Conselho Municipal de Educação e até mesmo a Promotoria de Justiça em relação ao surgimento elevado de aumento de diagnósticos efetivos na Rede Municipal de Educação, que demanda uma série de políticas públicas, como a disponibilização de profissionais de apoio na educação básica, matrícula em contraturno no AEE, atendimentos clínicos e acompanhamento de profissionais especializados; a equipe de trabalho da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SMED) junto aos profissionais do CMAEE-TGD decidiram coletivamente criar um documento de investigação para a aplicação dos profissionais dos CMEI's, Escolas e o AEE (ANEXOD) com base nos documentos oficiais de diagnóstico do TEA.

Sobre este relatório de investigação, foi proposto aplicar a rede básica de ensino quando houvesse dúvidas a respeito de diagnóstico ou observação de possíveis quadros de desenvolvimento atípico em algumas crianças ou estudantes, observados tanto na área da saúde como na educação, a fim de possibilitar laudos de forma mais adequada e dando suporte, ao mesmo tempo, aos médicos. Esse instrumento de investigação fez-se necessário, uma vez em que muito se confundia aspectos psicológicos, cognitivos e sociais da fase de

desenvolvimento de crianças e estudantes associados ao quadro do TEA, fortemente impactado muitas vezes pelo senso comum e midiático.

A avaliação psicoeducacional é um setor que compõe a equipe de trabalho do Departamento da Educação Especial da SMED que tem como objetivo avaliar em alguns atendimentos (geralmente dois atendimentos) crianças e estudantes da educação básica do Município que apresentem diante do processo de escolarização, dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento, em que propõem encaminhamentos pedagógicos e clínicos conforme a avaliação realizada individualmente. A equipe é composta por professoras especializadas, psicóloga e psicopedagogas. Nos atendimentos são aplicadas fichas de avaliação separadas conforme o desenvolvimento: CMEI (ANEXO G), ensino fundamental anos iniciais (ANEXO E) e finais (ANEXO F), altas habilidades e superdotação (ANEXO H). A orientação para preenchimento e as fichas de avaliação estão disponíveis no Moodle da SMED para acesso dos profissionais da educação.

Geralmente, na avaliação psicoeducacional são atendidas crianças e estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino que não são contemplados pelo Centrinho (popularmente conhecido), que é o serviço do Centro de Reabilitação Infantil de Araucária (CRIA).

No CRIA, todas as demandas advindas das Unidades Básicas de Saúde são atendidas pelas especificidades de supostas deficiências. A equipe é multidisciplinar, composta por profissionais da neuropediatria, pediatria, fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia, que fazem o acompanhamento da pessoa com deficiência – a faixa etária atendida normalmente é até os quatro anos de idade. A avaliação realizada no CRIA ou Centrinho utiliza os instrumentos validados de referência ao autismo como o M-CHAT, CARS, PEP-R em algumas situações junto ao instrumento de investigação do TEA.

Sobre este instrumento para auxiliar no diagnóstico clínico, a profissional da área da saúde entrevistada nomeada como P de profissional e 1 de número sequencial, relata que

Essa iniciativa ajuda bastante porque faz toda a análise do desenvolvimento e auxilia para conhecer melhor a crianças e ter todas as informações do desenvolvimento com maior tempo.

Queremos uma avaliação precoce, o diagnóstico precoce para começar a intervenção precoce, mas não podíamos fazer muito devido a demanda de pacientes. Quando a gente não tem esse instrumento, acaba demorando demais para o diagnóstico. Uma parceria importante" (P1).

No ano de 2017, o CRIA foi acompanhado pelo Centro de Pesquisa sobre o Genoma Humano e Células-Tronco da Universidade de São Paulo (USP) com a Doutoranda em Genética do Instituto de Biociências da USP Eduarda Morgana de Souza, em um estudo que tem por objetivo determinar causas para o TEA, conforme notícia do link [http://www.araucaria.pr.gov.br/portal/visualiza\\_noticia.php?notid=814](http://www.araucaria.pr.gov.br/portal/visualiza_noticia.php?notid=814).

Conforme o relato da profissional da área da saúde entrevistada, nomeada nesta pesquisa como P1, esse estudo "*Começou a princípio com levantamento de dados do histórico da família, sendo um dos critérios que os avôs fossem vivos para investigar mais o histórico, pois sempre tem alguém na família que apresenta TEA. Esse levantamento era para justificar a pesquisa a respeito do estudo genético, e faz sentido. Foram selecionadas 15 crianças com a amostragem de pacientes do Centrinho, até 4 anos de idade. A cidade investigada é Araucária somente através do contato do neuropediatra com a equipe de lá, contato pessoal que iniciou esse envolvimento para a realização da pesquisa.*"(P1).

O estudo realizado agrega e muito ao trabalho desenvolvido no Município para as crianças e estudantes com TEA, pois auxilia no diagnóstico dos casos e fortalece as bases investigativas utilizadas pelos profissionais da área da saúde que fazem parceria com a área da educação. Uma das famílias participantes desta pesquisa concedeu em entrevista seu ponto de vista sobre os critérios de seleção e participação deste estudo:

Eu acredito que minha família foi selecionada, o Lucas foi selecionado, pois existem outros casos de autismo tanto na minha família como na família de meu marido e eu acredito que esse foi um dos critérios...já que eles estão estudando a genética. (Fabiane, mãe do menor Lucas, 2018).

A partir do ano de 2017, no parecer final da avaliação psicoeducacional, é mencionado que em caso de dúvida a respeito dos

encaminhamentos diante da especificidade e características individuais da criança ou estudante, o processo de investigação se dará em três meses a partir da entrega deste parecer à família, CMEI ou escola. Os relatórios de crianças e estudantes em processo de investigação são organizados pela equipe da Avaliação Psicoeducacional através de tabelas organizativas (APÊNDICE L).

Para tanto, o instrumento de investigação do TEA é ofertado para sua aplicação tanto na educação básica (CMEI's e escolas) como no CMAEE-TGD, onde esta criança ou estudante será acompanhada nos atendimentos para observação dos aspectos de seu desenvolvimento que num curto período não seriam recomendados analisar, por isso o prazo de três meses tanto na educação básica quanto no AEE para o retorno da área clínica. Após este período, os instrumentos de investigação são encaminhados à equipe do Serviço de Atenção em Saúde Mental à Criança e ao Adolescente (SECRIA).

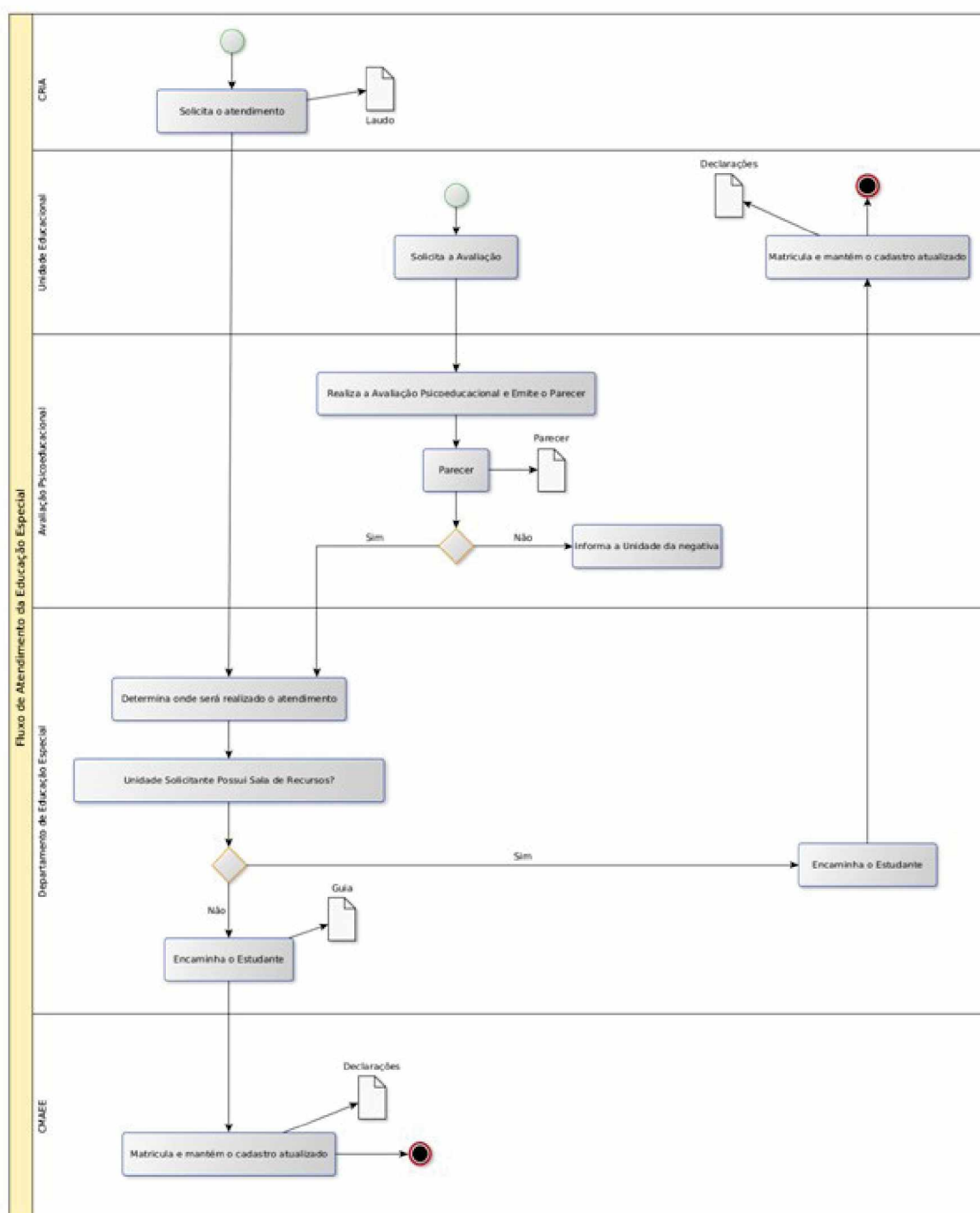
O SECRIA foi criado em 2017 em razão das dificuldades enfrentadas nas áreas clínicas, filas de espera nos atendimentos à pessoa com deficiência e, conseqüentemente, nos encaminhamentos e orientações no processo de inclusão, com o efeito da demanda e articulação de inúmeros atores sociais, como profissionais da educação, da saúde, conselho de direitos da criança e adolescente, famílias e a Promotoria da Infância e Juventude do Município de Araucária, que fortaleceu a Rede de Apoio englobando várias áreas de atuação. Como política pública criou-se o Serviço de Especialidade, principalmente nas áreas do TEA e transtorno de conduta que também são atendidos no CMAEE-TGD.

O SECRIA prevê o cuidado interdisciplinar para crianças e adolescentes com dificuldades relacionadas às questões principais de comportamento, terapias como tratamento médico e psicológico e consolidaram-se a partir do ano de 2018 estes atendimentos. Ainda, através deste serviço, a equipe gestora da Secretaria de Saúde já está prevendo a ampliação da equipe em que possam realizar a diversificação da oferta de estratégias terapêuticas e manter a articulação intersetorial para destinar as ações.



Sobre o fluxo de recebimento de crianças e estudantes em que a família procura o atendimento após o recebimento do laudo, o Departamento de Educação Especial da SMED organiza o fluxo conforme o diagrama abaixo, a fim de aprimorar o direcionamento dos encaminhamentos:

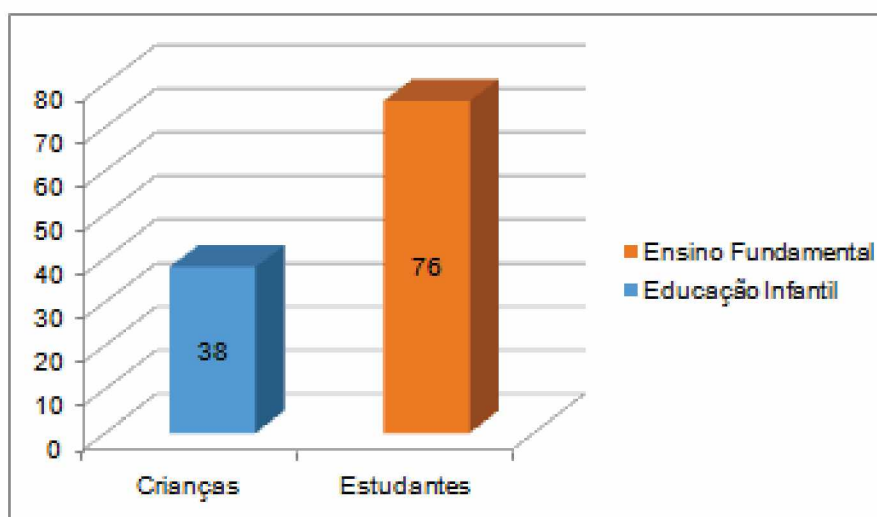
FIGURA 2 – FLUXO DE RECEBIMENTO DE CRIANÇAS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SMED



Fonte: Print da equipe do Departamento de Educação Especial realizado pelo Departamento de Tecnologia de Comunicação e Informação (2018). Drive Google. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1AUDb9TIQL9s3G913VWw-kdkt-3NGbEAgl>. Acesso: 06 mar.18. Organização: A autora (2018).

Atualizando o número de crianças e estudantes com TEA atendidos no CMAEE-TGD em fevereiro de 2018, temos novamente um acréscimo de matrículas, evidenciado no gráfico:

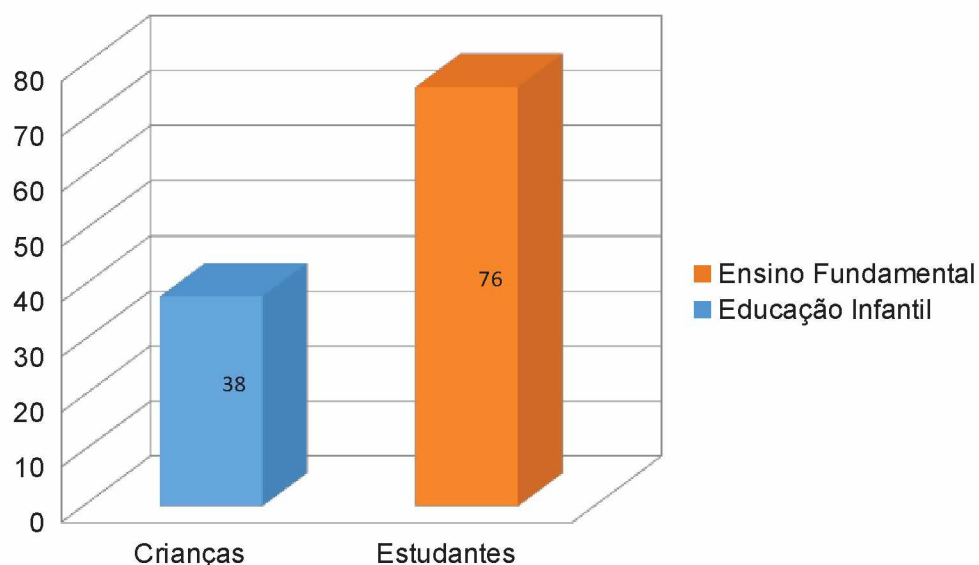
GRÁFICO 5 – MATRÍCULAS NO CMAEE-TGD FEVEREIRO/2018



FONTE: Dados levantados pelos profissionais do CMAEE-TGD. 2018.

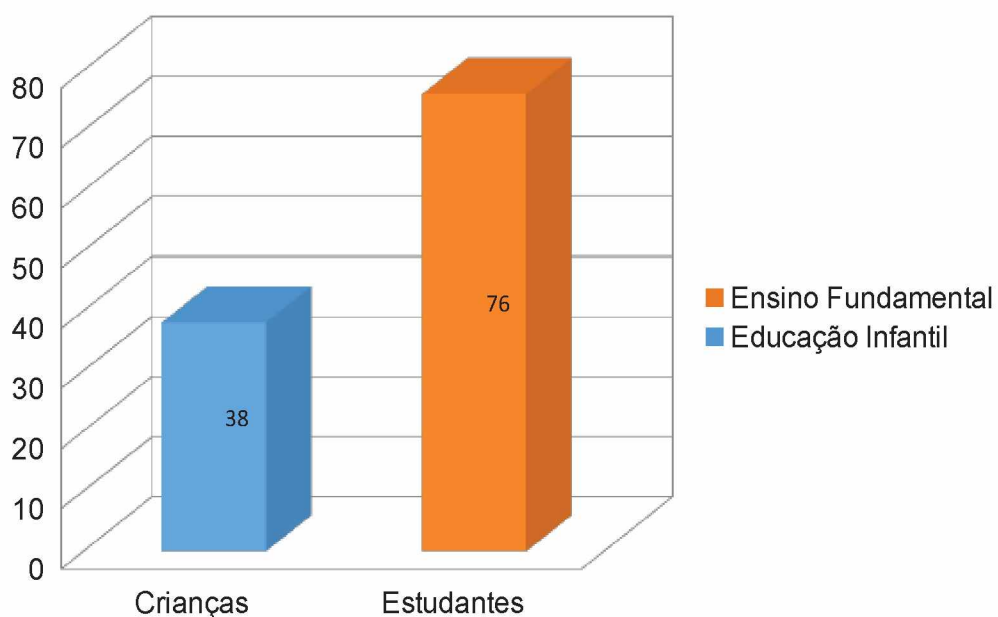
Ao analisarmos a região em que possa existir maior prevalência de crianças ou estudantes com diagnóstico de TEA inclusos na educação básica do Município, percebemos que não existe uma determinada região em que possa motivar por ordem econômica, social, ambiental ou com escassos recursos de habitação, saneamento básico ou outros que possam de alguma forma evidenciar a concentração de possíveis origens ou explicação não científica para o TEA. A tabela faz um panorama em relação às matrículas destes casos na Rede Municipal de Ensino:

GRÁFICO 6 – MATRÍCULAS DE CRIANÇAS COM TEA EM 2018 EM CMEIS



FONTE: Dados levantados pelos profissionais do CMAEE-TGD. 2018.

GRÁFICO 7 – MATRÍCULAS DE CRIANÇAS COM TEA EM 2018 EM CMEIS



FONTE: Dados levantados pelos profissionais do CMAEE-TGD. 2018.

Comparando os dados do GRÁFICO 6 com os dados do INEP, verificamos que a maior parte dos estudantes com autismo está na fase de alfabetização, sendo no segundo ano a maior concentração em relação aos outros anos de ensino.

Para os docentes selecionados aleatoriamente para serem entrevistados nesta pesquisa (capítulo da Metodologia), usaremos um código e um número sequencial para cada docente, sendo D=docente e respectivamente o número para diferenciação entre os mesmos, quando questionados sobre quais seriam suas considerações sobre o aumento significativo dos casos diagnosticados de crianças e estudantes com TEA, destacaram as seguintes observações:

D1	<i>“Todo ano aparece criança suficiente para abrir uma turma nova na educação infantil. Considero o diagnóstico precoce, a facilidade que se tem aqui no Município e nos arredores, e até a questão social, o que se tem valorizado mais é o diagnóstico precoce e intervenção precoce nos casos de autismo. Então, acaba sensibilizando não só mais as famílias que estão mais atentas ao desenvolvimento do filho como os médicos, o pessoal do Posto quando vai dar uma vacina já observa que a criança é diferente, dá uma avaliada e encaminha. Espero que seja sobre o aumento do diagnóstico precoce e a diferença de graves e leves”.</i>
D2	<i>“Olha, eu quero acreditar (risos) que seja em relação ao diagnóstico médico, quero acreditar que os médicos estão tendo mais conhecimentos na hora de avaliar essas crianças, de dar o diagnóstico. Não quero acreditar que seja um hormônio, uma comida, um veneno ou algo assim para esse aumento, quero acreditar que seja o esclarecimento. Quando fiz aquela formação em que tinham muitos médicos presentes, eles estavam falando que precisam saber mais sobre o autismo. Eu quero acreditar que seja isso.”</i>
D3	<i>“Acredito que esse aumento é em nível Mundial. Não é porque tem mais autistas, mas acredito que nisso ainda talvez algum dia alguém consiga provar isso, mas em relação aos critérios de Diagnóstico que ficaram mais claros. Em relação ao CMAEE-TGD podemos ver que no Centro, quando nós começamos o trabalho de inclusão em 2011, tínhamos mais alunos com autismo moderado do que hoje. Hoje a gente tem é uma boa porcentagem de autismo não vou falar moderado, mas digamos, de nível 1 que é bem tranquilo, então hoje a gente tem mais crianças do nível 1, do que nível 2 e 3 que era antigamente. Então, aquela criança que, muitas vezes, há alguns anos era considerada uma criança estranha, mais parada e que não se relacionava, hoje os novos critérios de Diagnóstico estão mais claros e possibilitando o diagnóstico precoce da questão do autismo”.</i>

FONTE: A autora (2018).

Portanto, para os docentes, o aumento dos casos diagnosticados estaria relacionado ao acesso à informação e ao aprimoramento da conduta médica em estabelecer o diagnóstico de forma mais assertiva. Outra colocação que há de se considerar é que realmente a educação focava o trabalho nas escolas especiais com os casos moderados e graves, sendo que estes casos eram tratados em locais específicos com a classe especial ou escolas especiais. Estes alunos, sendo migrados para as salas de recursos



multifuncionais em contraturno da educação básica, ficaram mais visíveis dentro do processo de escolarização, principalmente entre os anos de 2005 a 2011 com a abertura de 37.081 salas de recursos multifuncionais (KASSAR, 2012, p. 3 *apud* Rebelo (2012)).

Para profissionais da área da saúde o possível aumento significativo dos casos diagnósticos leva em conta alguns aspectos sendo a "*Primeira coisa que a gente pensa é sobre os protocolos de avaliação, que se estruturaram de uma forma melhor, foram mais divulgados também, onde nós conseguimos ter uma avaliação precoce. Mas, não foi só essa questão da possibilidade de diagnóstico. Por exemplo, esse estudo que estamos participando, do genoma, contem traços genéticos, outras pesquisas que influenciam, e podem embasar nas perspectivas do diagnóstico e com exames importantes que auxiliam também nesse sentido do diagnóstico, tirando a questão do comportamento, como tomografia, ressonância, cariótipos que podem detectar algumas síndromes. Esses são os exames principais que fazemos aqui no Município. Quando se tem histórico familiar, de casos na família de autismo, encaminhamos para estudo genético fora do Município com Dr. Samuel Raskin por exemplo. Sei que em Campo Largo e no Pequeno Príncipe também é realizado este estudo. Claro, acaba prolongando o tempo de diagnóstico, por causa dessa investigação maior.*" (P1).

Já na opinião de outro profissional da área da saúde, que desconhece estatísticas atuais relacionadas ao autismo no Município, até então "*Todas as iniciativas e ações relacionadas a esta temática foram protagonizadas pelo campo da educação e pela neurologia em específico e desconhece iniciativas de pesquisa e levantamentos encabeçadas pela saúde mental.*" (P2).

Para a mãe de uma criança com TEA, o aumento de diagnósticos de casos de crianças ocorre não somente a nível Municipal, mas se compara a nível Mundial: "*Primeiramente acho que não seja só no Município, mas mundialmente. Mais os casos aqui do Município acredito que é porque a equipe da saúde, ali do Centrinho, está bem preparada para avaliar. Tem profissionais ali maravilhosos, que têm conhecimento e fica mais fácil de diagnosticar. Então, acredito que seja isso, a competência dos profissionais*

*que estão envolvidos na saúde e também na parte da educação, que ali mesmo no TGD tem os casos de investigação, que as profissionais estão dando uma força para chegar a um diagnóstico. Então, acredito que toda essa união entre a educação e a saúde e a capacidade dos profissionais, o envolvimento está por conta disso, um melhor diagnóstico, uma melhor avaliação.”*

Tanto os profissionais da área da saúde, quanto da educação e social, aí entrando também os familiares da pessoa com TEA, entendem que de fato houve o aumento dos casos de diagnóstico no Município e que isso passa a reforçar e justificar pesquisas que envolvem a temática, inclusive porque estas pessoas estão em desenvolvimento e todas irão frequentar o ambiente escolar como parte do seu ciclo de vida. Estes apontamentos ressaltam a importância da demanda de formação docente para prever uma ação pedagógica e efetiva futuramente nas salas de aula. No relato da P1 entendemos que a formação não se limita tão somente aos profissionais área da educação, inclusive parte dela a formação para outras áreas. Quando questionada sobre qual área teria acesso à formação específica para o TEA, a profissional afirmou:

Pela saúde não, só pela educação. No início do ano de 2017 fizemos o levantamento dos temas que gostaríamos de ter formação. Na área do autismo pedimos alguém para capacitar desde o diagnóstico, avaliação e tratamento, uma formação mais em módulos, porque uma palestra só ou uma tarde não dá para contar como formação, ainda mais no autismo que é a maior demanda de trabalho apesar de não atendermos somente o autismo. (P1).

Diante destas considerações, reforça-se a importância da presente pesquisa referente à investigação das necessidades docente para a ação pedagógica no AEE, e pelo fato do autismo ocupar “[...] o terceiro lugar entre os transtornos do desenvolvimento mais frequentes, superando as prevalências de malformações congênitas e até Síndrome de Down” (SCHMIDT, 2012, P. 3) e a necessidade do domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) pelo docente em sua prática pedagógica, atualizando e aprimorando sua prática, uma vez que "Na educação especial, o professor além deste domínio terá que conhecer uma grande diversidade de recursos tecnológicos que podem auxiliar os alunos com necessidades educacionais

especiais." (BRITO, LEITE, MARTINS, 2014, P. 37).

Desta forma, pensando em uma proposta de formação em que se relacione à teoria que envolve o TEA, bem como a utilização de recursos tecnológicos no trabalho docente do AEE, apontamos a seguinte questão: ***Qual proposta de formação continuada na área do Transtorno do Espectro Autista atenderia às necessidades docentes para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado?***

Esta pesquisa é qualitativa a partir do estudo de caso empírico específico com análise e interpretação dos dados coletados. Os participantes da pesquisa são treze profissionais denominados professores concursados da docência I, participantes do processo de remoção ou designação<sup>7</sup> para docência na educação especial, especializados na área do TEA e atuantes no CMAEE-TGD da Rede Municipal de Araucária. A pesquisa utilizará como tema: Formação Continuada na área do Transtorno do Espectro Autista em ambiente virtual de aprendizagem: reflexões docentes para o uso das tecnologias na ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado.

No Município de Araucária, nos últimos quatro anos, foi destituído o Departamento de Tecnologias Educacionais<sup>8</sup>, ficando ausentes formações

---

7Processo de Designação para a Educação Especial na docência I: Com base na Lei Municipal nº 2177/2010 no Art. 2º referente à remoção e no Art.3º referente à designação, anexo V da ficha de inscrição para educação especial. Conforme a Portaria nº 40787/2014 refere-se à designação na educação especial exigências de atuação como: pós-graduação ou adicional na modalidade educação especial, 80 horas de carga horária mínima de cursos, sendo 40 horas em formação continuada em educação especial e 40 horas de formação específica na área de atuação pretendida.

8Instituído o Departamento de Tecnologias Educacionais do Município de Araucária no período de 2003 a 2010;

- A partir de 2004: implantação dos laboratórios de informática nas Escolas do Ensino Fundamental;

- A partir de 2008: implantação dos laboratórios do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO);

- A partir de 2009: implantação do laboratório itinerante de tecnologia (para as turmas de educação infantil). Ver mais em: LAGO, R. C; SELENKO, E. W. Laboratório Itinerante com Notebooks - Um diferencial na Escola Pública. In: I Seminário Educação e Tecnologia, 2005, Rio de Janeiro. I Seminário Educação e Tecnologia, 2005.; e laboratório de mesas pedagógicas (salas fixas);

- A partir de 2010: implantação do Núcleo de Tecnologia Municipal (duas salas que através das Secretarias Municipais realizam o processo de formação dos profissionais da educação das escolas, para uso pedagógico dos laboratórios que são encaminhados pelo MEC/ProInfo na Educação Básica de Ensino; Implantação em escolas piloto do Um computador por aluno em Araucária (UCAA).



continuadas nessa temática para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

## 1.2 OBJETIVOS

O foco dos objetivos de pesquisa parte da premissa de que o professor precisa atualizar-se constantemente em sua ação pedagógica diante das transformações do tempo, espaço e lugar na medida em que a sociedade evolui em relação à apropriação de conhecimentos e busca de formações. Entendemos que quando utilizamos as tecnologias na educação, precisamos pensar num processo, fazendo relação com a realidade em diferentes contextos e lugares, de forma planejada e articulada ao ensino. Dessa forma, elencaram-se os seguintes objetivos:

### 1.2.1 Objetivo Geral:

Estruturar e apresentar uma proposta de curso de extensão de forma contextualizada, como parte da formação continuada docente, com estratégia focada na interação em ambiente virtual de aprendizagem que atenda às necessidades destacadas pelos docentes pesquisados em relação à formação continuada, relacionando teoria e prática, para o uso de recursos tecnológicos na ação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Município de Araucária/Pr.

### 1.2.2 Objetivos específicos:

- a) Relacionar referenciais teóricos e autores que descrevam a formação continuada na Educação Especial, refletindo acerca da formação inicial, no sentido de oferecer condições aos sujeitos pesquisados a construção do seu conhecimento, refletindo sobre seus desafios cotidianos ressignificando-os;
- b) Analisar a organização da formação continuada na área da Educação Especial no Município de Araucária/PR, aplicando determinado recorte temporal por meio de documentos impressos



que descrevam a oferta de cursos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área do TEA e, compreender aspectos motivadores e desmotivadores, por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes especializados do AEE, sobre na formação continuada na educação especial e sua efetividade na prática;

- c) Sistematizar a estratégia adequada para a proposição de curso de extensão, a partir dos interesses identificados junto aos docentes do AEE na área do TEA.

### 1.3 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo da Introdução, apresentamos a organização da justificativa e dos objetivos elencados na pesquisa.

No segundo capítulo destacam-se os aspectos da formação docente para a Educação Especial, estabelecendo um parâmetro entre a formação inicial e continuada sob a ótica da educação inclusiva, os desafios cotidianos na Educação Especial, bem como a definição do AEE no Município de Araucária na área do TEA em que se descreve a questão da cultura nesta modalidade de ensino, a caracterização do trabalho docente e a descrição da oferta de formação continuada.

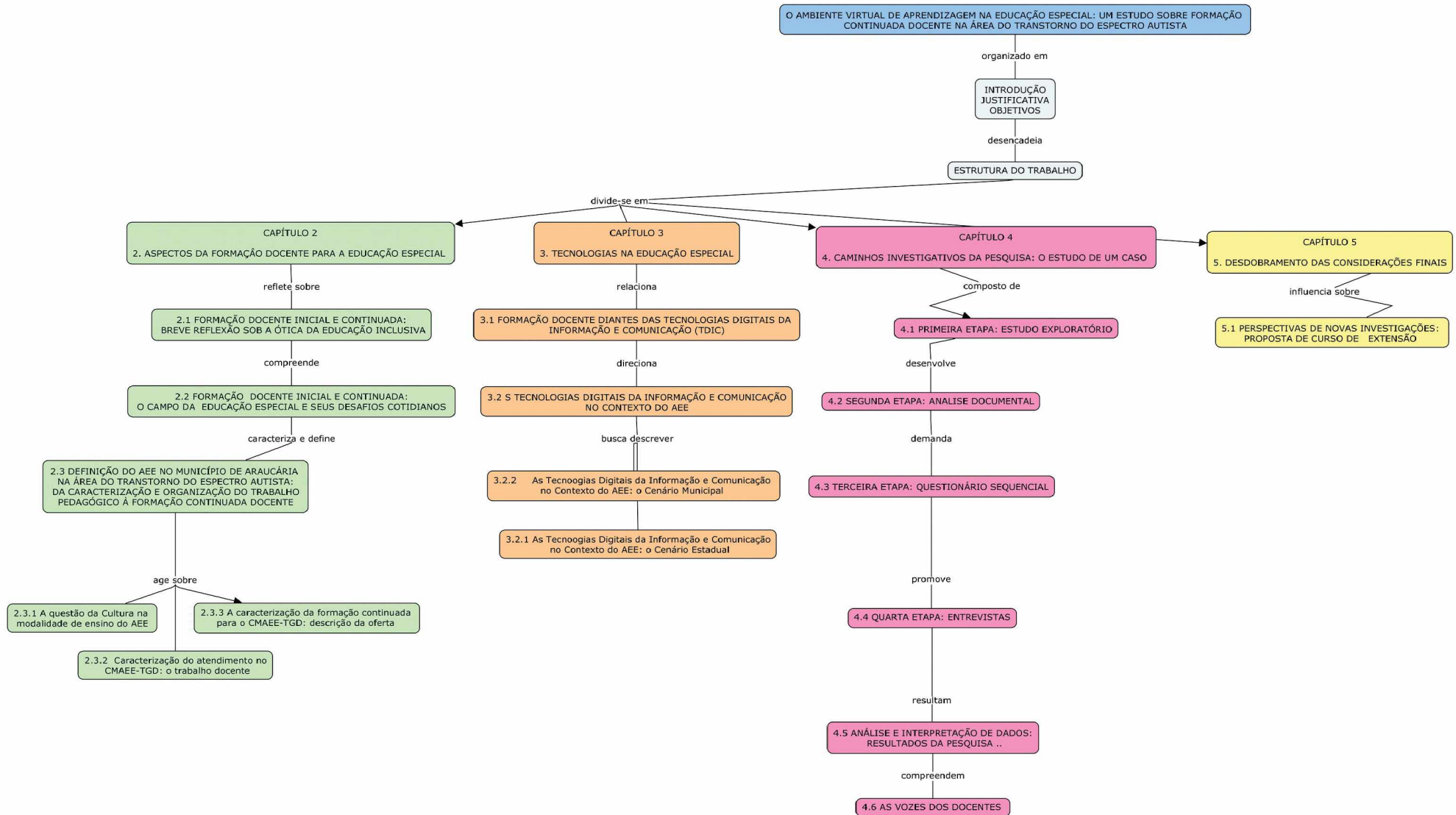
O terceiro capítulo contextualiza as Tecnologias na Educação Especial, a formação docente diante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), mostrando a realidade do Cenário Estadual e Municipal do uso destes recursos.

O quarto capítulo entrará com a apresentação dos Caminhos Investigativos da Pesquisa, apresentando as etapas detalhadas do estudo de caso. Este capítulo apresenta cinco seções descrevendo cada etapa da pesquisa, como: a descrição do estudo exploratório, a análise documental, o questionário sequencial, as entrevistas, a análise e interpretação de dados e os resultados da pesquisa.

No quinto capítulo realizamos o desdobramento das considerações finais com as perspectivas de novas investigações a partir da proposta de um curso de extensão na área do TEA.

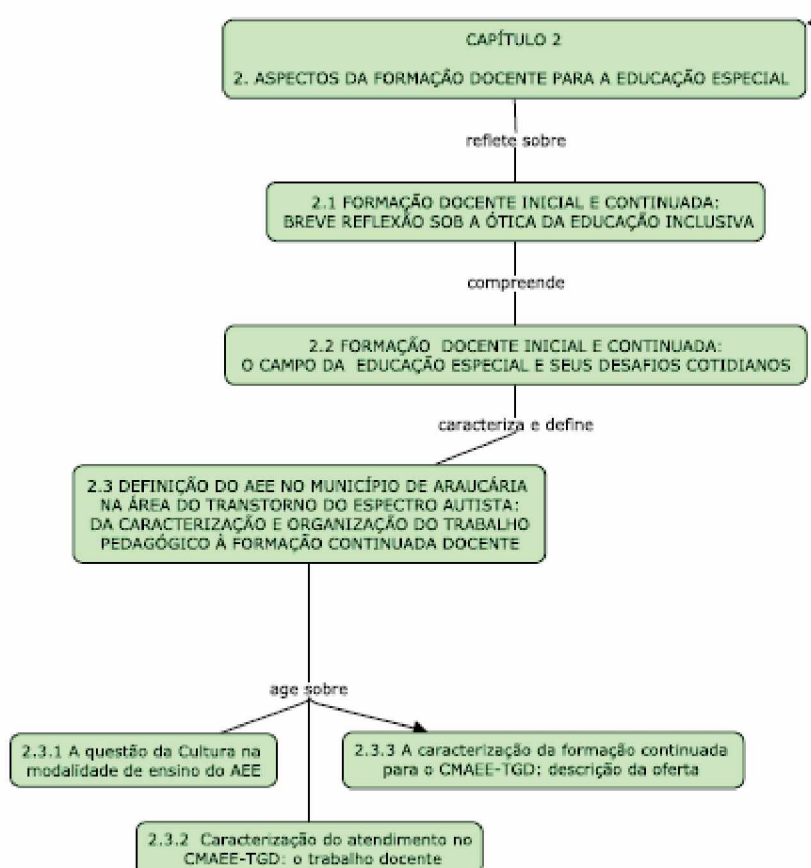
Para compreendermos a sistematização dos capítulos, apresentamos o mapa conceitual:

FIGURA 3 – MAPA CONCEITUAL – ESTRUTURA DO TRABALHO



FONTE: A AUTORA (2018).

## 2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL



A fim de contextualizar a formação docente na educação especial, iremos abordar alguns aspectos referentes à formação de modo que possamos embasar discussões relacionadas ao trabalho docente e à formação inicial e continuada.

Para tanto, utilizaremos autores como Freire (1996) e Weber (2003) para tratar da docência como profissão, Silva e Moreira (2008) com aspectos relacionados à inclusão, Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (2009) e Pimenta (2012) para destacarmos a formação docente inicial, Garcia (2013) e (2014) enquanto organização individual na busca de forma de trabalho, Cury (2004) para formação continuada e identidade docente, Tardif e Lessard (2014) para desafios docentes e relacionados à docência, Santos (2015) para formação continuada no AEE, e Silva e Santos (2016) em relação ao trabalho docente.

Falando da formação docente e seus desafios para a educação especial envolvendo as TDIC, destacamos os autores Ens e Behrens (2010) para saberes docentes, Kassar (2011) e (2012) para o histórico e constituição da educação especial, Brito, Leite e Martins (2014) para aspectos da formação inicial e continuada na educação



especial.

## 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA: BREVE REFLEXÃO SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entendemos que o desenvolvimento profissional não ocorre de forma linear, é um aspecto no qual o docente constrói seus conhecimentos através das experiências vividas, modifica-se no constructo de seu aperfeiçoamento profissional e pessoal, reinventa-se e até mesmo recua em determinadas situações contextuais que vão surgindo.

O trabalho é um meio no qual o indivíduo inclui-se socialmente e sente-se como parte constituinte de uma sociedade. Com isso, o trabalho transforma as pessoas e suas relações, entre elas a de poder (agente determinante das relações sociais e de trabalho), que se constitui na história das profissões como determinante na representação social e no status do trabalhador.

Desta forma, corroborando com os autores Silva e Santos (2016), para os quais:

O trabalho é uma necessidade humana, que muitas vezes, é desenvolvido por uma dada profissão. Entende-se que o trabalho é a realização da tarefa, enquanto que o que constitui uma profissão é a harmonia de conhecimentos para a realização do trabalho. (SILVA; SANTOS, 2016, p. 2).

Diante disto, entende-se que o trabalho docente envolve muito mais do que a superação das necessidades humanas de cada pessoa, mas também a satisfação de seguir uma profissão que já fora reconhecida anteriormente com mais ênfase e de ideais, ou colaborar numa sociedade democrática e atuante, ou como uma das poucas opções de classes menos desfavorecidas que prevalecem com forte influência histórica, entre demais opções que levam cada docente a escolher essa profissão.

Ao longo do processo histórico brasileiro, o trabalho docente sofreu grandes mudanças em decorrência das políticas de cada período, marcado por representações sociais, ideologias de lutas de grupos de base representativas, na construção da identidade docente, divididas em níveis de atuação e a evolução marcada por definições e indefinições que sofrem a influência da cultura marcante das sociedades, impressas na caracterização do trabalho docente.

Analisando as Leis da Educação Brasileira, a Constituição Brasileira de 88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, percebe-se um caminho de

regulamentação da profissão docente e rumo à profissionalização, compondo as exigências atribuídas através das políticas educacionais que são crescentes inclusive com referência a formação instituída através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, sendo necessária a formação universitária.

Com isso, percebemos de um lado a construção histórica vinculada à profissão docente variando do contexto de cada organização e região, mas que vem consolidando-se, elencando aspectos que configuram suas características principais como formação, carreira e remuneração e, de outro lado, o Estado com seu papel burocrático trabalhando na legitimidade e eficiência do cargo.

Na década de 90 vários movimentos sociais em prol da reflexão do papel do docente tomaram corpo e ascensão diante da possibilidade de discussões fundamentadas nas atribuições do trabalho docente, os quais com parcela significativa auxiliaram na contribuição da formação docente de novas gerações. Movimentos sociais estes que na década de 80 já existiam e discutia a formação docente, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com marco histórico no sentido de não só discutir a formação docente e suas transformações históricas, como também a dimensão profissional, refletindo na pluralidade de ideais e competências para a valorização e reconhecimento docente, trazendo determinações do campo educacional. Segundo Weber (2003),

Esse pode ser considerado um marco do surgimento da docência como profissão, uma vez que uma profissão se desenvolve ou emerge relacionada a uma determinada estrutura social, sendo reconhecida quando a ela se vinculam formas de controle, respeitada a autonomia que lhe é inerente. (WEBER, 2003, p. 11).

Refletindo com base no autor, nos questionamos sobre a docência como profissão no sentido em que o mesmo coloca o reconhecimento profissional quando vinculado às formas de controle, em que constatamos que o controle maior é por parte do Estado, que por sua vez tenciona o trabalho docente, interferindo na autonomia que, por ora, compete apenas à sala de aula de forma limítrofe.

Esta reflexão histórica alavanca nossa discussão sobre formação docente no sentido de entender a construção do papel do docente na sociedade e a desconstrução da valorização e do reconhecimento social que influenciam na ação pedagógica na cultura escolar.

Existe certa diferença entre a constante reforma nas políticas da educação e a organização da formação inicial docente, causando disparidade entre as exigências atuais da profissão e da atuação docente, ou seja, o docente encontra cada vez mais dificuldade em obter conhecimento, formação, técnicas ou competências para que metodologicamente possa alcançar o compromisso de educar a todos, e que possa refletir sobre e na prática de forma construtiva e crítica.

Para Gatti (2010), a formação docente ao longo da história em nosso país sofreu influências culturais e sociais que, aos poucos, foram modelando a formação inicial e continuada aliada às políticas educacionais nacionais, que refletem as diversas condições nas quais atualmente encontram-se as especificidades dos cursos de Licenciaturas e de Pedagogia, que já obstante trazem resquícios de falhas concentradas em currículos diferenciados dos especialistas (formação em diversas licenciaturas) para os polivalentes (formação em pedagogia)<sup>9</sup>. Segundo ainda a autora, em suas pesquisas, evidencia-se a crescente busca nos cursos de formação de professores, como cita:

Observando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas (Gatti & Barreto, 2009). (GATTI, 2010, p. 1361).

Mesmo com o aumento de cursos de licenciaturas, o curso de Pedagogia é o que mais se destaca em relação às estatísticas e de forma geral, dado que é uma formação com enfoque em todos os aspectos da educação brasileira. Sendo assim, um dos desafios atuais do trabalho docente é em relação à inclusão, muito debatida e colocada via âmbito da Legislação Brasileira nas Políticas da Educação Inclusiva que é transversal aos níveis de ensino, sendo esse viés tão urgente no qual é realizada uma forte pressão nos docentes, seja de forma explícita ou implícita, sobre o conhecimento de determinadas deficiências em que o mesmo já deve ter dominado em sua formação inicial, pois o estudante em sala de aula necessita de práticas metodológicas que possibilitem participar do processo de escolarização com

---

9 Termo utilizado pela autora Bernadete A. Gatti. (2010). Artigo publicado *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

autonomia e igualdade de condições.

Parece haver uma contradição no processo educativo: primeiro chega a demanda de exigência de ensino para que, posteriormente, o docente busque conhecimento e condições para atuar nesta demanda.

Autores como Gatti e Barreto (2009), Garcia (2013) e (2014), Santos (2015), Silva e Moreira (2008) e partem de pressupostos teóricos que discutem a educação especial e inclusiva. Garcia (2013), em seus estudos sobre as políticas em educação especial, pontua questões acerca das políticas públicas que fazem com que tenhamos a necessidade de refletir acerca da formação docente, por estar também nesse movimento cíclico.

No campo do pólo epistemológico conforme Hébert; Goyette e Boutin (1990) no uso de paradigmas de linguagens remetemos à reflexão da problemática investigada na ação pedagógica docente: o docente atua na parte final do processo educativo, o da prática em si, e não da reflexão inicial construída para todo o processo educativo, analisando antecipadamente as discussões e consequências que determinadas políticas resultarão na formação docente e no seu desempenho no processo de ensino.

Para tanto, Garcia (2013) enfatiza:

O conhecimento base da profissionalização docente trata-se de “um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional” (*idem, ibidem*). Tal modelo de formação guarda como pressuposto que os professores devem ser formados no próprio ambiente de trabalho, as escolas, e que a base de sua formação é a própria prática docente, sendo dispensável uma formação universitária e o estudo das teorias pedagógicas, entre outros conhecimentos. (GARCIA, 2013, p.111).

Complementando:

[...] a autora compreende tal processo como uma estratégia de desintelectualização dos professores, que favorece sua adaptação às exigências educacionais definidas externamente aos seus movimentos políticos. A centralidade da formação na prática, além de significar uma desqualificação da teoria, representa primordialmente a sua despolitização. (GARCIA, 2013, p.111).

Enfatizamos, nesse sentido, que o movimento da inclusão não se trata de um conhecimento provisório ou que demanda uma forma específica de um determinado gestor, mas como política educacional brasileira, mesmo com o movimento internacional de Convenções. A participação docente ocorre dentro dos



sistemas de ensino, na discussão, elaboração e execução de determinadas políticas educativas, muitas vezes de forma restrita e remetendo-se ao âmbito da gestão escolar, em estâncias de representatividade, evidenciando uma participação micro num sistema de ensino.

Analisando as contribuições de Gatti e Barreto no que se referem ao “Currículo das Instituições que Formam os Docentes do Ensino Fundamental” (2009, p. 117) as autoras nos fazem refletir sobre a questão das disciplinas obrigatórias e optativas das Licenciaturas, mostrando maior preocupação e comprometimento dos cursos quanto ao ofício do docente em seus fundamentos teóricos da educação, aos sistemas educacionais de ensino e baixo percentual de atenção voltada para a questão da Educação Especial (em torno de 3,8%) e tecnologias (cerca de 3,2%) sendo que se tratam de demandas expressivas da sociedade do conhecimento em que vivemos junto às políticas de educação inclusiva e o movimento de Cibercultura.

Verificando o percentual das disciplinas optativas nos cursos de formação docente observados no estudo de Gatti e Barreto (2009), são oferecidas disciplinas variadas influenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que abordam diversas origens sociais e culturais que até então eram grupos restritos à escola, como no caso da inclusão de pessoas com deficiências variadas.

A seguir, mesmo o caso das disciplinas optativas (TABELA3) nos apresenta a realidade da maioria das Instituições em que se preocupa demasiadamente com currículos que priorizam a teorização ao invés da ação pedagógica docente, mostrando perfeito desequilíbrio formativo entre teoria e prática, causando uma distância significativa das relações de saber e das relações sociais ocorridas dentro da escola.

Ressaltamos que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino e que a inclusão não é o trabalho de determinado grupo docente, como no caso do AEE, mas sim de todos os envolvidos que compõe o espaço escolar.

TABELA 3 – DISCIPLINAS OPTATIVAS, SEGUNDO AS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

<b>Categorias</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Fundamentos teóricos da educação</b>	Fundamentos teóricos da educação	93	22,9
	Didática geral	3	0,7
	Subtotal	96	23,6
<b>Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais</b>	Sistemas educacionais	20	4,9
	Currículo	14	3,4
	Gestão escolar	23	5,7
	Ofício docente	8	2,0
	Subtotal	65	16,0
<b>Conhecimentos relativos à formação profissional específica</b>	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	26	6,4
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	24	5,9
	Tecnologias	13	3,2
	Subtotal	63	15,5
<b>Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino</b>	Educação especial	16	3,9
	EJA	17	4,2
	Educação infantil	14	3,4
	Contextos não escolares	4	1,0
	Subtotal	51	12,6
<b>Outros saberes</b>		101	24,9
<b>Pesquisa e TCC</b>		9	2,2
<b>Atividades complementares</b>		21	5,2
<b>Total</b>		<b>406</b>	<b>100,0</b>

FONTE: Gatti, B. A.; Barretto, E.S.S. (2009). *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. (p.125). Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.  
 NOTA - Disciplinas Optativas, segundo as categorias e subcategorias de análise.

Observando o demonstrativo, a única obrigatoriedade no currículo de formação inicial na Educação Especial é com relação à Disciplina de Linguagem em Libras – Língua Brasileira de Sinais, conforme o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que ressalta:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (art. 3º, parágrafo 1 e 2º).

Portanto, a Libras aparece nas organizações curriculares de formação docente como um item obrigatório entre as políticas públicas educacionais, independentemente do viés em que está sendo trabalhada e de que forma, uma vez que as Instituições possuem ampla diferença acadêmica e ainda contamos com a realidade educacional com desigualdades e diferenças.

Em relação às licenciaturas, estas sofrem questionamentos por inúmeros anos, não só sobre a questão da disparidade entre teoria e prática, mas em outros múltiplos fatores, como as políticas educacionais, o financiamento da educação

básica, as características de determinados grupos sociais e contextos regionais que trazem os aspectos da cultura escolar.

A precarização docente acontece quando o docente em sua rotina diária vai se tornando uma espécie de “executante autônomo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 108), ficando acentuada no sentido da fragmentação da formação docente, nas exigências atuais de sua ação pedagógica frente à inclusão. Dessa forma, sentimentos de angústia ou incapacidade surgem com a demanda de trabalho e dos imbróglios da rotina escolar, fora as exigências do “tempo de ensino” e maior ainda do “tempo de trabalho” (GATTI e BARRETO (2009, p. 30) *apud* SOUZA (2008)), que demanda do professor, fora do seu horário formal de trabalho, tempo dedicado a leituras, planejamentos, correções de provas, cadernos, entre outros, como nos faz refletir Tardif e Lessard (2014):

Dentro da escola, o professor ocupa uma posição de “executante autônomo”. Sua atividade se insere num conjunto inteiro de controle e de regras institucionalizadas e burocratizadas. Contudo, ele próprio precisa definir os meios educacionais e o processo de trabalho na classe, sem deixar de levar em conta finalidades, imprecisas, ambíguas e muito difíceis ou impossíveis de avaliar. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 118).

Entende-se que nesse sentido, com sua ação autônoma em sala de aula, o docente prevê medidas individuais em seu planejamento para os estudantes que fazem o contraturno no AEE e necessita de metodologias diferenciadas de ensino, realizando na prática tentativa de sucesso, uma vez que historicamente existem fragilidades quanto à carga horária teórica voltada à educação especial nas grades curriculares das licenciaturas.

Quanto ao tempo de ensino, a Lei nº 11.738/08 fixou o “limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (art. 2º, parágrafo 4), ou seja, mesmo fixando em Lei o tempo para a hora-atividade, muitos Municípios encontram dificuldades e acabam desrespeitando tal normatização devido a custos que oneram seus cofres e que “Tal dispositivo tem forte impacto nas redes municipais e estaduais, pois demanda contratação de novos profissionais; além dos impactos inegáveis para os inúmeros planos de carreira em curso (ou a serem construídos) no país” (CAMARGO. *Et al*, 2009, p. 5). Dessa forma, todas as transformações que sentimos nos últimos tempos em nossa sociedade, reestruturam o trabalho docente no sentido de ir acumulando funções disfarçadas no viés da flexibilidade e de múltiplas competências.



Na formação inicial docente, no exercício primordial da função de ensinar, alguns aspectos importantes do conhecimento no qual se espera que o docente contribua, no sentido de promover a aprendizagem e a apropriação do saber de crianças e estudantes. Apresentamos as ideias das autoras Ens e Behrens (2010) em eixos do conhecimento na sistematização da reflexão docente em relação ao que consiste o seu conhecimento:

- Saber *o que* ensinar: conhecimento do conteúdo que objetiva o que deverá ser apropriado ao aprendente.
- Saber *porque e para que* ensinar: conhecimento curricular, enquadrador de conteúdos na sua razão de ser e finalidade num dado currículo.
- Saber *como* ensinar: conhecimento pedagógico-didático do conteúdo e das diversas estratégias de ensino passíveis de ser mobilizadas.
- Saber a *quem* se ensina: conhecimento do sujeito, seu percurso e seu contexto, em termos de clarificar os seus modos e processos de aceder ao que é ensinado.
- Saber *conceber e escolher como ensinar* de acordo com cada situação: conhecimento estratégico que articula os conteúdos, os sujeitos e as estratégias e técnicas disponíveis em termos da adoção de uma linha estratégica diferenciada para cada situação singular;
- Saber *analisar e avaliar* como se ensinou: conhecimento reflexivo que permite ao docente reanalisar reflexivamente a sua ação, retroagir ou reorientar em função da análise feita.
- Saber *reorientar* as estratégias futuras com base na avaliação feita: conhecimento regulador. (ENS, BEHRENS, 2010, P. 30).

Para uma sólida base de formação, estes eixos indicados pelas autoras em relação ao conhecimento, propiciam encaminhamentos no planejamento pedagógico com intencionalidade e adequação à realidade determinante de cada situação escolar.

Sobre a formação continuada na área do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Município, é destinada aos profissionais da educação que estão ligados diretamente à criança ou estudante de inclusão, não contemplando todos os docentes, ocasionando diferenciação entre os mesmos, o que pode caracterizar certa contribuição para a precarização do trabalho docente em aspectos como: diferentes atribuições da função dos professores envolvidos na prática, segregação do conhecimento, diferenciação no *status* da identidade docente, sendo alguns vistos como multiplicadores do conhecimento e outros como recebedores, prevalecendo um “efeito em cascata” citado por Gatti e Barreto (2009, p. 202) “[...] no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e outro torna-se capacitador”, o que se mostra pouco efetivo quando se trata de propagar fundamentos específicos de determinado conteúdo em sua profundidade, bem como suas implicações, além



de sofrer os efeitos negativos das discontinuidades administrativas.

Pimenta (2012) ressalta a importância da formação inicial e contínua e de repensá-la a partir das práticas pedagógicas docentes, uma vez que aponta várias pesquisas recentes em que se praticam outras teorias e não aquelas que atualmente a ciência da educação tem se debruçado para investigar. Corroboramos com a autora, no sentido de que a formação continuada na educação especial é realizada de formas aleatórias ou discrepantes com o contexto educacional atual, sendo esta numa “perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar” (PIMENTA, 2012, p.17).

Pontualmente aliada a esse viés de reflexão, temos outras duas realidades que vivenciamos enquanto docentes, como destaca Nóvoa (2009), sendo obrigatórias no processo de ensino aprendizagem: a questão da inclusão e a prática social exercida nos contextos escolares e os desafios das novas tecnologias.

Nesta pesquisa, além de mostrar a realidade de um determinado contexto em relação à formação docente e às práticas pedagógicas na educação especial, focando na ação pedagógica com o uso das tecnologias, valorizamos a presença ativa docente relacionada à reflexão de Nóvoa (2009) quando há “[...] a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 28), levando em consideração a premissa de ouvir este docente, o conhecimento que o mesmo traz ao longo de suas experiências pedagógicas, o diálogo e a reflexão sobre a ação e a prática social que exerce.

Cury (2004) discute a importância da formação continuada sem desmerecer a formação inicial, visto que esta inicia a construção da identidade docente e a formação profissional, que segundo ele:

[...] a formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação.<sup>10</sup>

A formação inicial permite o acesso a uma profissão, e sabemos que a formação contínua se faz necessária frente às modificações sociais e tecnológicas vivenciadas no decorrer histórico cultural. Em relação ao redimensionamento do saber docente, a formação continuada torna-se um elemento indispensável no

---

10 CURY, Carlos Roberto Jamil. Exposição sobre fundamentos da rede. Brasília: Mimeo, 2004.

processo de ensino ao mesmo tempo em que existe a necessidade de analisarmos o contexto educacional, bem como o ambiente institucional em que está inserido este docente, como nos aponta Tardif (2002):

[...] a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar. Ela também está ligada a todo contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão. (TARDIF, 2002, p. 218).

O autor nos leva à reflexão de que para além dos saberes constituídos ao trabalho docente através da formação inicial, existe a pressão exercida pelas reformulações das políticas educacionais que alteram o percurso pedagógico de ensino, sendo que os saberes construídos pelo exercício da profissão, os cotidianos, sempre necessitam de formação contínua, sendo pontuais as necessidades do docente, que mudam ao longo do tempo de acordo com todas as mudanças sofridas na educação.

Essa realidade é enfatizada por Gatti (2010) em suas pesquisas acerca da educação e formação de professores, em que existe uma dicotomia muito forte nas licenciaturas, em focar nas teorias e através das investigações de pesquisa perceber que existe a falta de preparo para a parte pedagógica de ensino dos professores que estão sendo formados. Não se trata de meramente tornar o ensino mecânico com a apropriação de novos conhecimentos através da formação continuada e, sim, subsidiar falhas que ocorreram na formação inicial quanto aos saberes práticos da docência, como é apontado pela autora:

Três pontos se destacam pelos achados nos estudos já desenvolvidos: a) a ausência, no nível dos cursos e instituições, de uma proposta, de uma perspectiva, de um perfil profissional do docente a ser formado (às vezes até será preciso criar a consciência de que está formando um *professor*); b) a falta de integração das áreas do conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; c) a formação dos formadores. (ENS e BEHRENS, 2010, p. 131 *apud* GATTI, 2010).

A autora menciona a questão do perfil docente em relação à formação dos aspectos do profissional. Em relação ao perfil para atuar com estudantes da educação especial, é uma escolha própria do docente em relação às suas expectativas, desafios, motivações entre outros aspectos no momento de optar por esse caminho, mas é inegável o acesso ao conhecimento organizado nas formações



continuadas a respeito desta modalidade de ensino, mesmo que não haja interesse concreto por parte do docente num dado momento de sua carreira, mas que futuramente, possa ser viável ou interessante em algum momento do seu trabalho.

No Decreto Nº 8.752/2016, que “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica” consta a revisão tanto da formação inicial como da continuada, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, a articulação de novos percursos formativos aos profissionais da educação básica. Sabemos que as políticas educacionais percorrem um árduo caminho até que sejam colocadas em prática pelos Sistemas de Ensino e que todo o planejamento estratégico previsto acarreta anos de discussões para aplicação de fato no âmbito educacional.

A formação continuada é uma formação em serviço, em que o docente ao mesmo tempo em que investiga, aprimora e tem acesso aos novos conhecimentos, forma-se humanamente em suas relações que são estabelecidas em todo este processo. No mesmo decreto citado, em seu artigo 17º, prevê a realização através do Ministério da Educação de uma avaliação docente a nível nacional, conforme apontado:

Art. 17º. O Ministério da Educação coordenará a realização de prova nacional para docentes para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública, de maneira a harmonizar a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional. (BRASIL, Ministério da Educação, 2016, p. 4).

Dois pontos ressaltam-se do artigo: em relação às palavras “*mediante adesão*” e “*harmonizar*”. As Instituições Superiores Formadoras organizam seus currículos com autonomia e de acordo com o projeto pedagógico da Instituição, ficando neste cenário formativo, várias realidades presenciadas em âmbito nacional em que cada qual detém a organização curricular de disciplinas em formatos diferenciados.

Vejam os que as distâncias entre os *lócus* de onde se formam estes docentes mantêm-se, uma vez que o MEC cria outro instrumento avaliativo a nível nacional, mesmo sabendo que os processos de formação de professores acontecem numa perspectiva lenta em relação ao movimento da efetivação das políticas educacionais. Avalia-se tão prontamente o recém docente, mesmo sem que haja tempo profissional de obter experiências significativas de modo a contemplar o enriquecimento do “Aprender a fazer: implica se qualificar profissionalmente e se

tornar apto a resolver problemas em variadas situações” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p. 24).

As palavras destacadas no parágrafo anterior deixam a interpretação superficial, mesmo com a opção de aderir ou não a este processo avaliativo, em que fica evidente o governo manter controle cada vez maior sobre os docentes. A forma de realização de concurso público, do centro do poder para descentralização, corre o risco de estar fadado ao fracasso, sendo que são excluídos outros aspectos ligados à formação continuada, como as condições de trabalho, carreira, salário e reconhecimento social como formas de valorização docente.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva traz consigo não só elementos constituintes de uma política educacional em mudanças na educação, mas também mudanças na questão de ideologias e normatizações do ser humano que refletem na forma de agir, pensar, planejar e compreender a realidade do trabalho docente.

No Município de Araucária, a Resolução Municipal 01/2016 em seu Art. 27, cita especificamente a formação continuada em seu inciso IV de “garantir formação continuada aos profissionais, objetivando o processo inclusivo para melhor atendimento ao público-alvo da Educação Especial”(Araucária, Conselho Municipal de Educação, 2016, p. 12) deixando de referenciar de qual forma e a quais profissionais serão destinadas estas formações.

Geralmente, alguns docentes do AEE buscam formação continuada em caráter privado e, conseqüentemente, são convidados a dividir esse conhecimento com os outros docentes envolvidos no processo educacional inclusivo, como podemos observar no estudo apontado através da dissertação de Santos (2015):

Outro fator identificado é que quando os sujeitos da pesquisa buscam, com recursos próprios, realização de cursos de formação continuada, a SME solicita que estes multipliquem o conhecimento adquirido com os demais profissionais, o que gera desconforto, sendo que em muitos momentos, não se sentem preparados para essa função. Nesse sentido, os cursos ofertados pela SME precisam ser repensados, pois os alunos público alvo da Educação Especial já estão nas salas de aula, portanto não se pode depender desta prática, em que o professor busca, com recursos próprios, a formação continuada e ainda seja multiplicador de conhecimento aos seus colegas professores. (SANTOS, 2015, p. 98).

Embora a formação continuada docente seja uma ação dos gestores, é necessário mencionarmos a importância da reflexão e revisão dessa formação, em que corroboramos com a autora Santos (2015) quando menciona Sant’anna (2005)



A formação implica um processo contínuo, [...] precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. [...] o professor precisa ser ajudado a refletir sobre sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sua sala de aula. (SANTOS, 2015, p. 97 *apud* SANT'ANA, 2005, p. 228).

Não tão somente as exigências em relação ao processo de ensino-aprendizagem encontram-se situadas na ação pedagógica, mas também outros fatores, como os resquícios do financiamento da Educação Básica, aspectos da cultura, de gestão, da escolarização das famílias, planos de carreira, salários, condições de trabalho entre outros evidenciados nos estudos de Gatti (2010).

A reflexão das autoras Silva e Moreira (2008) sobre a inclusão demonstra outros entraves para além da formação docente:

[...] a inclusão que se almeja ocorrerá em um contexto de uma escola deficitária e em muitos casos “falida”, porque a escola brasileira, seja ela pública ou privada, não está preparada para lidar com professores que não foram formados para lidar com a diversidade, seja a de alunos com grandes dificuldades de aprendizagem devido a deficiências sensoriais, intelectuais, psicológicas e/ou motoras, sem contar as socioeconômicas e culturais. (SILVA E MOREIRA, 2008, p. 2.655).

O docente veio de uma formação em que a diversidade presente na sociedade e as mudanças culturais fortemente impactantes nos sistemas de ensino, eram superficialmente abordadas nas grades curriculares de formação inicial, como identificadas anteriormente. Dentro da sala de aula é que a inclusão deixa de ser uma utopia, uma filosofia, ideologia ou política. Torna-se algo concreto que o docente precisa colocar em situações práticas com os demais estudantes no processo de ensino-aprendizagem, realizando as adequações curriculares necessárias de acesso ao currículo com base nos programas curriculares de ensino, bem como a sua participação plena nas demais atividades escolares e extraclasse. Para tanto, ocorre a pressão de forma sutil ou enfática da gestão em relação ao trabalho docente em demonstrar resultados em todo o processo inclusivo.

O ensino no AEE é caracterizado como uma metodologia diferenciada e especializada em relação à educação básica, sendo sua especificidade no trabalho docente, conforme especifica a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 em que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”(BRASIL/MEC, 2009). Portanto, para o ensino no AEE, o docente deve produzir com base no plano individual de

atendimento do estudante de acordo com as suas necessidades e especificidades, a definição de recursos necessários e atividades diferenciadas a serem planejadas e desenvolvidas em sala de aula, tendo como atribuições:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (MEC/CNE/CEB, 2009, p.3).

O rol de atribuições para atuação no AEE diz respeito a uma formação específica na Educação Especial, formação esta em que é necessária apropriação mais aprofundada e consolidada frente aos espaços e tempos de escolarização. Desta forma, fica clara a normatização em relação à formação docente para a atuação no AEE através de suas atribuições, sendo exigida uma formação específica, então

“[...] percebe-se que a formação de professores em lidar com o público da Educação Especial ocorre em dois modos: para os professores especializados prevê que a formação específica na área deve ser garantida aos professores das salas de aula regulares algum tipo de capacitação e/ou formação para atuarem com os alunos com necessidades educacionais especiais” (BRITO, LEITE, MARTINS, 2014, p. 33).

A diferenciação encontrada na formação docente para o AEE é evidente, pois cabe à formação continuada dar conta dos conteúdos que foram inviabilizados de forma desfragmentada da realidade ou com recortes apenas das necessidades emergentes da prática de sala de aula.

Na maioria dos requisitos encontramos a questão da acessibilidade e de tecnologias assistivas, bem como recursos e estratégias educacionais na ação

pedagógica. Na análise realizada em relação à educação especial nos componentes curriculares da formação inicial de docentes encontramos um déficit em relação a esta temática, como também fragilidades nas grades de ensino em relação ao uso das tecnologias.

## 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA: O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESAFIOS COTIDIANOS

Os movimentos sociais de vários setores da Sociedade que ocorrem no Brasil fazem pressão nas políticas públicas educacionais que afetam o financiamento da educação, a formação docente e, principalmente, a ação pedagógica. Falar de aspectos gerais e específicos para a educação de pessoas com deficiência, levando em consideração os momentos históricos, está no processo educacional e, conseqüentemente, tem implicações econômicas, sociais e ambientais.

Kassar (2011) nos faz refletir historicamente em diversos momentos que contribuem para a constituição da educação especial ou educação inclusiva, como a restrição da escolarização, a criação de instituições especializadas e classes especiais reforçando o conceito de integração, e a universalização do ensino fundamental ao mesmo tempo em que aborda a educação inclusiva, realizada a partir de acordos internacionais e suas ratificações que influenciaram na proposição de novas políticas educacionais brasileiras.

Quanto às alterações promulgadas através da legislação educacional no âmbito da educação especial, muitas não foram acatadas, como é o caso do Município estudado. Dessa forma, transformar escolas especiais em centros de atendimento, sendo em caráter de complementação ou suplementação da escolarização ofertada na educação básica, traz desafios aos docentes que participam desse universo educacional.

Como mencionado, as convenções ou tratados internacionais em que o Brasil se torna signatário acabam, de certa forma, unificando o campo das deficiências em prol dos direitos, mas, por outro lado, reforçam um aspecto negativo no sentido de que “A própria concepção de direitos humanos é formatação de um ideário de homem, que corresponde historicamente à ideia ocidental-liberal de justiça e igualdade” (KASSAR, 2011, p. 07). A educação não ocorre de forma linear



e igualitária a todos, como um modelo ideal de ser humano. O desafio do docente é ter a capacidade de levar em consideração todo esse movimento das políticas do campo educacional e adequar seu olhar diante da diversidade, adequando o currículo, planejamento, adaptações, entre outros, à pessoa com deficiência no processo de escolarização, que antes de tudo é um ser em desenvolvimento, com suas características e especificidades próprias de contextos e vivências diferentes uns dos outros.

A diversidade e a desigualdade são aspectos presentes na história da educação especial no Brasil e, por este motivo, faz-se necessário eliminar atitudes discriminatórias e fortalecer identidades diversas. Neste sentido, a capacitação docente é o principal desafio a ser superado no campo da educação inclusiva, em que temos ainda a divisão da formação continuada para docentes generalistas e docentes especializados, como nos apontam as autoras Brito, Leite e Martins (2014) quando mencionam que “A formação inicial ou continuada, ainda parece longe de quebrar o tradicionalismo na formação docente” (BRITO, LEITE, MARTINS, 2014, p. 36).

Ainda sobre esta visão, outra autora enfatiza a precariedade da formação docente, como ressalta Kassar (2012) quando cita “A questão que está explicitamente apresentada refere-se à dificuldade de se conseguir professores com formação adequada que, de fato, contribuam para uma educação adequada de crianças com deficiências” (KASSAR, 2012, p. 843) sendo um elemento importante constitutivo das políticas educacionais especiais a formação docente, que é insuficiente nos dias atuais. Dessa forma, problemas que já eram percebidos na realidade escolar, como baixo investimento, qualidade de ensino, propostas pedagógicas, valorização docente entre outros, acabam intensificando essa problematização diante do movimento inclusivo vivenciado nas escolas, acentuando os conflitos internos das relações.

### 2.3 DEFINIÇÃO DO AEE NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DA CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO À FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Neste capítulo abordaremos a construção histórica da educação



especial no Município de Araucária, as questões da cultura escolar e cultura da escola, a divisão do AEE e as formas do trabalho docente na área do TEA. Neste capítulo organizamos, ao seu final, um quadro síntese dos referenciais teóricos utilizados para caracterização dos conceitos elencados no texto.

### 2.3.1 A questão da Cultura na Modalidade do Ensino AEE

A questão da cultura ao longo dos tempos e suas influências na educação, que se transforma ao mesmo tempo em que é um agente transformador da realidade. A questão da cultura será discutida a partir dos estudos de Forquin (1993), Sancho e Hernández (2006) e Hall (2006), Castells (1999) e Knoll (2009) para abordar a cultura situada na Sociedade da Informação e em Redes, Levy (1999) e Kenski (2016) para elencarmos aspectos da cibercultura, ciberespaço e a conceituação de tecnologia e sua influência na educação e escola.

Contudo, para estabelecer uma aproximação destes conceitos através dos autores citados, situamos o objeto de investigação sendo a educação especial e, para tanto, utilizamos Mantoan (2011) para contemplarmos a questão da diversidade no ensino, Silva e Moreira (2008) referente à educação especial e a reflexão do trabalho docente, os autores Freire (1996) e Pimenta (2012) em relação à reflexão da prática e da ação para que possamos contextualizar e significar o contexto da pesquisa.

A escola é o lugar em que encontramos e observamos diferentes culturas e formas de interação social. O movimento de conhecimento de novas concepções de ensino justifica-se em virtude da necessidade da compreensão acerca do sujeito e em todos os seus aspectos de vivências e contexto pessoal. Diariamente nos questionamentos no campo da educação com o movimento da inclusão, sobre como crianças e estudantes aprendem, quais as formas e seus direitos em relação à escolarização diante da diversidade.

Neste sentido, o próprio conceito de cultura transforma-se ao longo dos tempos, variando conforme as interferências externas sejam elas pelas novas formas de comunicação e informação, os avanços tecnológicos, entre outros aspectos que se mesclam aos conhecimentos históricos de diversas gerações, sendo que cada sociedade possui sua própria realidade social que “é resultante de um complexo processo de atividade humana” (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2006, p.

65). Sabe-se que a história da cultura é descontínua, mesmo que prevaleçam alguns aspectos culturais de épocas anteriores e sofram influências das relações existentes de determinadas épocas entre os terrenos da ciência, ou seja, o surgimento concomitante de epistemes como Foucault em seu livro *As palavras e as Coisas* (2002), citadas por Sancho e Hernández (2006, p. 67) nomeiam ressignificando determinadas culturas em que configuram determinadas rupturas.

Não faz sentido analisar os aspectos da cultura de forma isolada, uma vez que no entendimento coletivo estes aspectos sustentam todas as diferenças que organizam e compõem características de determinada cultura. Portanto, a criança ou estudante com deficiência da educação especial tem o direito ao acesso ao ensino, mesmo diante de suas diferenças culturais e específicas em relação às suas especificidades pessoais.

O coletivo escolar precisa discutir amplamente as formas de aprendizagem desses estudantes não excluindo a caracterização de sua identidade, sendo que a mesma é um aspecto determinante da cultura escolar em que todos estão envolvidos. Portanto, as mudanças conceituais em relação à sociedade na qual vivemos precisam considerar a diversidade humana e suas características presentes na composição da cultura.

Por muito tempo a temática da educação especial é colocada em discussão através de políticas públicas, subsidiadas através de Convenções Internacionais como, por exemplo, a de Guatemala (1999), documentos internacionais como as Declarações: Mundial de Educação para Todos (1990) e Salamanca (1994). Todo esse movimento internacional influenciou na reformulação de leis normativas brasileiras, com ênfase nos aspectos filosóficos e na caracterização em relação à deficiência, como a LDB 9394/96 tratando especificamente da educação especial nos artigos 58, 59 e 60, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), sendo também pela efetivação da Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) em que foi compreendida como atendimento educacional especializado e não mais em partes separadas, como classes e escolas especiais.

Na Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, refere-se em seu artigo 58 à educação especial como:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede



regular de ensino, aos portadores de necessidades especiais

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Brasil, Ministério da Educação, 1996, p. 58).

Atualizações frente aos conceitos ou terminologias relacionados aos estudantes da educação especial, bem como a nomenclatura de portadores de necessidades especiais (PNE) para pessoas com deficiência, já foram reformuladas e incorporadas aos documentos oficiais e aos sistemas de ensino através da Lei nº 12.796 de 4 de abril 2013 em que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”.

Já na instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, a caracterização de pessoas com deficiência começou a ser tratada com base na CIF<sup>11</sup> e não mais por aspectos relacionados tão somente à deficiência, que anteriormente contribuía, de certa forma, para a homogeneização destas em determinados contextos culturais e sociais. Desta forma, ao pensarmos no processo de aprendizagem dos estudantes da educação especial, a especificidade de ensino vai de encontro a estes documentos, não como forma de seguir critérios clínicos, mas como uma ferramenta pedagógica a fim de tornar-se um documento consultivo na elaboração da ação pedagógica docente, metodologias e planejamento de ensino. Esse caminho é apontado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu art. 28:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015).

Deste aspecto, a organização do trabalho pedagógico no AEE é realizada por meio do Plano de Atendimento Educacional especializado - PAEE (anexo B), bem como o parecer descritivo semestral, que leva em consideração aspectos

11 CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade. 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/CLASSIFICACAO-INTERNACIONAL-DE-FUNCIONALIDADE-CIF-OMS.pdf>>. Acesso em: 03 out 17.

individual dos estudantes, do ano em que cursam na educação básica (contraturno), entre outras capacidades ou funcionalidades que possam surgir na trajetória acadêmica do estudante.

A identidade de cada indivíduo é formada ao longo do tempo, está em formação na interação com os demais, apesar de sua individualidade e características pessoais, principalmente na escola em que parte das vivências diárias do estudante se consolida ao mesmo tempo em que sua identidade vai tomando forma, sendo diferente entre as pessoas, ou seja,

As sociedades da modernidade tardia, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes divisões e antagonistas sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições do sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas não são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece sempre aberta. (HALL, 2006, p. 17).

A diferença remetida ao indivíduo que compõe determinada sociedade incorpora a relação de estabelecimento de determinados conteúdos da cultura ou na transmissão deles aos novos membros, definido por Forquin como **cultura escolar** em que “[...] uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos as novas gerações” (FORQUIN, 1993, p. 14).

A cultura escolar traz alguns elementos e aspectos da cultura não em sua totalidade e isso pode demonstrar ou esconder elementos que a escola esquece ou rejeita em sua seleção curricular, diante das urgências e dos conteúdos necessários em determinada época. Porém, encontramos determinados processos de exclusão frente a algum elemento ou conteúdo de determinada cultura, que pode ter sido realizado de forma abstrata ou objetiva, em que determinados grupos de indivíduos serão afetados de alguma forma, seja pela omissão ou negação de alguns elementos da cultura:

A cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. Devemos assim reconhecer o grande poder da seleção da “memória docente”, sua capacidade de “esquecimento ativo”. (FORQUIN, 1993, p. 15).



A educação brasileira debate fortemente o movimento da educação inclusiva não mais no sentido da sua implementação em si, mas de mudanças necessárias em relação ao ensino e às formas de relações sociais estabelecidas nas diferentes culturas.

O acesso à educação é um direito fundamental do ser humano e, portanto, deve estar acessível a todos independente de qualquer condição social ou física preestabelecida em relação a isso. O convívio social é direito de qualquer pessoa em diferentes espaços e tempos, mesmo que com fatores limitantes de participação enraizados historicamente pelo contexto cultural das diferentes sociedades.

O percurso histórico da educação especial nos mostra, através de vários estudos, que as pessoas com deficiência eram separadas por grupos e limitações de acesso e permanência a vários espaços de aprendizagem e locais de socialização e participação. Ainda encontramos barreiras atualmente em relação ao acesso ao conhecimento e em diversos espaços públicos, seja através de barreiras físicas ou atitudinais, o impedimento de participação em atividades organizadas coletivamente e socialmente em que pessoas com deficiência dependem de altruísmo dos demais, sistemas de ensino configurados homogêneos ou meritocrático que perduram em determinados contextos culturais que insistem no posicionamento de uma identidade única frente a organizações sociais.

Valorizar a diferença em relação às identidades culturais requer desconstruir um pensamento homogêneo que possa passar à falsa ideia de estabilidade social e passar a pensar na diversidade em que “a hibridização, a mestiçagem as desestabilizam, constituindo uma estratégia provocadora, questionadora e transgressora de toda e qualquer fixação da identidade” (MANTOAN, 2011, p. 30).

O modo específico com que cada escola organiza e seleciona os elementos de determinada cultura, também apresenta interiormente uma cultura específica, a qual chamou Forquin (1993) de **cultura da escola** em que ficam evidentes as relações de poder, a organização interna do currículo, o posicionamento e a interação dos sujeitos envolvidos, inclusive o docente do ambiente, e na construção e reconstrução de sua identidade (entendida aqui de forma ampla, pessoal e profissional) fazendo parte da construção dessa cultura da escola. Em relação às diferenças culturais presentes na escola percebem-se aproximações,

estranhamentos, afastamentos ou reconhecimento por parte dos indivíduos no sistema de ensino em sua organização própria e às relações humanas e interações estabelecidas nestes contextos escolares, chamamos de **cultura na escola**.

Ao mesmo tempo em que encontramos atualmente, de forma implícita, a desvalorização profissional docente e que este é reproduzidor de conhecimentos, entendemos que seu trabalho na sociedade contemporânea requer do docente que este seja ativo, crítico e reflexivo, ou seja, um autor e ator da realidade social buscando modificá-la através do processo de ensino, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua própria prática, pois “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39), um ser em constante transformação através da prática e das relações que estabelece com os demais sujeitos conviventes do espaço de cultura escolar.

Compreendemos esse processo de reflexão da prática do docente em constante transformação vinculado à pedagogia histórico-crítica entendendo a educação como “[...] um processo contraditório, uma totalidade de ação e reflexão, por se realizar na tensão dialética entre liberdade e necessidade” (PIMENTA, 2012, p. 94), porém, sabemos que a transformação na escola não se resume apenas à ação humana enquanto prática de ensino baseada no idealismo docente ou de determinante cultural expressa na sociedade mediante as relações sociais.

Quando nos remetemos à cultura e as formas de ensino, levaremos em consideração as formas de ensinar em nossa sociedade. Informação e conhecimento sempre estiveram presentes ao longo dos tempos, sendo transmitidos de geração em geração através da comunicação, incorporando inclusive a digital. A informação está à disposição de qualquer pessoa, mas o conhecimento formula-se através de processos coletivos.

Assim, a cultura é produzida ao mesmo tempo em que é transformada por novas informações que estão presentes na sociedade atual, a Sociedade da Informação em que Castells (2003 apud SIMONIAN, 2009) conceitua como:

[...] o estabelecimento da Sociedade da Informação está relacionado à internet, economia e capitalismo. Para o autor, a internet é determinada pelos interesses econômicos como os demais aspectos da vida social, e, deste modo, é um mundo tão diverso e contraditório como a própria sociedade, pois ao mesmo tempo em que a internet apresenta um caráter aglutinador apresenta outro, exclusor. (SIMONIAN, 2009, p. 24).

O capitalismo proporciona poder no acesso a informações, nas quais

operamos e interagirmos na cultura denominada digital, e a escola enfrenta o grande desafio de ensinar e construir relações sociais da cultura da escola junto à Sociedade de Informação, que segundo Knoll (2009):

Ser professor, hoje, nesta Sociedade da Informação, inserido na cultura digital, é estar exposto a um caminho profissional que, além de todos os desafios eminentes e inerentes à profissão, ainda agrega o desafio de enfrentar um fenômeno que tem por si só a capacidade de alterar conceitos como o espaço, o tempo, a distância, a família, o amor e o trabalho, ou seja, a vida. A este movimento denominamos Cibercultura. (KNOLL, 2009, p. 27).

A cibercultura que a autora cita engloba todas as mudanças tecnológicas digitais que interferem na forma como as pessoas agem, relacionam-se, comunicam-se e interagem umas com as outras por meio da informação. A informação, quando transformada em conhecimento, principalmente quando incorpora as questões de atitudes, hábitos, habilidades e valores que contribuem na definição de uma identidade social, apresenta uma relação de poder a respeito da ampliação de vários aspectos da vida social.

A escola, com este movimento da cibercultura, precisa refletir sobre o fato de que ali se formam pessoas e não apenas gerações, isto é, indivíduos de diferentes idades, sexo, etnias, crenças, deficiências. Em um mundo onde a informação e a comunicação ocorrem de forma veloz, estas pessoas buscam na educação a possibilidade de adquirir conhecimentos que atendam suas necessidades em relação à sociedade em que vivem ao mesmo tempo em que buscam melhor qualidade de vida.

Conforme Kenski (2016) nos aponta, as revoluções ocorridas na sociedade referem-se não só às tecnologias de equipamentos e produtos, mas também à mudança de comportamento “sua maneira de pensar, agir, sentir” (KENSKI, 2016, p. 21).

A escola precisa estar focada na aprendizagem das pessoas e deve articular e mobilizar o ensino para que responda às exigências atuais da sociedade na era da informação, estabelecendo uma forma de rede, que Castells conceitua como “Rede é um conjunto de nós interconectados” (CASTELLS, 1999, p. 566), ou seja, os “nós” seriam o encontro de várias culturas, aspectos de organizações sociais, industriais, de serviços, sistemas de informação e comunicação, sem haver distância entre eles, sendo os conectores (geralmente fluxos financeiros que controlam mídias e que influenciam meios políticos) aqueles que detêm o poder.



Mesmo que Castells, em seus escritos, não se aprofunde em relação a um olhar específico na educação quando se refere aos três estágios de redes, podemos analisar a influência das relações de poder na escola no que diz respeito à formação docente, aos recursos educacionais e tecnológicos que, sob o impacto de poder da sociedade, conseqüentemente excluem determinadas culturas. A caracterização das três redes pelas quais Castells refere-se é definida como “A automação de tarefas (racionalização dos processos existentes); a experimentação de usos (inovações) e a reconfiguração de aplicações (implementação de novos processos, criando novas tarefas)” (KENSKI, 2016, p. 35). Assim, pontuamos que a escola está sempre um passo atrás das inovações ou atualizações, seja por questões estruturais, físicas ou pelas diferenças das culturas escolares que selecionam e definem seus projetos políticos pedagógicos conforme suas especificidades e contexto.

A rede conecta pessoas, interliga computadores no mundo todo através da internet e por isso ela é chamada de rede das redes. Para Kenski, “A internet é o espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo o que existe no espaço digital, o ciberespaço” (KENSKI, 2016, p. 34).

Refletindo a este respeito, pessoas com deficiência que são atendidas nas diferentes modalidades da Educação Especial precisam ser incluídas frente às transformações aceleradas em relação ao desenvolvimento tecnológico ou aos novos conhecimentos, instrumentos e procedimentos que possam ser aplicados funcionalmente a estas pessoas e trabalhados no processo de escolarização, que são aspectos reais que precisam ser incorporados aos currículos.

Para pensarmos sobre esses aspectos, precisamos ter clareza a respeito do conceito de tecnologia. A tecnologia não é tão somente equipamentos ou recursos criados pelo homem, existem muitas tecnologias que não são só máquinas em si. A linguagem também é uma forma de tecnologia (KENSKI, 2016, p. 23) que foi construída pelas pessoas para possibilitar uma forma concreta de disseminar a comunicação entre as pessoas por inúmeras gerações, sendo específica e diferenciada em determinados grupos sociais organizados, como uma forma de identidade própria. Assim, as tecnologias já fazem parte de nossas vidas há muito tempo, e estão próximas sem ao menos nos darmos conta.

Desta forma, segundo Kenski (2016) “Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de tecnologia”



(KENSKI, 2016, p. 24) em que o ser humano precisa pesquisar, planejar, criar e entender todo o processo, sendo que o conceito de tecnologia é variável e contextual.

O professor precisa estar conectado ao seu tempo, indiferente da modalidade de ensino em que atua, pois a necessidade de interagir, comunicar-se, adaptar-se e atualizar-se é uma constante no campo da educação.

A participação no universo digital altera a vida em sociedade e essa apropriação das tecnologias de comunicação e informação fez surgir uma nova forma de cultura, denominada cibercultura, que é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p. 17). Na escola, o docente precisa oferecer as melhores condições para que ocorra a aprendizagem da criança ou estudante com deficiência, nos diferentes níveis de ensino sob a perspectiva de uma educação inclusiva, que segundo Silva e Moreira,

[...] entendida sob a dinâmica didático-curricular, é aquela que proporciona ao aluno com necessidades educacionais especiais, participar das atividades cotidianas da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais, mesmo que de modos diferentes, preferencialmente sem defasagem idade-série. (SILVA; MOREIRA, 2008, p. 4).

Assim, o docente precisa ter clareza que a criança ou estudante da educação especial tem seu ritmo de aprendizado diferenciado, necessidades em relação ao acesso a escolarização de forma específica e individualizada, valores culturais diferentes e a possibilidade de vários recursos flexíveis de acesso ao conhecimento através da amplitude curricular. A adequação das tecnologias no processo educativo deve levar em consideração todas estas especificações e compreender adequadamente a sua utilização para auxiliar necessidades ou estimular a potencialidade de cada pessoa com deficiência, com o intuito planejado e efetivo ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Quando pensamos no trabalho docente subsidiado por recursos tecnológicos através da mediação do professor, este não ocorre num sentido único, e sim de uma “ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada” (KENSKI, 2016, p. 105). Portanto, no campo de atuação docente, enfatizando aqui a educação especial, as tecnologias não irão substituir o docente, e sim ampliar suas possibilidades de atuação a partir da construção de novas experiências de ensino, refletindo e reconstruindo suas práticas a partir deste movimento de reflexão da

práxis em determinados contextos educacionais caracterizados pela sua cultura escolar, até porque “os sistemas tecnológicos são uma produção social determinada pela cultura” (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2006, p. 79 *apud* CASTELLS (2001)).

A utilização dos recursos tecnológicos no AEE justifica o fato de proporcionar situações diferenciadas de aprendizagem em razão das especificidades próprias de cada criança ou estudante. Portanto, o docente precisa entender a estrutura da Sociedade da Informação na qual vivemos e as formas com as quais poderão configurar a participação ativa no processo de interação e vivências entre as pessoas nos diferentes espaços sociais, olhando o conhecimento através de novas perspectivas de ensino ao mesmo tempo em que ensina e aprende nesse processo de construção do saber.

Elencou-se (QUADRO2) conceitos importantes discutidos no presente capítulo:

QUADRO 2 – SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS CONCEITOS

TERMO	AUTOR	CONCEITO
Cultura da Escola	FORQUIN (1993)	<i>O modo específico em que cada escola organiza e seleciona os elementos de determinada cultura.</i>
Cultura na Escola	FORQUIN (1993)	<i>“[...] às diferenças culturais presentes na escola percebem-se aproximações, estranhamentos, afastamentos ou reconhecimento por parte dos indivíduos neste sistema de ensino em sua organização própria e, as relações humanas e interações estabelecidas nestes contextos escolares, chamamos de cultura na escola.”</i>
Cultura Escolar	FORQUIN (1993)	<i>“[...] uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos as novas gerações”.</i>
Cibercultura	LEVY (1999)	<i>“o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”</i>
Ciberespaço	KENSKI (2016)	<i>“A internet é o espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo o que existe no espaço digital, o ciberespaço”</i>
Educação Inclusiva	SILVA; MOREIRA (2008)	<i>“entendida sob a dinâmica didático-curricular, é aquela que proporciona ao aluno com necessidades educacionais especiais, participar das atividades cotidianas da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais, mesmo que de modos diferentes, preferencialmente sem defasagem idade-série”.</i>
Educação Especial	LDB 9394/96	<i>Art. 58. Entende-se por educação especial,</i>

TERMO	AUTOR	CONCEITO
		<i>para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, aos portadores de necessidades especiais”.</i>
Informação e Conhecimento	LEVY (1996)	<i>“Quando utilizo informação, ou seja, quando a interpreto, ligo-a a outras informações para fazer sentido ou, quando me sirvo dela para tomar decisão, atualizo-a. Efetuo, portanto, um ato criativo, produtivo. O conhecimento, por sua vez, é o fruto de uma aprendizagem, ou seja, resultado de uma virtualização da experiência imediata. Em sentido inverso, este conhecimento pode ser aplicado, ou melhor, ser atualizado em situações diferentes daquelas da aprendizagem inicial”.</i>
Sociedade da Informação	CASTELLS (2003)	<i>“[...] o estabelecimento da Sociedade da Informação está relacionado à internet, economia e capitalismo. Para o autor, a internet é determinada pelos interesses econômicos como os demais aspectos da vida social, e, deste modo, é um mundo tão diverso e contraditório como a própria sociedade, pois ao mesmo tempo em que a internet apresenta um caráter aglutinador apresenta outro, exclusor.”</i>
Tecnologia	KENSKI (2016)	<i>“Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de tecnologia”</i>

FONTE: A autora (2017).

Na subseção a seguir abordaremos a questão da cultura na educação especial, em que trataremos da organização de ensino no CMAEE-TGD, sua caracterização própria de organização de ritmos de aprendizagem, as especificidades dos estudantes e dos elementos da estrutura organizacional de ensino.

### 2.3.2 A caracterização do atendimento no CMAEE-TGD: o trabalho docente

O Município de Araucária fundamentado no Conselho Municipal de Educação transformou a normativa do Ministério Municipal de Educação (MEC) quanto à organização da Educação Especial em salas de recursos multifuncionais, em Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado nas áreas de: deficiência auditiva, visual, TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) e intelectual.

Nesta pesquisa o grupo focal de investigação é em relação aos docentes do



Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – Transtorno Global do Desenvolvimento (CMAEE-TGD) e é de natureza pedagógica, apoiando e complementando em contraturno o trabalho docente realizado na escola de educação básica de ensino.

A organização da Educação Especial nos Municípios do Estado do Paraná é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED quanto às normatizações e orientações referentes à Política Nacional da Educação Especial, tanto em relação ao AEE como nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. A construção histórica da realidade da Educação Especial no Estado do Paraná delineou-se através de várias discussões e avanços no sentido de normatizar a política de atendimento às pessoas com deficiência, mantendo inclusive os atendimentos especializados, mantendo convênio de apoio técnico e financeiro a fim de expandir a oferta da Educação Especial.

Em relação à oferta do Atendimento Educacional Especializado do Município através do Conselho Municipal de Educação (CME) organizou-se o atendimento como:

O Atendimento Educacional Especializado no Município de Araucária e ofertado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado - CMAEE's, Serviço Educacional de Apoio a Inclusão no Trabalho – SEAIT, Profissional de Apoio Escolar, Tradutor Interpretador da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Atendimento Educacional Especializado em Ambiente Domiciliar/Hospitalar. (Araucária, Conselho Municipal de Educação, 2016, p. 54).

Para subsidiar essas formas de atendimentos no AEE, o Parecer nº 02/2016 do Conselho Municipal de Educação (CME) define essas formas de atendimento “como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, realizado de forma complementar ou suplementar à formação das crianças e estudantes” (Araucária, Conselho Municipal de Educação, 2016, p. 2) e baseia o processo de ensino-aprendizagem através das Diretrizes Curriculares Municipais.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais iniciou-se em 2009 com a formação continuada de professores voltada à criação de Grupos de Estudos divididos por áreas, com o objetivo de analisarem e reestruturarem sugestivamente os encaminhamentos iniciais propostos, ao mesmo tempo em que acompanhavam a Política Nacional da Educação Especial, ficando especificado no próprio documento como “A atualização das Diretrizes Curriculares Municipais, neste momento



histórico, objetiva contemplar elementos presentes na legislação educacional e fundamentar os processos pedagógicos da Educação Municipal.” (Araucária, Prefeitura Municipal, Diretrizes Curriculares, 2012, p. 1).

Após a consolidação das Diretrizes Curriculares em 2010 e 2011, as formações continuadas destinadas aos profissionais da Rede de Ensino foram destinadas a discutir os avanços da educação para incorporá-los nas Diretrizes, bem como os encaminhamentos metodológicos, avaliação, fundamentação teórica e conteúdos, realizando concomitantemente a validação nos grupos de estudos, com o apoio da comissão de sistematização da SMED através de assessorias dos departamentos de ensino e da assessora Professora Doutora Naura Syria Carrapeto Ferreira da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Posteriormente, a partir de 2015, o Município iniciou as discussões coletivas a respeito do Planejamento Referencial de Ensino, primeiramente com os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de unificar os encaminhamentos metodológicos, bem como as avaliações, com critérios definidos a respeito dos conteúdos disciplinares com um planejamento de ensino intencional e sistemático. No ano seguinte, equipes pedagógicas coletivamente estenderam as discussões para os anos iniciais e educação especial, em que esta última inseriu um texto base intitulado “Orientações Anexas ao Planejamento Referencial Para o Trabalho Pedagógico Inclusivo” em todas as áreas trabalhadas nesta modalidade de ensino para o ensino regular inclusivo. A disposição do conteúdo do planejamento referencial (TABELA4) não foi publicado e encontra-se disponível no *moodle*<sup>12</sup> da SMED como consta:

TABELA 4 – PLANEJAMENTO REFERENCIAL

---

12 Moodle – Disponível em: < <https://moodle.org/>>. Acesso em: 25/02/2017.

**PLANEJAMENTO REFERENCIAL DE MATEMÁTICA- VERSÃO 2016**

ESCOLA:		DISCIPLINA:	Matemática
PROFESSOR (A):		TURMA(S):	1º ANO
PEDAGOGO(A):		PERÍODO:	ANUAL
OBJETO DE ESTUDO:	Inter-relação entre as categorias: Números e Operações; Grandezas e Medidas; Geometria e Tratamento da Informação.		
OBJETIVO:	Desenvolver conceitos matemáticos na inter-relação entre as categorias, ao contexto social em que o educando está inserido, por meio de situações problemas contextualizadas para sua melhor apropriação.		

**1º TRIMESTRE**

CONTEÚDOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
			CRITÉRIOS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
1.1 <b>BLOCO I</b> Localização e orientação espacial: em cima/embaixo, atrás/frente, direita/esquerda; dentro/fora; próximo/longe. 1.2 Função social do	- Propor atividades em sala de aula e no pátio da escola que proporcione o desenvolvimento da lateralidade (noções espaciais) por meio de jogos e brincadeiras. Aproveitará para formar uma roda de conversa com os alunos sobre os conhecimentos que trazem da	- Cantigas de roda; - Recortes de revistas; - Papel; - Cola; - Gravuras - Vídeos: A História dos Números; - Barbante (nós de contagem); - Pedrinhas; - Papel bobina; - Carvão	1.1- Percebe as noções referentes Localização e orientação espacial: em cima/embaixo, atrás/frente, Direita/esquerda; dentro/fora; próximo/longe.  1.2- Reconhece a função social dos números.	-Relato oral da atividade. (individual e coletivo) -Participação ativa individual e coletiva nas atividades propostas. -Observações individualizadas. -Dramatização

FONTE: Disponível em: <<https://smed.araucaria.pr.gov.br/moodle/mod/folder/view.php?id=841>>  
 Acesso em: 05/10/2017.

O planejamento referencial aponta direcionamentos para a organização do trabalho pedagógico, mas sempre com a permanência da flexibilidade curricular com a autonomia própria de cada Unidade Educacional. Em parte, essa autonomia em relação à aplicabilidade do planejamento referencial pode causar fragilidades no sentido tanto da unificação dos conteúdos com direcionamento e autonomia do professor, como também reforçando um caminho de segregação entre os próprios professores, visto que as discussões e elaborações não foram tomadas de forma coletiva e sim complementar, vinculando hierarquias dentro da classe docente entre “especializados” e “capacitados”<sup>13</sup>, uma vez que, segundo relato de alguns docentes, “os docentes especializados contribuíram na finalização do processo de construção coletiva com o texto pronto ao final do processo” dos docentes da educação básica para construção destes parâmetros.

A perspectiva de ensino na Rede Municipal de Araucária é fundamentada na pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-social, que consideram a relação de diálogo entre as diversas culturas, entre professores e alunos, acumulados historicamente. Nesta pesquisa, centralizamos o estudo com docentes atuantes no ensino especializado com estudantes do Transtorno do Espectro Autista (TEA),

<sup>13</sup>Expressão utilizada por GARCIA, R.M.C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese de Doutorado em Educação, UFSC, Florianópolis, 2004.

matriculados no CMAEE-TGD.

O conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento traduz a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento. Atualmente, utiliza-se a nomenclatura do TEA diante da atualização do DSM-V<sup>14</sup>, porém em documentos norteadores da política nacional a nomenclatura utilizada é a de TGD, como a consta na Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE e a Resolução nº 04/2009 MEC/CNE/CEB.

A partir da Lei Berenice Piana nº 12.764 de 2012, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, o MEC, junto ao SECADI, produziu uma Nota técnica de nº 24/2013 para que fossem ajustadas as deliberações desta lei em forma de “Orientações aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012”, numa perspectiva inclusiva de ensino.

De acordo com o DSM-V, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são aquelas que apresentam um quadro de déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, sejam na escola, na família ou em outros espaços de relações sociais como parques, passeios, etc.; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses por um determinado assunto ou um objeto de apego ou atividades.

Por sua vez, os níveis avaliados em relação às manifestações do TEA, variam de pessoa para pessoa, bem como as características, a depender do nível de desenvolvimento e idade.

A concepção de aprendizagem da criança ou estudante com TEA é baseada na mediação, sendo um princípio fundante da teoria histórico-cultural e atravessa todos os escritos de Lev Semyonovich Vygotsky [1896–1934] e seus seguidores, como cita (PADILHA, 2000, p. 198). O princípio dessa concepção é que ao invés de agirmos de forma direta, imediata no mundo físico e social, nosso contato é indireto ou mediado por signos e instrumentos, pelo outro. A mediação, para ele, é a marca da consciência humana.

Com base em Facci (2010) o desenvolvimento cultural passa por três estágios<sup>15</sup>: em si, para outros, para si. Não nos relacionamos com um mundo físico

---

14Manual médico de critérios de diagnóstico de transtornos mentais. 2014.

15Texto utilizado pela equipe de formação continuada do DEE/SMED, com contribuições de: André Luiz Batista da Silva – Assessor Pedagógico SMED/2015, materiais disponibilizados em formação continuada pela pedagoga Maria Irene Bora Barbosa em anos anteriores, Coordenação pedagógica: Carla Dutra Peller e Rosilda Ferreira



bruto, mas com um mundo interpretado pelos outros. O que apreendemos e tornamos nosso (objeto, atividade, imagem) se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa. O que é internalizado é a significação da ação, não a ação ou os objetos em si mesmos, mas a significação que tem para as pessoas e que emerge na relação, na mediação, no caso, na mediação docente, a função que o mesmo proporciona ao estudante da educação especial através de sua ação pedagógica intencionalmente planejada.

Para Hickmann (2015):

[...] Dentro das teorias da aprendizagem, na perspectiva vygotskiana, o professor é aquele que promove a mediação do aluno com o conhecimento disponível influenciando em seu desenvolvimento (NEVES; DAMIANI, 2006). Para esse fim, a mediação revelou-se como solução eficaz, segundo as pesquisas, em diversas situações. Encontramo-la nas tecnologias da informação, na educação inclusiva, nas mediações semióticas e na metacognição. Nesses processos educativos, percebemos o importante papel do professor como mediador constante entre o aluno e o objeto, em suas diversas formas. Nas tecnologias da informação, ela tem sido amplamente usada em sala de aula para atender a diversas demandas. (HICKMANN, 2015, p. 78).

Podemos dizer que os múltiplos significados e sentidos que podemos dar nessa ação mediadora, produzem-se no processo de apropriação da cultura, na participação em práticas sociais e históricas e na inovação que o docente pode proporcionar em diferentes metodologias de ensino.

Os programas específicos (QUADRO 3) desenvolvidos para crianças e estudantes com TEA dentro do CMAEE-TGD compõem:

QUADRO 3 – PROGRAMAS DE ENSINO CMAEE-TGD

PROGRAMA	DESCRIÇÃO
Apoio Pedagógico da Educação Infantil (EI) Apoio Pedagógico do Ensino Fundamental (EF)	Uma sala de Ensino Estruturado está organizada de modo a aumentar o trabalho independente da criança e ao mesmo tempo, fornece padrões de referência que serão garantidos pela estruturação da sala de aula. Organizado em espaços divididos em: espaço do aprender, trabalho individual, brincar/lazer, trabalho em grupo e área transitória e painel de rotina.
Comunicação Alternativa e Suplementar	Refere-se a um ou mais recursos gráficos visuais e/ou gestuais que complementam ou substituem a linguagem oral comprometida ou ausente, englobando aspectos muito mais importantes do que simplesmente o uso de



	recursos eletrônicos ou pranchas contendo figuras ou pictogramas, ela necessita de interlocutores atentos e interessados em se comunicar com a pessoa que não comunica por meio da fala.
Tecnologia Assistiva e Informática Acessível	As tecnologias digitais assistivas são utilizadas de acordo com as especificidades das crianças/estudantes, com a mediação do outro, no caso o professor, pois assim significamos o mundo por meio da experiência social e assim visamos atingir o nível de desenvolvimento proximal.
AVAS (Atividade de Vida Autônoma e Social)	As atividades de vida autônoma e social têm como objeto de estudo o desenvolvimento da autonomia e independência quanto a atitudes e comportamentos relacionados a ações praticadas no dia a dia nos aspectos de alimentação, vestuário, higiene pessoal, cuidados pessoais, locomoção, saúde, segurança, reconhecimento social, comunicação e compreensão social.
Apoio Itinerante	O Serviço Itinerante foi instituído pela SMED no intuito de realizar a articulação e mediação entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor do CMAEE – TGD e a Classe Comum nas Unidades Educacionais e com o processo de gestão e articulação das demandas intersetoriais como a saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer, trabalho e emprego e outras.

FONTE: Organização da autora com base nas informações do PPP do CMAEE-TGD. Documento elaborado no ano de 2016.

Esses programas de ensino descritos, que fazem parte da ação pedagógica do CMAEE-TGD, atendem crianças da Educação Infantil (EI) e estudantes do Ensino Fundamental (EF) no contraturno e matriculados nas Unidades de Educação Básica da rede Municipal de Ensino. A oferta do serviço do AEE é organizada e nomeada em “apoio pedagógico” (TABELA 5) como:

TABELA 5 – APOIO PEDAGÓGICO

TURMAS	ORGANIZAÇÃO DE NÍVEL DE ENSINO	PERÍODO
01	Apoio Pedagógico E. I.	Manhã
02	Apoio Pedagógico E.F	Manhã
03	Apoio Pedagógico E.F	Manhã
04	Apoio Pedagógico E.F	Manhã
05	Apoio Pedagógico E.F	Manhã
07	Apoio Pedagógico E. I.	Tarde
08	Apoio Pedagógico E.F	Tarde
09	Apoio Pedagógico E.F	Tarde
10	Apoio Pedagógico E.F	Tarde
11	Apoio Pedagógico E.F	Tarde

FONTE: Organização da autora com base nas informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) DO

CMAEE-TGD em relação ao ano de 2016.

O foco do trabalho docente no CMAEE-TGD é em relação ao processo de aprendizagem da criança e estudante levando em consideração seu nível de desenvolvimento por se tratar de características específicas de um transtorno do desenvolvimento vinculado ao conhecimento elencado nas diretrizes municipais curriculares. Sob esta perspectiva, o trabalho docente nesta modalidade de ensino é pautado em objetivos relacionados à inclusão, ética, cidadania e à formação humana dentro de uma gestão democrática de acesso a aprendizagem, ou seja, o docente como um agente ativo do processo educacional na perspectiva inclusiva, proporcionando a efetivação do direito a educação de todos.

Na proposta pedagógica (CMAEE-TGD, Proposta Pedagógica, 2016, não publicado)<sup>16</sup> o objetivo principal de ensino é:

[...] realizar Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtornos de Conduta (TC) disponibilizando recursos, serviços e a sua utilização; apoiando e complementando o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Básica e atendendo as necessidades pedagógicas e individuais das crianças/estudantes quanto ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. (ARAUCÁRIA, CMAEE-TGD/PPP, 2016, p. 20).

Diante destes objetivos, os docentes que atuam no CMAEE-TGD junto à equipe pedagógica elaboram um planejamento de ensino anual intitulado como Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) em que são subsidiados pelo estudo de caso do ano anterior da criança ou estudante da educação básica, pareceres descritivos emitidos pelo próprio Centro de Atendimento, anamnese realizada com pais ou responsáveis, bem como as informações clínicas referentes a laudos entre outros que julgarem ser necessários.

No PAEE<sup>17</sup> estão previstos recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas à eliminação de barreiras ao acesso a escolarização, participação e autonomia de crianças e estudantes com TEA, sendo revisto e reorganizado semestralmente diante da avaliação realizada frente ao processo de ensino e aprendizagem, reconsiderando e delineando novos objetivos de ensino, encaminhamentos metodológicos e a previsão de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

A caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA) faz-se necessária

---

<sup>16</sup>ARAUCÁRIA/CMAEE-TGD, Proposta Pedagógica, 2016, não publicado.

<sup>17</sup>O modelo do documento encontra-se nos apêndices deste relatório.

a fim de subsidiar o trabalho docente no AEE para que este possa analisar, planejar e elencar adequadamente um planejamento de ensino individualizado com a previsão de encaminhamentos metodológicos e recursos tecnológicos efetivos ao processo de aprendizagem.

Por ser tratar de uma deficiência caracterizada pelo DSM – V através da sigla F 84.0 e constituída, portanto, de uma deficiência com garantia de direitos pela Lei de nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, a qual “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”.

O TEA pode apresentar várias comorbidades associadas ao quadro clínico que interferem significativamente no manejo das orientações e possibilidades de ensino a essa pessoa, em que caracteriza um grande desafio ao trabalho docente visto que, considerando os cursos de formação inicial e continuada, poucos abordam essa temática atualmente discutida.

### 2.3.3 A caracterização da formação continuada para o CMAEE-TGD: descrição da oferta

Em 2012, em relação ao processo histórico da formação continuada no Município de Araucária, apontou-se o caminho no sentido de superação do enciclopedismo, a excessiva especialização e a fragmentação do conhecimento, superando essa carga histórica com previsão destas discussões no Plano Municipal de Educação, o qual deveria evidenciar as reflexões sobre o processo formativo docente.

A formação continuada destacada no Plano Municipal de Educação na meta 14 refere-se a “Organizar um Plano de Formação Continuada, que promova a qualificação profissional através da reflexão teórico-prática, possibilitando a incorporação/produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos na área educacional” (Araucária, Plano Municipal de Educação, 2015, p. 13), sendo a carga horária de 80 horas distribuídas em 40 horas dentro da jornada de trabalho, e o restante para além da carga horária de trabalho.

O docente que atua no CMAEE-TGD apresenta como titulação de ingresso obrigatória para inscrever-se e concorrer ao processo de escolha de vagas para a educação especial, o concurso de designação que ocorre ao final de cada ano,



titulação como: curso de graduação e pós-graduação em educação especial e inclusiva ou o adicional em deficiência mental ofertado na modalidade pós-médio na década de 90 e meados de 2000. Ainda, como obrigatoriedade ao processo, o docente precisa comprovar 40 horas de cursos de formação continuada em educação especial e 40 horas de cursos específicos na área em que deseja atuar.

Na área do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) são aceitos cursos de formação continuada, somente os relacionados no anexo I da Portaria nº 40.787/2014 (QUADRO 4), sendo que os demais ficam invalidados caso sejam apresentados:

QUADRO 4– CURSOS ACEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

para Altas Habilidades / Superdotação.	desenvolvimento (funções psicológicas superiores). AEE em Altas Habilidades/Superdotação.
<b>Centro de Atendimento Educacional Especializado em Transtornos Globais do Desenvolvimento.</b>	Certificação: Autismo, Transtorno Global do Desenvolvimento, Atividades de Vida Autônoma e Social; Tecnologia Assistiva (recursos de acessibilidade ao computador, comunicação aumentativa e alternativa, PECs, entre outros) aprendizagem e desenvolvimento (funções psicológicas superiores); TEACCH – Ensino estruturado Cursos sobre Síndromes, AEE em TGD, Transtorno de Conduta, Condutas Típicas.
<b>Centro de Atendimento Educacional Especializado – Área da Surdez.</b>	Certificação: Atividades de Vida Autônoma e Social; Tecnologia Assistiva (recursos de acessibilidade ao computador, auxílios de equipamentos- infravermelho, sistema FM, dispositivo eletrônico de implante coclear, outros), aprendizagem e desenvolvimento (funções superiores); educação bilingue, língua portuguesa na modalidade escrita, LIBRAS, tradução e interpretação da LIBRAS-Língua Portuguesa; AEE em surdez.
<b>Professor Intérprete</b>	Certificação: Proficiência em Libras, emitido pelo Ministério da Educação (Prolibras) ou certificação da Secretaria de Estado da Educação – SEED/ Departamento de Educação de Surdos do Paraná – CAS – PR, ou Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, ou Cursos de Graduação em Letras/Libras – Bacharelado. Pós-Graduação em Educação Bilingue para surdos, Pós-Graduação em Libras.

FONTE: A autora (2017).

NOTA: Portaria nº 40.787/2014. Anexo I. p. 5.

Estes temas que aparecem no Quadro 4 são considerados pela comissão julgadora a partir do tema que está impresso (título), não permitindo levar em consideração o “desmembramento” do conteúdo. A ênfase em vermelho foi dada para ressaltar a área na qual está o foco da pesquisa e na qual, portanto, é exigido dos docentes quarenta horas de formação em qualquer um dos temas citados na área do TGD, fora as quarenta horas de curso obrigatórias na educação especial e inclusiva, totalizando a inscrição mediante oitenta horas de formação continuada.



Devido ao processo de designação ocorrer anualmente, a rotatividade dos docentes que atuam nos AEE é alta, pois depende previamente da classificação dos mesmos no referido concurso, conforme a Portaria nº 44.205/2017 em seu inciso §3º “Após análise da comissão, as inscrições deferidas deverão ser encaminhadas ao Departamento de Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal de Educação para emissão da ordem classificatória para o concurso de remoção e designação” (Araucária, 2017, p. 3) em que aponta como principal critério: tempo de serviço na rede de ensino (admissão) e classificação no concurso, seguido da idade.

O processo de formação continuada destes profissionais não prevê um mesmo formato ou conteúdo a cada ano, variando conforme as ações do departamento de Educação Especial da SMED, além de todo o processo interativo acerca do ensino e aprendizagem das crianças e estudantes que frequentam o Centro e na continuidade significativa e contínua dos encaminhamentos a priori.

A avaliação solicitada aos docentes participantes da formação continuada, ao final do ano de 2016 para todos os serviços de AEE do Município, nesta pesquisa em específico ao CMAEE-TGD, aponta pontos positivos e negativos em relação às formações continuadas ofertadas pela Mantenedora, conforme a descrição apontada no anexo do Relatório do DEE/SMED (2016, p. 177):

- a) Pontos Positivos: boa participação das profissionais da educação básica nas formações; diminuir os dias de curso para que tenha um grupo bem participativo e concentrar a formação em um espaço maior; as mediações realizadas durante as formações possibilitaram a troca de experiências, a retomada no planejamento e novas estratégias de ensino.
- b) Pontos Negativos: espaço inadequado tendo em vista a quantidade de profissionais envolvidos; os temas que envolvem o transtorno do espectro autista devem ser realizados no primeiro semestre, se possível, no primeiro trimestre. Existe grande rotatividade de profissionais de um ano para outro, e para muitas, a temática é nova; as primeiras formações precisam ser realizadas pelo Departamento de Educação Especial justamente para esclarecer o funcionamento do ensino, como por exemplo, profissionais de apoio, atribuições, funções dos profissionais da escola, etc; formação específica para as profissionais do CMAEE-TGD inicialmente, para que possam ser mediadores do processo de inclusão,

com a parceria de docentes universitários ou outros profissionais especialistas em TEA para a formação continuada; convocar as pedagogas das Unidades Escolares para que participem efetivamente das formações uma vez que são parte indispensável do processo de inclusão e na articulação das relações.

Nestes apontamentos no relatório realizado pela equipe dos profissionais do CMAEE-TGD ficam claros alguns pontos que precisamos levar em consideração acerca da educação especial e como se dá a concretude do envolvimento dos profissionais envolvidos no processo inclusivo como um todo, como por exemplo, a formação continuada previamente iniciada no ano letivo em que ofereça suporte a ação docente ao longo do ano, o esclarecimento das funções de apoio ao processo inclusivo pelo próprio DEE, evitando a extensão dessa responsabilidade aos profissionais do CMAEE-TGD, inclusive da professora itinerante<sup>18</sup> que faz a “ponte” de relação entre o atendimento especializado e a educação básica, e o aprofundamento dos conhecimentos em relação ao TEA com parcerias e intensificação da carga horária proposta.

Nos anos compreendidos entre 2012 a 2016 as formações continuadas destinadas aos professores da Educação Especial ocorreram na perspectiva inclusiva, ampliando desta forma a rede de atendimento e colaborativa de profissionais para estas formações, como descrito no relatório<sup>19</sup> elaborado pelo Departamento de Educação Especial da SMED:

Assim, os processos de formação continuada acontecem no âmbito das unidades educacionais e fora delas por meio de mediações in loco, reuniões, cursos, estudos de casos, dentre outras ações, que efetivam e acompanham os processos inclusivos na e para a educação. (Araucária, Secretaria Municipal de Educação, departamento de Educação Especial, 2016, p. 11).

Efetivaram, desta forma, as formações continuadas com base na Resolução nº 04/2009, principalmente no artigo nono quando este evidencia que “[...] é de competência dos professores do AEE articular ações com os demais profissionais do

---

18 Conforme a proposta Pedagógica do CMAEE-TGD no item 5.1.5, o Apoio Itinerante foi instituído pela SMED no intuito de realizar a articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor do CMAEE-TGD e a Classe Comum nas Unidades Educacionais (UEs) e com o processo de gestão e articulação das demandas intersetoriais como a saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer, trabalho, emprego e outras. Uma das funções é de mediar “in loco” nas UEs.

19 Araucária, Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Educação Especial, 2016, p. 11, não publicado.

ensino regular, com as famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.” (Araucária, Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Educação especial, 2016, p. 11) entendendo, assim, que a equipe do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação gerencia e encaminha conforme a demanda de interesse e necessidades levantadas pela mesma, às formações continuadas, que no ano de 2016 consolidaram-se por meio de profissionais atuantes no AEE.

As formações continuadas destinadas aos professores do AEE destoaram do quesito apontado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2004, em que estabelece o suporte ao professor de sala de aula:

O município necessita realizar formação continuada de professores de ensino regular para atender a demanda. Recursos humanos são indispensáveis para promover o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências dos alunos. Professores do ensino regular e professores especialistas devem atuar cooperativamente para favorecer o sucesso de aprendizagem de todos os alunos. Assim, faz-se necessário que o município garanta profissionais em número suficiente tanto para o atendimento dos alunos, como para dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula. (BRASIL, Ministério da Educação, 2004, p. 17).

Aqui cabe apresentar um parâmetro das formações continuadas realizadas pelo Departamento de Educação Especial (DEE) aos profissionais que atuavam na educação especial, com levantamento de dados baseados nos anos de 2013 a 2016, analisando os avanços e dificuldades em relação à formação continuada ao mesmo tempo em que se transforma a realidade da educação especial e suas formas de atendimento. Para isso, utilizamos como base os dados coletados e sistematizados no relatório de síntese de ações realizada pelo DEE (2016), que se encontra disponível em forma impressa.

Em 2013, as formações continuadas segundo este mesmo relatório, tiveram como temática “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contando com 120 profissionais que atuam na modalidade da Educação Especial” (ARAUCÁRIA, Departamento de Educação Especial, 2016, p. 12) sem mencionar a carga horária destinada a estas formações.

As sistematizações das tabelas a seguir, demonstram um recorte histórico dos últimos quatro anos das ações encaminhadas pelo DEE em relação à formação continuada do AEE na área do CMAEE-TGD.



Começaremos pelo ano de 2014 (QUADRO 5) em razão de que no ano de 2013 o DEE realizou a sistematização de ações na formação continuada a partir da organização do referencial teórico, para planejamento junto às professoras e pedagogas que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais, Classes Especiais, profissionais de apoio e profissionais da Educação Básica:

QUADRO 5 –FORMAÇÃO CONTINUADA - DEE

AÇÃO	RESPONSÁVEL	OBJETIVO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	RESULTADO ESPERADO
Análise, retomada do Plano de Ação 2013	DEE	Prever metas, prazos e resultados de acordo com os princípios legais e direcionamento da SMED	Durante o ano letivo	Compreensão da realidade atual da Educação Municipal nos diversos contextos para o direcionamento das ações e intervenções necessárias para a recondução do trabalho deste
Formação Continuada	DEE/Centros de Atendimento Especializado	Priorizar a Formação Pedagógica (diretores, coordenadores, pedagogos, professores, atendentes e funcionários) e Formação de Pais ou responsáveis, conciliando aspectos administrativos e financeiros, de modo a ocasionar o desdobramento na consecução de Metas, Prazos e Resultados para os Centros de Educação Especializados, Salas de Recursos Multifuncionais, Classes Especiais e Escolas Especiais.	Durante o ano letivo	Aprimoramento do conhecimento para a melhoria da efetivação da prática pedagógica.
Articulação de	DEE	Realizar ações multilaterais intra e	Durante o ano letivo	Efetivação das políticas públicas.
âmbito da Educação Especial		inter-relacionadas e de responsabilidade entre os segmentos de fomento e articulação de políticas públicas no âmbito da Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência.		

FONTE: SMED. Relatório do Departamento de Educação Especial (2016, p. 30). Não publicado.

Verificando o quadro com as ações planejadas de formação continuada, os objetivos eram, a priori, munir os profissionais de conhecimento teórico para melhorar os encaminhamentos metodológicos, ou seja, a sua prática em sala de aula. Mas, observando as ações efetivadas no primeiro semestre do ano apontado, a formação continuada ficou centrada na retomada dos fundamentos de Língua Portuguesa do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para que os profissionais que atuavam na Educação Especial ficassem informados sobre as formações continuadas e a estrutura do PNAIC, uma vez que estas formações eram ofertadas apenas para os professores regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, ficando uma formação superficial diante das prioridades e

necessidades da educação especial, sem mencionar nestes conteúdos a questão das tecnologias.

No segundo semestre de 2014, após a reconsideração de alguns encaminhamentos comparativamente ao primeiro semestre, a formação continuada (QUADRO 6) para os profissionais da educação especial (AEE) apresentou carga horária de oito horas, dividida em dois momentos:

QUADRO 6 – FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA - DEE

FORMAÇÃO CONTINUADA – EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA					
RESPONSÁVEL	OBJETIVO	PÚBLICO ALVO	FREQUÊNCIA	AValiação	RESULTADO
SEXUALIDADE DEE em conjunto com o serviço de psicologia da Unilehu Data: 02 e 03/10/14 Carga horária: 4 hs	Ampliar conhecimentos e buscar esclarecimentos relacionados à sexualidade da pessoa com deficiência.	Pedagogas e Professoras das Escolas Especiais, Classes Especiais, Salas de Recursos Multifuncionais, C/MAEES e profissionais de apoio.	100%	Responderam: 71% - Formação contribuirá para atuação na UE: Sim: 100% - Não: 0% Parcialmente: 0% - Formato contribuiu para a compreensão: Sim: 96% - Não: 0% Parcialmente: 3,8% - Formação corresponde às necessidades de conhecimento na área: Sim: 83% - Não: 0% Parcialmente: 17%	73 inscritos e participantes
INSTITUIÇÃO DE ENSINO NA CONTRAMÃO DA REFORMA PSQUIÁTRICA – MEDICALIZAÇÃO, O CLAMAR POR DIAGNÓSTICO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO. (Dr. Luciano Sankari - SMSA) PROTAGONISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (Zenilda Derbli) Carga horária = 4 hs	Promover a reflexão sobre as políticas públicas para a superação da segregação objetivando a inclusão e a reflexão sobre as práticas pedagógicas.	Pedagogas e Professoras das Escolas Especiais, Classes Especiais, Salas de Recursos Multifuncionais, C/MAEES e profissionais de apoio.			57 inscritos

FONTE: SMED. Relatório do Departamento de Educação Especial (2016, p. 58) não publicado.

Constatamos, através das informações contidas no quadro em relação ao segundo semestre, o percentual baixo em relação à formação continuada para os docentes da educação especial na perspectiva inclusiva, sendo que este profissional atua de maneira articulada com a educação básica e necessita primordialmente de formação adequada e com carga horária desejável, no sentido de complementar a formação do estudante e de sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que deve, conforme a Resolução nº 04/2009 em seu artigo 13º, VIII “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços dos recursos pedagógicos e de acessibilidade das estratégias” (MEC/CNE/CEB,

2009, p. 3) e que possa contribuir em promover a participação dos alunos nas atividades escolares em todos os espaços. Portanto, enfatiza-se novamente a importância da formação continuada docente da educação especial ao longo dos anos, para que possamos pensar nos pressupostos educacionais “Nessa direção, é preciso pensar a quem beneficia uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico”. (GARCIA, 2013, p. 116).

Para o ano de 2015 planejaram-se ações de formação continuada envolvendo Universidades para a apropriação de conhecimento teórico metodológico de forma ampla e profunda, que segundo o relatório tiveram o intuito de promover a “Articulação e efetivação da Formação em AEE na Perspectiva da Educação Inclusiva – (MEC) CIPEAD/PROGRAD/UFPR, perfazendo total de 180 (cento e oitenta) horas.” (Araucária, Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Educação Especial, 2016, p. 87). Os docentes que atuavam no AEE tiveram a oportunidade de opção para inscreverem-se no curso, efetivado em ambiente virtual de aprendizagem, com início em dezembro de 2014 e término em junho do ano seguinte, dividido em oito módulos.

No ano de 2016 as formações continuadas foram reorganizadas e repensadas pela equipe do Departamento a fim de serem disponibilizadas aos docentes junto aos Coordenadores de área, tanto na educação infantil como no ensino fundamental. Desta forma, as ações voltadas para o planejamento da formação continuada (QUADRO 7) foram sistematizadas no plano anual conforme descrição abaixo:

#### QUADRO 7 –FORMAÇÃO CONTINUADA 2016 - DEE



TEMA	C. HORÁRIA	PÚBL. ALVO	PARTICIPANTE	CONTEÚDO	PALESTRANTES
- Formação em Atendimento Educacional Especializado 2016  - 14 e 18/03; - 15 e 18/04; - 16 e 20/05; - 05 e 09/09;	24h	Salas de Recursos Multifuncionais, Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado, E.J.A. Diurna	138	Planos de Ensino: Plano do AEE e Planejamento Referencial na Perspectiva Inclusiva/Objetivo do Planejamento Referencial e sua relação com a concepção de educação do município de Araucária/Concepção de critérios avaliativos.  Planejamento Referencial na Perspectiva Inclusiva na área de Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa: objetivos, componentes e sua relação com o método de ensino da pedagogia Histórico-Crítica/Sequência Didática.	André Luiz Batista da Silva Carla Dutra Peller Edna Soares Maciel Rosilda Ferreira Paredes Nilson Alves da Silva Ivanis Maria Salete Bordignon Nunes Rafael de Jesus Andrade de Almeida Thais Jannuzzi Chaves Karen Cristina Kampa
Formação Continuada para Atualização das Propostas Pedagógicas e Regimentos Escolares	8h	CMAEEs Diretores e Pedagogos	11	Normas e Princípios para Modalidade de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Conceito e definição do público- da Educação Especial. Organização Pedagógica do AEE de acordo com a sua Especificidade.	Carla Dutra Peller
Formação sobre normas para Política da E E no Município de Araucária	4h	Estudantes do Magistério do Colégio Estadual Professor Júlio Szymanski.	70	Concepção da Educação Especial Inclusiva. Serviços de AEE ofertados no Município. Práticas Pedagógicas do AEE.	Patricia Alves Pinto Rosilda Ferreira Paredes
Formação sobre Síndrome de Down	4h	Profissionais do CMEI Aurora, Cantro e Santa Clara	30	Conceitos de SD Aspectos Clínicos de desenvolvimento indicativos pedagógicos e clínicos.	Carla Dutra Peller Myrlei Vivian Marcengo Ançay

FONTE: SMED. Relatório do Departamento de Educação Especial (2016, p. 117) não publicado.

Nas formações que ocorreram (QUADRO 7) os responsáveis pelas distintas áreas do conhecimento, os coordenadores de área, proporcionaram algumas sugestões práticas aplicáveis na educação básica. Estas são algumas constatações levantadas diante de situações reais observadas no dia a dia da jornada de trabalho dos colegas docentes do CMAEE-TGD do Município de Araucária, em que a preocupação não está envolvida somente na formação, como também em outros fatores que ajudam a agravar a realidade escolar, como as políticas educacionais, o próprio financiamento da Educação Básica, aspectos da cultura, da gestão, da escolarização das famílias, planos de carreira, salários, condições de trabalho e prática docente.

Embora a formação continuada docente seja um investimento contínuo das administrações, é necessário mencionarmos a importância da reflexão e revisão desse aperfeiçoamento, legitimando junto aos professores que estão em pleno exercício, instrumentos e apoio necessário para a possibilidade de mudanças no processo educativo que venham a contemplar as diversas dificuldades encontradas no processo de inclusão, principalmente as que são relacionadas à utilização dos

recursos de acessibilidade e recursos de tecnologias.

Nesse sentido, algumas reflexões acerca da formação de professores que atuam na educação especial de acordo com as políticas educacionais atuais se fazem necessárias, elaboradas na fundamentação das discussões do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) citados por Garcia (2013).

Segundo a autora, a primeira reflexão é sobre “A formação dos professores como profissionalização e estratégia de (con)formação docente” (GARCIA, 2013, p.10) referente às reformas educativas que fazem menção aos professores, para assumirem novas responsabilidades diante da complexidade da sociedade na qual pertencemos, ficando o docente solitário num processo de profissionalização mediante a sua própria formação. Constata-se esse viés quando analisamos o mínimo de carga horária proposta pela SMED em suas formações continuadas e o escasso trabalho em prol da formação em relação aos temas urgentes às necessidades de ensino.

Ressaltando a importância da formação continuada no CMAEE-TGD, na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA) analisada no contexto desta pesquisa, demonstraremos nos quadros comparativos, ano a ano, de formação na área com os temas destacados. A seguir (QUADRO 8) apresentamos a carga horária de formação continuada na área do AEE anual:

QUADRO 8– FORMAÇÃO CONTINUADA AEE ANO BASE 2014

<b>Formação</b>	<b>Carga Horária</b>
Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: - Linguagens da Arte; - Sexualidade; - Instituição de Ensino na contramão da reforma psiquiátrica – medicalização e clamor por diagnóstico e a institucionalização na Educação; Protagonismo da pessoa com deficiência;	12h
Seminário de Baixa Visão em parceria com a Lavelle Fundação e Perkins Internacional;	08h
Fundamentos do PNAIC – Língua Portuguesa.	08h
<b>TOTAL</b>	<b>28h</b>

FONTE: SMED. Relatório do Departamento de Educação Especial (2016) não publicado.  
Adaptado pela autora (2017)

Além das temáticas citadas no quadro 8, houve outras temáticas de formação continuada envolvendo aspectos da educação inclusiva, mas que mantiveram a carga horária mínima anual de formação, ou seja, pelo menos 40 horas. Aspectos emergentes da Sociedade atual não apareceram entre as

temáticas, como aspectos da Cibercultura, Sociedade do Conhecimento e as tecnologias, temas estes constantes tanto como exigência para os concursos internos de remoção e designação aceitos, bem como citados como programas de ensino na proposta pedagógica do CMAEE-TGD.

O quadro 9 apresenta informações superficiais sobre a formação continuada em relação à temática do AEE no ano base de 2015 para que possamos fundamentar a análise dos saberes docentes e a aplicabilidade na prática de ensino.

QUADRO 9 – FORMAÇÃO CONTINUADA AEE ANO BASE 2015

<b>Formação</b>	<b>Carga Horária</b>
- Formação em AEE- Atendimento Educacional Especializado (presencial e online)	32h
- Procedimentos Didáticos para resolução de problemas aritméticos	04h
- AVAS - Atividade de Vida Autônoma e Social	04h
- Portfólio: Retomada de estudos para análise dos critérios para o portfólio com base nos pressupostos teóricos de concepção da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural de formação humana; Análise em Hora-Atividade pelo pedagogo.	16h
<b>TOTAL</b>	<b>56h</b>

FONTE: SMED. Relatório do Departamento de Educação Especial (2016) não publicado. Adaptado pela autora (2017).

Verificamos que do ano de 2014 para o ano de 2015, houve o acréscimo de carga horária disponibilizada para as formações continuadas (QUADRO 10) que abordam temáticas práticas da ação docente a fim de complementar o currículo trabalhado na Educação Básica, sistematizando concepções de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva.

No ano de 2016 as docentes itinerantes atuantes na docência I à disposição do CMAEE-TGD reuniram-se às pedagogas por orientação do DEE, para tornarem-se multiplicadoras de conhecimento através da oferta de formações em serviço aos 186 profissionais de apoio à inclusão, incluindo professores regentes, pedagogos, educadores e estagiárias. O próprio CMAEE-TGD elaborou um plano de formação continuada (QUADRO 10) no decorrer do ano letivo com as temáticas descritas:

QUADRO 10 - FORMAÇÃO CONTINUADA AEE OFERTADA À EDUCAÇÃO BÁSICA - ANO BASE 2016

<b>Formação</b>	<b>Carga Horária</b>
“Da Teoria à prática: Caracterização dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e suas implicações no processo de Inclusão” “Compreendendo a Avaliação no Processo de Ensino Aprendizagem de	8 h



Crianças e Estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TC (Transtorno de Conduta)	
Total	8 h

FONTE: SMED. Relatório do Departamento de Educação Especial (2016) não publicado. Adaptado pela autora (2017).

Essa formação foi planejada, organizada e disponibilizada aos profissionais de apoio, com características específicas e individuais de cada criança ou estudante matriculado na educação básica. Já a formação continuada específica aos docentes que atuam no CMAEE-TGD ofertados pela SMED, foi sistematizada totalizando quatro horas de carga horária e que de antemão, tornou-se superficial ou faltaram aspectos formativos e reflexivos teóricos e metodológicos aos profissionais que serviram de “multiplicadores” do conhecimento, que segundo BRITO e PURIFICAÇÃO (2015), “são professores responsáveis por promover a formação de outros professores em seus respectivos estados da União” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p. 69).

Esse termo utilizado pelas autoras faz menção ao projeto Formar, que envolveu Universidades na formação de especialistas na área da informática da educação, utilizando o contexto de pesquisa, multiplicadores do conhecimento sem haver a disponibilização de embasamento teórico, reflexivo e metodológico, em que possuem suas próprias limitações, gerando conseqüentemente certa contribuição na “desintelectualização do professor” (GARCIA, 2013, p. 10), uma vez que sua formação fica centralizada na prática, significando uma desqualificação da teoria devido à fragilidade das formações continuadas ofertadas na Rede Municipal de Ensino.

As formas de atendimento no CMAEE-TGD mostram uma situação em que o docente precisa apresentar características multifuncionais de atuação pedagógica, estando numa modalidade de ensino que acaba evidenciando uma marca generalista ou superficial na proposição do serviço do AEE. Dessa forma, isso faz com que o docente trabalhe em uma situação sufocante que vai o distanciando do seu trabalho, em razão da “complejidad de los desafios” (FANFANI, 2005, p. 140), ou seja, complexidade e múltiplas tarefas que são obrigados a cumprir diariamente.

Ressaltamos que a formação continuada sem a análise da prática não se consolida, como cita a autora Santos (2015) “Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim precisa envolver necessariamente formação continuada, supervisão e avaliação que sejam

realizadas de forma integrada e permanente”. Um plano de formação continuada com base sólida e atualizada frente às exigências atuais da educação, bem como dos aparatos tecnológicos, de forma intencional e planejada, auxiliará a consolidar o processo inclusivo e nos meios pelos quais os docentes do AEE validam sua prática.

A importância das discussões em torno da formação continuada se dá em refletir quanto às implicações dos direcionamentos educacionais da educação especial, principalmente cujo lócus de formação passa a ser alterado no âmbito da pós-graduação, em que são realizadas as especializações relacionadas às temáticas que englobam a educação especial e inclusiva.

A esse respeito, ressalta-se a importância da discussão sobre a formação de professores em que “[...] não basta instrumentalizá-los com recursos e estratégias didáticas mais modernas, mas deve-se possibilitar a utilização desses recursos com vistas ao acesso ao currículo” (BRITO, LEITE E MARTINS, 2014, P. 27), é importante enfatizar que conforme as autoras, o docente necessita de uma formação sólida no sentido de aprofundar essas possibilidades na ação pedagógica.

Com a troca de gestão a partir do ano de 2017, a oferta de formação continuada na área do TEA foi organizada no sentido de dar um formato sequencial e consistente para os docentes especializados e atuantes do CMAEE-TGD em que houvesse a possibilidade do conhecimento teórico subsidiando a prática e, nos encontros mensais, pudessem discutir a efetividade dessa formação com enfoque na educação inclusiva com o objetivo de oferecer suporte nas mediações e o fortalecimento da ação pedagógica entre AEE e educação básica, sendo organizadas da seguinte forma:

QUADRO 11 - FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA AO AEE/TGD - ANO BASE 2017

TEMA	CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA
Seminário sobre Autismo e Inclusão: educando na Diversidade	1-Estratégias de manejo em situações de crises de comportamento 2-Desafios da Inclusão Escolar e o Autismo 3-TEA: relações entre cérebro e comportamento 4-Desenvolvimento Humano e o TEA 5-As relações interpessoais na educação do ponto de vista da inclusão e da diversidade 6-Coensino e Consultoria Colaborativa: práticas de atuação junto ao aluno com TEA +atividade online	20
Formação Continuada em Educação, Família e Inclusão:	Legislação da Educação Inclusiva Contexto Escolar e Inclusão	8

Limites e Possibilidades	Flexibilidade Curricular Aspectos Relacionais Profissional de Apoio: Função e Desafios Cotidianos Ambiente Familiar Intervenção Precoce Estratégias para a Promoção do Desenvolvimento Infantil	
Crianças Agressivas: Intervenções Pedagógicas	Características, fatores de risco, consequências e intervenções nas famílias e escolas.	4
Formação Mensal no CMAEE-TGD	– Desenvolvimento Humano: Adolescência/Instrumento Investigativo; – Definição e caracterização de encaminhamentos a partir dos instrumentos investigativos; - Encaminhamentos Metodológicos/processo de aprendizagem; – Estudos de Caso: discussão e reflexão; – Relatos e apresentações de práticas pedagógicas.	20
TOTAL		52

FONTE: SMED: Dados do Departamento de Educação Especial Inclusiva. 2017. Organizado pela autora. 2018.

Sabemos que a cada nova gestão as tentativas de erro e acerto ao oferecer formação continuada ao docente se fazem mediante a análise das formações que ocorreram anteriormente. O ideal ao se falar de formação continuada, que passa a ideia de continuidade, é fortalecer teoricamente de forma extensa a ação pedagógica, que por meio de palestras aleatórias reduzem o objetivo principal, que é formar este docente em serviço.

Dessa forma, o docente tem dificuldade de relatar o que precisa aprender dos pressupostos que envolvem a construção do conhecimento acerca do TEA, tanto os especializados como os que atuam na educação básica com o movimento de inclusão, por muitas vezes não saberem de fato o que precisam aprender, desconhecem profundamente por falhas ou fragilidades já elencadas nesta pesquisa sobre a formação inicial e continuada.

A ideia de propor formação continuada por longo período possibilita a apropriação de mais conhecimentos e que o docente possa refletir sobre o que funciona ou não em sua ação pedagógica. Esse movimento de mudança e do olhar em relação à formação continuada não mexe tão somente com a estrutura dela, mas com a mudança propriamente da identidade docente.

O sistema de ensino passa por novas leituras de realidade mediante o movimento da educação inclusiva e, portanto, todos os envolvidos nesse processo, tanto estrutura física quanto humana, precisam movimentar-se para que saiam do



“ritual de escolarização sem qualidade” (SKILIAR, 2001, p.18) enquanto parte desse mesmo processo que os formou.

A formação por si só não garante a mudança de melhoria no ensino, ou seja, não depende só dela se a comunidade escolar evitar as mudanças que ocorrem no campo da educação, mas que “tanto na educação especial, como na educação regular – deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade” (SKILIAR, 2001, p.18) a fim de evitar o movimento de exclusão considerando a diversidade encontrada atualmente.

Outro importante elemento que destacamos é não só a mudança de paradigma e reconfiguração da identidade docente, mas também reconhecer que vivemos num universo de constante transformação e que de certa forma altera posicionamentos de todos que convivem em sociedade, com a chegada volumosa de informações de todos os tipos. Neste sentido, a evolução humana está atrelada às tecnologias desenvolvidas historicamente, pois elas transformam o modo de agir das pessoas, de pensar e posicionar-se frente aos impasses da vida moderna.

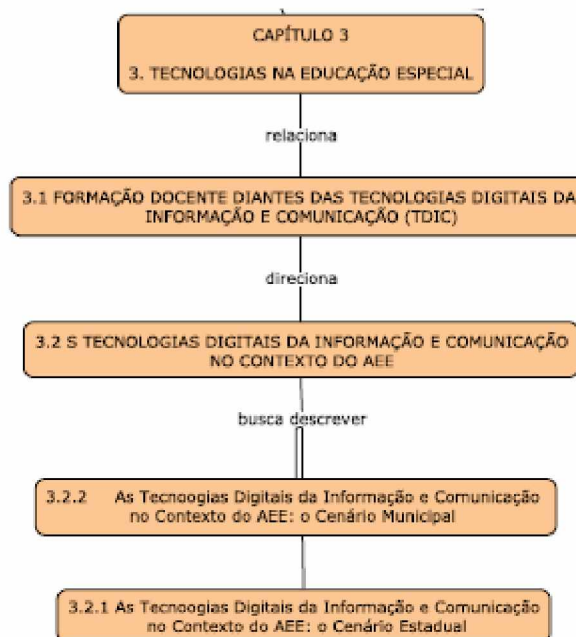
A formação docente necessita de reformulações e novas configurações quanto ao tempo, espaço, sujeitos e as relações estabelecidas entre os mesmos e, com isso:

“novas demandas e necessidades de formação dos professores significa propiciar condições de ensino adequadas aos alunos da Educação Especial. [...] subsidiar a inclusão digital deste profissional e a reestruturação de propostas de formação, recordando que tal medida integra outros conjuntos de conhecimento historicamente construídos, fundamentais para a formação inicial e/ou continuada do professor que atuará na educação inclusiva”. (BRITO, LEITE, MARTINS, 2014, p. 46).

Nesse sentido, estruturar a formação docente vai desde valorizar o conhecimento historicamente construído e adequá-lo à sua realidade, a escuta do profissional em relação às suas expectativas de ensino e aprendizagem, a reformulação do processo educacional, a intensificação do conhecimento acerca do processo inclusivo e a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) como meios para desenvolver a ação pedagógica, tendo a figura docente com principal propulsor dessas mudanças.

No próximo capítulo abordaremos esse assunto de forma mais consistente e sob a ótica da educação especial em diferentes sistemas de ensino e áreas de atuação.

### 3 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL



Apresentaremos as tecnologias que permeiam o ensino no atendimento educacional especializado no qual se recorre a alguns documentos nacionais e estaduais, para que possamos fazer uma reflexão em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) a partir da realidade educacional contextualizada e aquelas previstas através dos documentos oficiais na área da educação especial. Autores como Valente (1999), Rocha e Castiglioni (2005) apud Melo (1997), Garcia-Vera (2002), Brito (2009), Brito, Leite e Martins (2014), Brito e Purificação (2015) e Valente, Almeida, Geraldini (2017) serão utilizados neste capítulo.

#### 3.1 FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)

Diariamente o docente faz parte de vários espaços híbridos e de conexões com pessoas de vários contextos e culturas, que provocam mudanças, meios de agir, interagir, pensar, produzir ou compartilhar conhecimentos, ao mesmo tempo em que seus alunos considerados nativos digitais, partilham do acesso a todas estas informações.

Todas estas mudanças que ocorrem na sociedade influenciam várias áreas

do conhecimento e nos espaços formais e informais de educação. A diversidade cultural e suas práticas sociais presentes na sociedade impactam consideravelmente estes espaços, sendo necessária a reorganização do ensino a partir da “cultura digital” (VALENTE, ALMEIDA, GERALDINI, 2017, p.4), que exige novas formas de ensinar, criar, partilhar, inventar, entre outros aspectos.

Para isso, considera-se diante do panorama no qual o docente permanece em formação contínua, constatamos as evoluções sociais, culturais e do termo utilizado por Valente (2013) de “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)” como as diferentes mídias que encontramos atualmente em diferentes aparelhos, que “pode não só alterar a dinâmica da sala de aula como favorecer as mudanças pedagógicas” (Valente 2013, p. 42 *apud* Brito e Purificação, 2015, p. 39) que permeiam a composição do currículo, considerando um docente que precisa ser incluído digitalmente na Cibercultura. Segundo afirma Lemos (2003), a definição de Cibercultura engloba:

A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (*homebanking*, cartões inteligentes, celulares, *palms*, *pages*, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros). Trata-se assim de escapar, seja de um determinismo técnico, seja de um determinismo social. A cibercultura representa a cultura contemporâneas sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna (LEMOS, 2003, p. 2).

Com este cenário permeado pelas tecnologias e inclusão, a educação está inserida em um cenário de constantes desafios em sua cultura escolar. As relações sociais vão configurando novas atribuições necessárias ao trabalho docente, as influências midiáticas influenciam nas formas de ensinar e aprender e, com isso, a necessidade de haver novas ações pedagógicas que diminuam a realidade de exclusão engessada ao longo dos anos tradicionalmente enraizada na escola.

As relações na educação especial entre todo o processo de ensino e aprendizagem precisam ser mediadas e, com a Cibercultura, novas relações são necessárias com o intuito de que “Devemos assim lutar para garantir o acesso a todos, condição essa fundamental para que haja uma verdadeira apropriação social das novas tecnologias de comunicação e informação” (LEMOS, 2003, p. 4) tornando o conhecimento mais acessível e inclusivo de forma contextualizada. Além disso,

Cabe ao professor da educação especial lidar com aspectos desta realidade, dentre as quais destacam-se: “[...] conhecimento das implicações sociais e éticas das tecnologias; capacidade de uso do computador e do

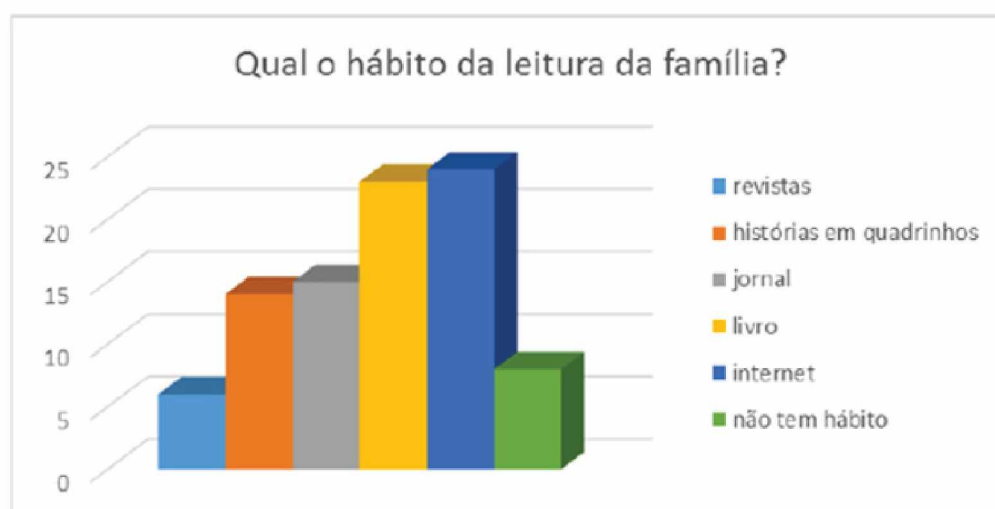


*software* utilitário; capacidade de uso da informação e avaliação de *software* educativo; capacidade de uso das tecnologias da informação e comunicação em situações de ensino-aprendizagem (BRITO; LEITE; MARTINS, 2003, p. 28 *apud* BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008).

Neste sentido, os autores enfatizam a importância de o docente da educação especial estar apto a utilizar, de forma pedagógica, diferentes softwares e outros recursos tecnológicos, a fim de proporcionar o acesso ao ensino de crianças e estudantes à aprendizagem ao mesmo tempo em que realiza a promoção da autonomia e da participação ativa nos processos de ensino. A formação continuada aqui descrita necessita englobar todos os tipos de recursos disponíveis, bem como a atualização dos conhecimentos acerca do que está sendo desenvolvido.

O levantamento da demanda de crianças e estudantes em relação ao hábito de leitura constante no projeto político pedagógico do CMAEE-TGD nos faz refletir diante da diversidade cultural (GRÁFICO 8) em que estes estudantes estão inseridos:

GRÁFICO 8 – HÁBITO DE LEITURA



FONTE: Gráfico retirado da Proposta Pedagógica do CMAEE-TGD. 2016, p. 9.

O gráfico evidencia as diferentes formas de acesso a aspectos culturais familiares que interferem nas formas de relacionar-se em sociedade e na construção de identidades, na apropriação do conhecimento e informação, destacando-se a internet como o grande fator utilizado e mencionado na referida proposta pedagógica. Esse avanço presente na sociedade em relação ao Ciberespaço, “Os *websites* e os seus conjuntos de páginas, que formam a *world wide web* (www), compõem o universo virtual da internet” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p. 104),

causa mudanças na educação e na forma com a qual os docentes realizam pesquisa e organizam seu planejamento de ensino.

Todavia, a reestruturação do trabalho pedagógico, segundo Moran (2015) se faz:

Ensinar na e com a Internet atinge resultados significativos quando se está **integrado em um contexto estrutural de mudança** do processo de ensino-aprendizagem, no qual professores e alunos vivenciam formas de comunicação abertas, de participação interpessoal e grupal efetivas. Caso contrário, a Internet será uma tecnologia a mais, que reforçará as formas tradicionais de ensino. A Internet não modifica, sozinha, o processo de ensinar e aprender, mas a atitude básica pessoal e institucional diante da vida, do mundo, de si mesmo e do outro. (MORAN, 1997, p. 7).

Isso faz parte das interações que ocorrem não só no processo de ensino-aprendizagem, como nas relações entre os docentes e nas possibilidades criativas de ressignificar o saber e a ação pedagógica. A troca de experiências entre os docentes em relação às especificidades da educação especial na área do transtorno global do desenvolvimento e a organização do trabalho docente dentro do Centro de Atendimento, demanda a criação de grupos de estudos para que juntos possam estabelecer vínculos em relação à ação pedagógica, a troca de experiências, a divisão de frustrações que ocasionalmente possam surgir, sendo que nos quatro anos em que a pesquisadora esteve atuando no Centro essa organização de grupo de estudos não foi presenciada.

O próprio Plano Municipal de Educação, na meta 14 em relação à formação continuada, a estratégia 14.7 refere-se ao estímulo de existência de grupos de estudos nas Unidades Educacionais para fortalecer o trabalho docente para a reflexão teórico-prática em relação à diversidade, e conforme destacam Brito e Purificação (2008, p.4) as discussões embasadas em grupos podem:

[...] buscar caminhos de valorização de suas vivências e experiências, possibilitando-lhe, em parceria com outros professores, efetivar uma metodologia interdisciplinar, discutindo a relação entre os saberes profissionais, a experiência, a criatividade e a reflexão crítico-científica a respeito da evolução humana e dos artefatos tecnológicos” (BRITO; LEITE; MARTINS, 2003, p. 37 *apud* BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008).

Estas discussões em grupo de possíveis encaminhamentos, o engajamento nas discussões e a troca de experiência, o compartilhamento de vivências e aprendizados pode possibilitar uma proposta de ensino colaborativo<sup>20</sup> entre os

20 Termo utilizado pelas autoras Vilaronga e Mendes (2014) para descrever o ensino colaborativo “Visando à proposta de ensino colaborativo, Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009), enfatizam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em

docentes do AEE e também da educação básica, até porque no dia a dia do trabalho docente, a prática de mediação e apoio mútuo sobre orientações de trabalho e encaminhamentos, sugestões quanto ao planejamento e adaptações são comumente realizadas no contexto estudado por meio desta pesquisa.

Para superação da fragmentação do ensino em relação à ação pedagógica com os recursos tecnológicos ou de forma meramente instrumental na educação, analisada nesta pesquisa na educação especial na área do transtorno global do desenvolvimento em que se configura o transtorno do espectro autista, destaca-se a reflexão dos diversos recursos disponíveis na sociedade e do impacto destas.

Em relação a esta reflexão, elencamos a importância dos estudos de Garcia-Vera (2002) na incorporação do conteúdo a ser abordado na formação continuada sobre o desenvolvimento das tecnologias nas dimensões econômico-laboral, político-governamental e sociocultural, sendo elas destacadas pelas autoras Brito; Leite e Martins (2003):

**DIMENSÃO ECÔNOMICA-LABORAL:** conhecer, estabelecer relações entre os interesses, parcerias, lutas e conquistas entre os elementos humanos e materiais até a constituição dos produtos tecnológicos;

**DIMENSÃO POLÍTICO-GOVERNAMENTAL:** o impacto das decisões governamentais em relação aos produtos e desenvolvimento tecnológico, influenciando nas formas de legislar e determinar formas de controle. O docente precisa entender a dinâmica de todo esse processo e os impactos na educação;

**DIMENSÃO SOCIOCULTURAL:** as mudanças produzidas pelo desenvolvimento tecnológico no mundo do trabalho levaram as novas relações entre espaço e tempo. Os recursos tecnológicos não são neutros, interferem nas decisões a serem tomadas no contexto educacional. (BRITO; LEITE e MARTINS, 2003, p. 38 *apud* GARCIA-VERA, 2002, p. 174-175):

A incorporação desses conteúdos na formação continuada propicia uma formação em que o docente reflita sobre a trajetória histórica das tecnologias, os objetivos e aplicabilidade e a ressignificação das mesmas de acordo com os objetivos de ensino que queiram com estes recursos tecnológicos. O docente reflete sobre o funcionamento das TDIC, assim como as políticas educacionais da educação especial avançam em sua trajetória histórica embasadas nos movimentos sociais, influências de discussões internacionais e convenções socialmente estabelecidas, em que redirecionam os rumos da educação, o trabalho docente

*comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.” (VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. 2014, p. 141).*



precisa ser ressignificado à realidade bem como as exigências próprias do cotidiano escolar.

A seguir, fazemos a relação da reestruturação das diretrizes curriculares municipais e a constituição do planejamento referencial levando em consideração a perspectiva inclusiva e os elementos curriculares em relação à formação continuada docente na Ciberultura e as TDIC.

### 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO AEE: O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) iniciou em 2009 com a formação continuada de professores e efetivada em 2012. Posteriormente em 2015, realizava-se o Planejamento Referencial desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental, com o objetivo de unificar os encaminhamentos metodológicos bem como as avaliações com critérios definidos a respeito dos conteúdos disciplinares com um planejamento de ensino intencional e sistemático.

Em relação à educação especial no planejamento referencial, as diversas áreas dos serviços ofertados pelos AEE (visual, surdez, intelectual, TGD) foram inseridos como anexos intitulados como “Orientações Anexas ao Planejamento Referencial Para o Trabalho Pedagógico Inclusivo” disponível no *moodle*<sup>21</sup>, ou seja, realizado em discussões à parte com os docentes e equipe pedagógica dos AEE no sentido de contribuir em relação às estratégias de ensino na educação básica.

Buscando a análise da perspectiva inclusiva, encontramos fragilidades no sentido tanto da unificação dos conteúdos com direcionamento e autonomia do professor, como também reforçando um caminho de segregação, em que as discussões para elaboração não foram tomadas de forma coletiva e sim complementar, vinculando hierarquias dentro da classe docente entre especializados e “capacitados”<sup>22</sup>, uma vez que os docentes especializados contribuíram para a

---

21 Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). O moodle é um software livre de apoio à aprendizagem, pode ser instalado em várias plataformas que consigam executar a linguagem php tais como Unix, Linux, Windows, MAC OS. Como base de dados podem ser utilizados MySQL, PostgreSQL, Oracle, Access, Interbase ou ODBC. Disponível em: <<https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle>>. Acesso em: 07/06/2017.

22 Expressão utilizada por GARCIA, R.M.C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo

finalização do texto final do planejamento referencial.

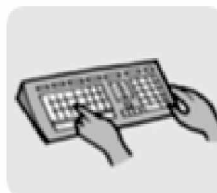
Ao falar de currículo na educação especial e tecnologias é preciso partir da premissa da diversidade, entendendo que cada pessoa possui características individuais e pessoais. Culturalmente, a sociedade contextualiza a diversidade como algo que precisa ser superado, com uma série de recursos que promovam qualidade de vida e autonomia das pessoas com deficiência. O currículo de formação de professores precisa incluir a questão das tecnologias com viés reflexivo, contextualizado e planejado em relação a determinado conteúdo ou objetivo, em que “estudiar qué pueden hacer y no hacer cada una de ellas em los diversos âmbitos educativos para desterrar las desigualdades, las injusticias y otras misérias” (GARCÍA-VERA, 2000, p. 171), sendo necessária a mediação e objetividade quanto à utilização das tecnologias, no sentido de diminuir desigualdades, promover autonomia, propiciar condições de igualdade para a efetiva participação.

Como recorte da análise documental do AEE em relação ao currículo, utilizamos a proposta pedagógica (PP) do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Transtornos Globais do Desenvolvimento (CMAEE-TGD), organizado e dividido em programas de ensino (FIGURA 4), sendo que os atendimentos pedagógicos semanais variam de dois a quatro dias com cronogramas individuais de atendimento, de no máximo duas horas de duração:

FIGURA 4 – PROGRAMAS DE ENSINO CMAEE/TGD



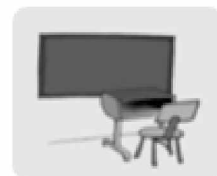
Comunicação Alternativa/Suplementar (Baseada no Programa PECS), Recursos eletrônicos, gráficos visuais e/ou gestuais e Pranchas ou pastas com figuras ou pictogramas



Tecnologias Assistiva e Informática Acessível Usadas no sentido de desempenho funcional de atividades Considerada no PPP (pág. 58) como físicas, organizadoras e sociais Adaptações: teclado colméia, trackball, etc. Histórias Sociais e Memórias de aula



Avas (Atividade de Vida Diária - Baseada na metodologia ABA) Atividades de autonomia e independência, Alimentação, independência e cuidados pessoais, etc.



Apoio Pedagógico com Ensino Estruturado (Baseado na metodologia TEACCH) .Organizada com recursos visuais para propiciar autonomia e direcionamento.Composta de espaço do aprender, espaço de aprendizagem individual, espaço do brincar/lazer, espaço do trabalho em grupo, área transitória/painel de rotina.

FONTE: Imagens importadas do aplicativo Amplisoft (PUC/PR). Organização: A autora (2017).

A organização dos programas de ensino citados foi relacionada às imagens utilizadas no aplicativo amplisoft da PUC-PR, o qual os docentes do AEE utilizam diariamente no contexto do AEE, bem como da educação básica.

Desta forma, ressaltamos que além da formação inicial e continuada docente com seus conteúdos curriculares básicos e opcionais da grade curricular, ou seja, os saberes da prática docente, o professor precisa atualizar-se quanto às reformulações das políticas nacionais da educação especial para repensar sua ação pedagógica nesta modalidade de ensino e em relação às inovações tecnológicas, sendo que o docente é “o elemento humano responsável pelo ambiente de aprendizagem, origem das interações e inter-relações entre os indivíduos participantes do ambiente educacional” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p. 46).

Alguns indicativos e divergências apontam certa distância entre as políticas públicas educacionais da educação especial do contexto da ação pedagógica, e com base no levantamento dos dados coletados destacamos algumas hipóteses:



- a) A distância da formação inicial das Instituições de Ensino Superior em relação à prática e necessidades reais docentes para além das teorias (GATTI; BARRETO; 2009);
- b) A descontinuidade no trabalho entre um ano e outro (mesmo sendo uma única gestão) na questão das formações continuadas ou da mudança ocorrida dos encaminhamentos propostos em cada troca de gestão. Fato este constatado na criação de Tecnologias Educacionais (TE) e desarticulação na continuidade de formação docente, ao destituir essa equipe de TE no término entre gestão. A construção do Departamento de Tecnologias Educacionais iniciou em 2003 e somente a partir de 2005, passou a ser da SMED (LAGO, 2011, p. 81);
- c) Ausência do trabalho colaborativo na realização e organização das formações continuadas com base nas necessidades docentes, ou seja, construção do planejamento ouvindo o docente como um sujeito participativo e ativo do processo, no sentido de estabelecer relação com sua ação pedagógica (DEE, 2016).

A utilização das tecnologias na ação pedagógica precisa ser pensada e reorientada para que as tecnologias sejam constituídas no currículo como partes de um processo, e não como fim, utilizadas como recursos concretos de ensino, compreendendo como a criança e o estudante aprende e desenvolve-se, para planejar suportes educacionais com as tecnologias digitais, com o intuito de diminuir barreiras de acesso ao currículo, possibilitando diversas formas de experimentação e interação na aprendizagem.

Dessa forma, a reflexão contínua em relação a quem se ensina, como se ensina e o que se deve ensinar, precisa ser levada em consideração ao utilizar determinada tecnologia para não se desvencilhar do propósito da ação pedagógica planejada e contextualizada.

No próximo capítulo abordaremos as tecnologias na educação especial, a configuração das tecnologias no atendimento especializado no Estado do Paraná para reportarmos ao contexto Municipal em relação às tecnologias disponíveis no CMAEE-TGD e o retrato da ação pedagógica.

### 3.2.1 As tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Contexto do AEE

Com a discussão a respeito da educação inclusiva e da educação especial através de movimentos internacionais, promulgações de conferências, acordos, convenções, entre outros, como as reflexões realizadas a partir de movimentos sociais e a sociedade civil organizada, a educação nesta modalidade de ensino obteve reformulações, bem como aspectos norteadores de políticas educacionais e na formação de professores.

A luta histórica do advento da inclusão trouxe reflexões especialmente na formação docente em relação às estratégias e formas de ensino e faz-se necessária a reflexão de que não é apenas instrumentalizando-os ou utilizando as TDIC que os docentes contemplarão as necessidades específicas de cada criança e estudante no processo de ensino e acesso ao currículo. Destaca-se aqui a necessidade da formação continuada docente ter base reflexiva, crítica e fundamentada em relação às tecnologias, aliada ao movimento da Cibercultura e do Ciberespaço, para que o docente possa estabelecer critérios, objetivos e planejamento contextualizado de ensino no AEE na Educação Especial. Dessa forma,

“Recorda-se que a Educação Especial, de acordo com as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica – CNE/CEB 2/2001 – se fundamenta numa proposta pedagógica especializada, que tornem disponíveis recursos pedagógicos e suportes educacionais especiais no ensino comum, apoiando, complementar e/ou suplementar as propostas educacionais. Sua característica diferenciada é necessária para a promoção escolar – do ensino infantil ao superior – de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2001). (BRITO; LEITE; MARTINS, 2014, p. 31).

O Governo Federal oferece esse suporte e recursos especiais, mas as condições de formação ainda são insuficientes. O apontamento citado no documento baseia-se nas possibilidades em que o docente possa aprimorar seu trabalho, com a utilização de diversos recursos tecnológicos que possibilitem a aprendizagem. Conhecer o potencial e a variedade destes recursos é um desafio ao docente, pois é essencial saber explorar pedagogicamente e buscar conhecer as inovações ou atualizações do que já existe.

A este respeito, para superar possíveis fragmentações do ensino ou do uso das tecnologias de forma instrumental, é preciso contemplar na formação inicial ou continuada docente, saberes essenciais citados nesta mesma pesquisa, nas dimensões econômico-laboral, político governamental e sociocultural descritas pelo autor Garcia-Vera (2002) em seus estudos relacionados à formação de professores

e a necessidade de incluir digitalmente estes docentes no contexto, preparando-os.

O trabalho docente no AEE poderá contemplar recursos e ferramentas de tecnologias educacionais ou tecnologia assistiva com a finalidade de promover a aprendizagem de crianças e estudantes com deficiência em suas especificidades, favorecendo a emancipação da autonomia, a opção de escolha entre as possibilidades tecnológicas, bem como a utilização de forma pedagógica das altas tecnologias ou tecnologia avançada<sup>23</sup> quanto aos computadores e softwares específicos e dos recursos chamados de baixa tecnologia, que são aqueles confeccionados artesanalmente pelo docente com materiais diversos que estão no cotidiano escolar, a fim de complementar ou subsidiar as necessidades específicas no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, ajudas técnicas ou tecnologia assistiva constituem como integrantes dentro da educação especial.

A grande variedade de tecnologias utilizadas no AEE pelo docente parte de necessidades do contexto real e na organização da vida diária em relação à aprendizagem e da participação social de crianças e estudantes, visando a funcionalidade em diversos contextos, sejam eles educacionais, sociais, ambientais entre outros.

A seguir serão descritas as tecnologias utilizadas no AEE no âmbito pedagógico da educação especial no Estado do Paraná.

### 3.2.2 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto do AEE: Cenário Estadual

A construção histórica da realidade da Educação Especial no Estado do Paraná delineou-se através de várias discussões e avanços no sentido de normatizar a política de atendimento às pessoas com deficiência, mantendo inclusive os atendimentos especializados, mantendo convênio de apoio técnico e financeiro a fim de expandir a oferta da Educação Especial.

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) tipo I ofertada pela Secretaria Estadual de Educação no Paraná deve ser organizada “[...] com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários. Entre estes se destacam os jogos pedagógicos que valorizem os aspectos lúdicos, estimulem a criatividade, a cooperação, a reciprocidade e promovam o desenvolvimento dos processos cognitivos” (Paraná,

<sup>23</sup>Termo utilizado no manual das Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado. 2006. p.19. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2006.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf). Acesso em: 20/08/2017.



Secretaria Estadual de Educação, 2011, p.3).

O rol de deficiências trabalhadas na SRM tipo I, conforme a Instrução nº 016/2011 SEED/SUED atende as deficiências: intelectual, física, neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, complementando a escolarização de natureza pedagógica. O docente atuante da SRM do Estado do Paraná necessita apresentar conhecimento especializado em todas estas áreas atendidas na SRM.

A ação pedagógica desenvolvida nas SRM é dividida em três eixos norteadores em que se trabalham diferentes níveis de ensino, sendo que no primeiro eixo o atendimento é realizado de forma individual para anos iniciais, anos finais e ensino médio, contemplando processos educativos que desenvolvam as áreas do desenvolvimento e de defasagem de conteúdos e aprendizagem.

No segundo eixo, o trabalho é realizado coletivamente com profissionais da classe comum, com encaminhamentos diferenciados em relação ao ensino, com adaptações, orientações, adaptações curriculares de acordo com as especificidades individuais dos alunos.

O terceiro eixo concentra-se no trabalho colaborativo com a família a fim de propiciar o envolvimento da mesma nos processos de ensino de forma participativa.

Uma das atribuições do docente da SRM é de “[...] k) Produzir materiais didáticos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum a partir da proposta pedagógica curricular” (Paraná, Secretaria Estadual de Educação, 2011, p.9). Nesta perspectiva, entendem-se como materiais didáticos acessíveis aqueles que possam ser embasados em recursos tecnológicos de baixa ou alta tecnologia para os estudantes em suas peculiaridades em relação ao acesso à aprendizagem e favorecimento de sua autonomia.

Conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais elaborado pelo MEC por intermédio da Secretaria de Educação Especial em 2010, a SRM conta com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE (QUADRO 12):

#### QUADRO 12 – MATERIAIS DA SRM I - MEC

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

FONTE: especificação dos itens da Sala Tipo I. Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais Elaborado Pelo MEC por Intermédio da Secretaria de Educação Especial (2010. p. 11).

Esses materiais disponíveis na SRM I diferem daqueles que são fornecidos na SRM tipo II, em que são atendidas deficiências visuais, contam com os mesmos equipamentos e organização do trabalho pedagógico (QUADRO 13), conforme as características da SRM tipo I, acrescidas dos seguintes equipamentos:

QUADRO 13 – MATERIAIS DA SRM II- MEC

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

FONTE: Especificação dos itens da Sala Tipo II. Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais Elaborado Pelo MEC por Intermédio da Secretaria de Educação Especial (2010,p. 12).

Esses itens constantes da SRM tipo II podem ser utilizados pelo docente da Educação Especial, assim como podem orientar e sugerir a apropriação pelo docente da educação básica em sua ação pedagógica.

Para a utilização do software de comunicação alternativa, o próprio manual esclarece no item 3.1 letra c que, para a utilização desta ferramenta, o docente pode seguir o endereço <http://www.clik.com.br/ca/> ou <http://www.assistiva.com.br/> para o

levantamento de informações, orientações e suporte para a utilização do software.

A orientação ainda é reforçada no sentido de acessar o menu “ajuda” do manual do usuário do referido software, após a sua instalação, pois há ali orientações para a criação de atividades educacionais e recursos de acessibilidade personalizados, sem que para isso, o docente receba formação específica e que englobe os processos reflexivos e que possam incorporar saberes contextualizados à sua cultura escolar, seguindo instruções procedimentais.

Sobre a utilização dos equipamentos de informática e de impressora Braille, segundo o manual, os chamados técnicos são responsáveis pela manutenção e consultas, sendo que o MEC/SEESP é o responsável por outras várias ações de funcionamento, incluindo a de apoio complementar, oferecendo formação continuada para os professores da educação especial e encaminhamentos de publicações da Revista Inclusão, bem como outras publicações do MEC.

A SEED-PR conta com o programa e projetos “Paraná Digital” no qual buscou-se incluir em todas as escolas públicas estaduais o acesso sociodigital com ampliação das redes de ensino em detrimento das inovações tecnológicas, apoiando a ação pedagógica e o acesso a diversos conteúdos pelo docente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Este panorama estadual difere da organização das SRM e dos projetos de tecnologias educacionais da Rede de Ensino de Araucária, o qual será abordado na próxima subseção.

### 3.2.3 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto do AEE: o Cenário Municipal

Em 2009, no âmbito Municipal, a primeira ação deliberada por parte da gestão do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (DEE-SMED) foi extinguir as salas de recursos em que cessaram gradativamente as atividades das classes especiais e de classes de condutas típicas, relocando crianças e estudantes do Ensino Fundamental através de instrumentos de avaliação classificatórios quanto à situação de aprendizagem.

Os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE's) mantidos até este período nas áreas de surdez e visual permaneceram sem alteração aparente, tendo continuidade também na Escola Municipal Especial



Joelma do Rocio Túlio para alunos de 0 a 14 anos com deficiência intelectual, física, mental grave a severa, múltiplas e autismo e na Escola Municipal Especial Padre José Anusz para estudantes com o mesmo perfil diagnóstico citado, mas sem terminalidade específica, ou seja, dos quatorze anos em diante.

Diante dessa realidade envolvendo a reorganização da educação especial através de decretos e normativas, surgiu em 2013 uma Nota Técnica de nº 055/2013 MEC/SECADI/DPEE a fim de orientar os Sistemas de Ensino quanto à atuação dos Centros de AEE na perspectiva da Educação Inclusiva, em que descreve um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, destacando o conceito de deficiência em evolução e situando as ações dos Centros como espaços complementares à escolarização e não substitutivos, sendo eles públicos ou privados.

A organização da Educação Especial nos Municípios do Estado do Paraná é de responsabilidade da Secretaria de Estado - SEED quanto às normatizações e orientações referentes à Política Nacional da Educação Especial, tanto em relação ao AEE como nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.

Em relação à oferta do Atendimento Educacional Especializado, o Município de Araucária, através do Conselho Municipal de Educação (CME) organizou o AEE como:

O Atendimento Educacional Especializado no Município de Araucária e ofertado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado - CMAEE's, Serviço Educacional de Apoio a Inclusão no Trabalho – SEAIT, Profissional de Apoio Escolar, Tradutor Interpretador da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Atendimento Educacional Especializado em Ambiente Domiciliar/Hospitalar. (ARAUCÁRIA; CME, 2016, p. 54).

Sobre os serviços da modalidade da Educação Especial do Município de Araucária discriminados, diferem das políticas acerca da Educação Especial e Inclusiva e a legislação estadual através da Instrução Normativa nº 16/2011 que transforma o Centro de Atendimento Especializado (CAES) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) Tipo I, o Município de Araucária permaneceu em sua especificidade de atendimento, mantendo os CMAEE's (Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado) separados nas áreas: visual, surdez, TGD e posteriormente, no ano de 2016, ocorreram as transformações de duas Escolas

Especiais para Centros de Atendimento na Área de Deficiência Intelectual e Múltiplas, os CMAEES-DI.

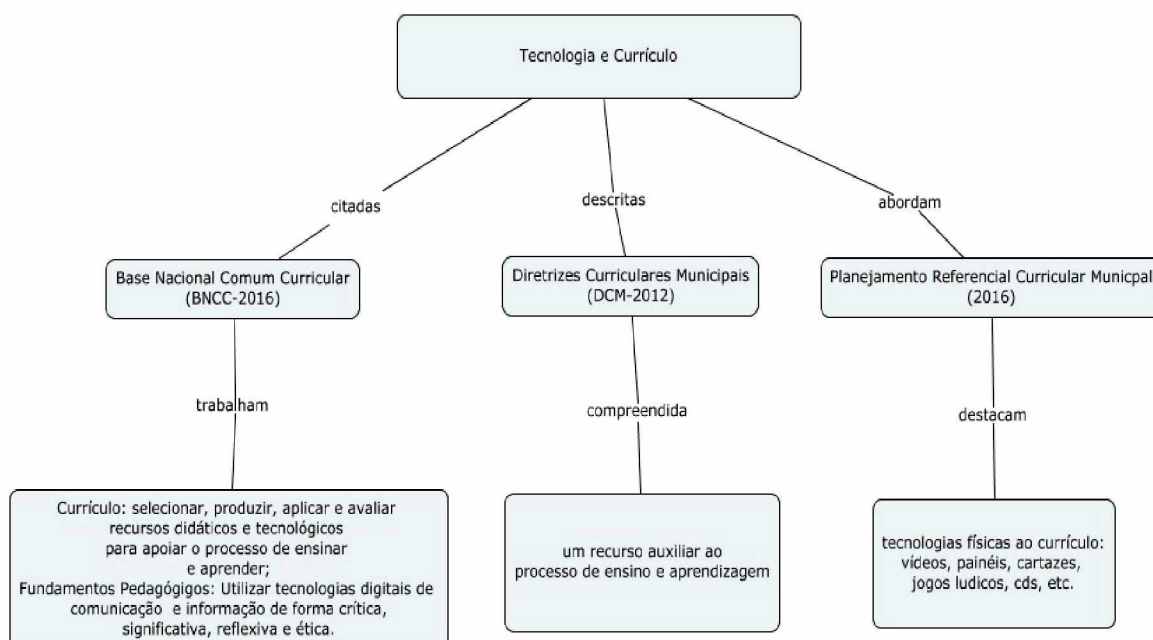
Ficaram como público das SRM tipo I – crianças e estudantes com deficiência intelectual, como complementação da escolarização; e as SRM tipo II – altas habilidades e superdotação, em caráter suplementar à escolarização.

Para subsidiar as formas de atendimentos no AEE, pautado no Parecer nº 02/2016 do Conselho Municipal de Educação (CME) fica definido “como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, realizado de forma complementar ou suplementar à formação das crianças e estudantes” (Araucária, Conselho Municipal de Educação, 2016, p. 2), baseando o processo de ensino-aprendizagem através das Diretrizes Curriculares Municipais.

Os itens que compõem o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizado pelo MEC por intermédio da Secretaria de Educação Especial não estão presentes nas dependências do CMAEE – TGD, visto que não se trata de uma Sala de Recursos Multifuncionais orientada pela normativa do MEC, e sim de um Centro de Atendimento Especializado mantido como política pública do Município e com recursos próprios deste.

Levando em consideração as políticas educacionais referentes à educação especial, o mapa conceitual (FIGURA 5) foi usado para descrever os recursos tecnológicos aplicados ao currículo, fazendo um panorama de reflexão a nível nacional e municipal e a proximidade ou distanciamento em que os mesmos aparecem, elencamos uma análise organizada no mapa conceitual através de documentos como a Base Nacional Comum Regular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Municipais e o Planejamento Referencial do Sistema de Ensino de Araucária em relação à tecnologia e currículo na educação especial.

FIGURA 5 – MAPA CONCEITUAL



FONTE: A Autora (2017)

Assim, partindo da premissa que as tecnologias na BNCC são encontradas de forma ampla e com significação, percebemos que no desmembramento das políticas educacionais em relação ao currículo, no âmbito da Municipalidade, as tecnologias são compreendidas como instrumentos e/ou equipamentos. Destaca-se não só o distanciamento entre as normativas quanto ao contexto educacional, como também o entendimento acerca do conceito de tecnologia, a sua utilização como um meio no processo de ensino e as considerações em relação ao planejamento docente no AEE. Questiona-se em relação a este panorama, que o docente se encontra alheio à intencionalidade de ensino ou até refém de seu próprio sistema de ensino, alienado ao mesmo tempo em que precisa atualizar-se a respeito das deficiências, objeto próprio do seu trabalho, como neste caso especificado no TEA.

Na ação pedagógica do CMAEE-TGD, alguns softwares gratuitos são utilizados nos computadores da secretaria ou nos próprios equipamentos particulares dos docentes, a fim de promover o trabalho com a comunicação alternativa e aumentativa, bem como a utilização de tecnologias educacionais e os recursos de tecnologia assistiva, uma vez que estes precisam estar previstos no Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE em consonância com a



Proposta Pedagógica da Unidade Educacional, definidos como programas específicos de “Comunicação Alternativa e Suplementar, Tecnologia Assistiva e Informática Acessível” (Araucária, CMAEE-TGD, Proposta Pedagógica, 2016, p. 55).

No documento da proposta pedagógica do CMAEE-TGD constam algumas tecnologias, na seção intitulada como tecnologia assistiva (item 5.1.2 do documento) com citação da autora BRITO (2006) em tecnologias físicas, organizadoras e simbólicas, vinculadas à interpretação de “ROCHA e CASTIGLIONI (2005) *apud* MELO (1997) “a tecnologia é considerada Assistiva quando é usada para auxiliar no desempenho funcional de atividades, reduzindo incapacidades para a realização de atividades da vida diária e da vida prática [...]” (Araucária, CMAEE-TGD, Proposta Pedagógica, 2016, p. 58) sem mencionar as formas ou estratégias com que estes recursos são trabalhados pelo docente, explicitando a forma de mediação na promoção de experiências sociais a fim de atingir o nível de desenvolvimento proximal, conforme o documento.

A este respeito, fazemos a reflexão acerca do conceito de tecnologia assistiva, que em alguns contextos decorre de fragmentos em relação ao conhecimento do tema aplicados à prática de ensino e principalmente das tecnologias educacionais que precisam estar elencadas no processo de ensino e fundamentais ao acesso ao conhecimento, desde que mediadas com intencionalidade e planejamento docente.

Em relação à tecnologia assistiva, diferencia-se o enfoque de acessibilidade, ajuda técnica ou adaptações curriculares. A Tecnologia Assistiva visa melhorar a funcionalidade de pessoas com deficiência, ou seja, é utilizada com objetivos funcionais. Segundo a CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade (Organização Mundial de Saúde, 2004), o modelo de intervenção para a funcionalidade deve ser biopsicossocial e diz respeito à avaliação e intervenção em: funções e estruturas do corpo em relação à deficiência, as limitações de atividades e de participação, fatores contextuais como os relacionados a aspectos ambientais e pessoais.

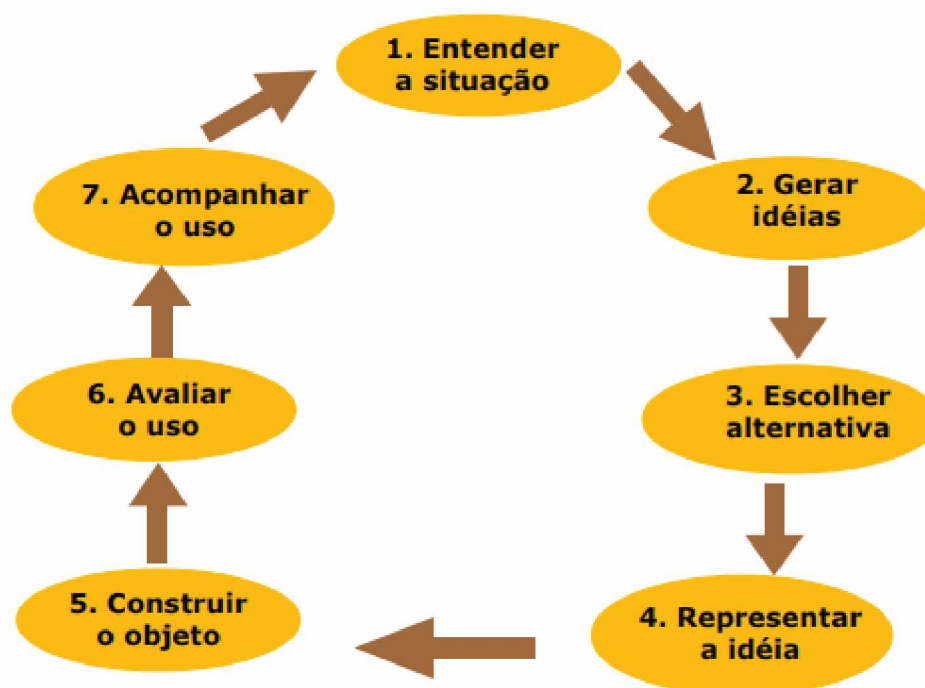
Anteriormente, as discussões do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) utilizavam o termo Tecnologias Assistivas no plural, para recursos que possam promover funcionalidade.

Em 2002, a então extinta Secretaria do MEC de Educação Especial

(SEESP), que passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2011, através do decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, promoveu discussões em relação a ajudas técnicas para orientações no AEE, publicando posteriormente em 2006 o primeiro livro de recursos de ajudas técnicas, na área de deficiência física com recursos para comunicação alternativa.

O termo denominado ajudas técnicas pelo MEC relacionava-se ao conceito de tecnologias assistivas na ocasião em que era apresentado um fluxograma para que os profissionais da educação especial pensassem a respeito da contribuição que os objetos trariam ao aprendizado das pessoas com deficiência. O fluxograma (FIGURA 6) de ajudas técnicas foi descrito conforme os itens relacionados:

FIGURA 6 – FLUXOGRAMA DE AJUDAS TÉCNICAS



FONTE: Coleção Portal de Ajudas Técnicas. Recursos de Comunicação Alternativa. 2006. p. 8. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas\\_tec.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf).

Este conceito de ajudas técnicas evoluiu para o de tecnologia assistiva, descrito em documentos oficiais do MEC, apresentando seu destaque inicial em 2006 sendo citado no manual da “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado” (Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006) quando compara o termo “ajudas técnicas” com

predominância a área médica ou de reabilitação e passa a conceituar “tecnologias assistivas” como recursos que favorecem a funcionalidade e aos serviços para a promoção da autonomia do usuário, sendo descrita como “Tecnologia assistiva, portanto, é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão” (Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 18).

O termo empregado atualmente é de Tecnologia Assistiva, no singular, como sendo o mais adequado e amplamente discutido definido pelo Comitê de ajudas técnicas (CAT) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) a partir de 2007, ao relacionar a uma área do conhecimento e vincular às pesquisas científicas, referenciais acadêmicos, políticas públicas pesquisas e referenciais no cenário brasileiro.

Para o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e a Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de Deficiência (CORDE):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, Ministério da Educação, 2009, p.10).

Neste sentido, a tecnologia assistiva é prevista no planejamento docente do CMAEE-TGD como suporte às outras áreas do conhecimento que englobam os aspectos necessários de ensino a criança ou estudante, para que possam participar efetivamente do processo de escolarização e “são utilizadas de acordo com as especificidades das crianças/estudantes, com a mediação do outro” (CMAEE-TGD/PP, 2016, p. 58).

Nesta pesquisa, utilizaremos a definição do conceito de tecnologia assistiva utilizada pelo MEC em que:

“Para elaborar um conceito de tecnologia assistiva que pudesse subsidiar as políticas públicas brasileiras os membros do CAT fizeram uma profunda revisão no referencial teórico internacional, pesquisando os termos Ayudas Tecnicas, Ajudas Técnicas, Assistive Technology, Tecnologia Assistiva e Tecnologia de Apoio.” (BERSCH, 2013, p. 3).



Entendemos que o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) compreende numa visão macro uma definição ampla de todos os termos estudados e apontados no referencial teórico internacional, ao mesmo tempo em que concentra outros micros conceitos. Para exemplificar melhor, o quadro abaixo caracteriza os principais termos utilizados dentro da área de TA identificados em vários estudos:

QUADRO 14– CONCEITOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA)

AUTOR	TERMO	CONCEITO
DAMASCENO, L.L; FILHO, T.A.G. (2002, p.1).	Tecnologia Assistiva	<i>“é toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa portadora de deficiência.”</i>
RODRIGUES, M.E.N. (2013, p.30).	Tecnologia Assistiva	<i>“são recursos, serviços, equipamentos especiais, adaptação de material pedagógico, adequação dos espaços físicos da escola, como banheiros, salas, biblioteca e refeitório. A TA não é restrita à escola, ela favorece a funcionalidade e possibilidades de interação e participação da pessoa com deficiência, tanto nos espaços escolares como fora deles.”</i>
TONOLLI, J.; BERSCH, R. (1998) apud BERSCH, R. (2013, p. 4).	Tecnologia Assistiva	<i>“..em primeiro lugar, o termo tecnologia não indica apenas objetos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou modos de agir, que encerram uma série de princípios e componentes técnicos”.</i>
CARNIEL, A. (2017, p. 36).	Tecnologia Assistiva	<i>“É denominada como TA toda tecnologia utilizada para auxiliar no desempenho funcional de atividades, de forma a reduzir a incapacidade de realização de atividades cotidianas, diferindo-se de tecnologia reabilitadora, usada para auxiliar na recuperação de movimentos perdidos.”</i>
KULPA, C.C. (2017, p. 79) apud MELO; BARANAUSKAS, 2006).	Tecnologias Digitais Assistivas	<i>“As Tecnologias Assistivas (TAs) se referem aos recursos e serviços que buscam facilitar as ações da pessoa com deficiência nas atividades da vida diária, procurando assim ampliar as</i>

		<i>capacidades funcionais e promover a autonomia e a independência de quem as utiliza.”</i>
--	--	---

FONTE: A autora (2018).

Identificamos que os conceitos abrangem ajudas técnicas, apoio, práticas e estratégias para possibilidade da autonomia e participação de pessoas com deficiência em diferentes espaços e situações. E quanto às modalidades da TA de categorização ou classificação, descreveremos no quadro (QUADRO 15) para exemplificar as possibilidades de utilização e desenvolvimento das mesmas:

QUADRO 15 – CLASSIFICAÇÃO QUANTO A MODALIDADE DAS T.A.

AUTOR	CLASSIFICAÇÃO QUANTO A MODALIDADE DAS TA
Pires et al. (2015) e Bez (2010) apud CARNIEL (2017, p. 35)	<i>“Baixa Tecnologia: considerada aquela feita pela família ou técnicos que trabalham com a pessoa, representada por gestos manuais, expressões faciais, signos gráficos, pranchas de comunicação, fotografias, palavras e outros que de um modo geral, são tecnologias que não utilizam dispositivos eletrônicos. Alta Tecnologia: caracteriza-se por utilizar dispositivos eletrônicos tais como vocalizadores, computadores, smartphones, entre outros.”</i>
Moreschi e Almeida (2012) apud CARNIEL (2017, p. 35)	Classificam os dispositivos em 3 níveis de tecnologia, sendo elas: <i>“Sem Tecnologia: quando nenhum recurso é usado além do próprio interlocutor, como gestos, sons e expressões faciais; Baixa Tecnologia: uso de pranchas comunicativas, álbuns, figuras, entre outros; Alta Tecnologia: uso de dispositivos eletrônicos como vocalizadores e computadores.”</i>
KULPA. C.C. 2017, p.80	Classifica em onze categorias: <i>“Existem onze categorias de TAs, dentre as quais uma delas está relacionada com os recursos de acessibilidade ao computador. Os recursos podem ser equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (mouses, ponteiras de cabeça, de luz), teclados especiais, acionadores, softwares especiais (de reconhecimento de voz) e leitores de tela, que permitem às pessoas com deficiência a usarem o computador”.</i>
DAMASCENO, L.L.;	Usam as TIC como TA: (p.2)

T.A.G. FILHO. 2002.	<p><i>“1. As TIC como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação.</i></p> <p><i>2. As TIC utilizadas para controle do ambiente.</i></p> <p><i>3. As TIC como ferramentas ou ambientes de aprendizagem.</i></p> <p><i>4. As TIC como meio de inserção no mundo do trabalho profissional.”</i></p> <p>Os mesmos autores caracterizam como recurso de acessibilidade em três grupos: (p.3)</p> <p><i>“1 - Adaptações Físicas ou Órteses</i></p> <p><i>2 - Adaptações de Hardware</i></p> <p><i>3 - Softwares Especiais de Acessibilidade”</i></p>
---------------------	---

FONTE: A autora (2018).

Já CARNIEL (2017) relaciona a TA junto ao desempenho funcional e separa em aspectos psicossociais e aspectos físicos conforme CARNIEL (2017, p. 36) *apud* ANDRADE; PEREIRA (2009), quando enfatiza a lacuna existente entre o desempenho funcional da pessoa com deficiência em tarefas cotidianas, em que a pessoa procura realizá-las com os recursos de TA, buscando uma forma de atingir autonomia e maior independência frente as exigências diárias de participação e envolvimento nas atividades.

Ainda falando das modalidades da TA, Rodrigues (2013, p.33) enfatiza a importância delas no processo de inclusão, remetendo-se a Bez (2008) na descrição dessas modalidades na acessibilidade da pessoa com deficiência, conforme a figura abaixo:

FIGURA 7 – MODALIDADES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA



Quadro 02: Modalidades da Tecnologia Assistiva.

Auxílios para vida diária e vida prática	Materiais pedagógicos e escolares especiais que favorecem autonomia e independências em atividades cotidianas diversas.
Comunicação aumentativa e alternativa (CAA)	Recursos elaborados para auxiliar pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever
Recursos de acessibilidade ao computador	Conjunto de hardware e software especialmente idealizado para tornar o computador acessível, no sentido de que possa ser utilizado por pessoas com privações sensoriais e motoras.
Sistemas de controle de ambiente	Controle remoto criado para ajustar ou acionar direta ou indiretamente aparelhos eletroeletrônicos para auxiliar as pessoas com limitações motoras.
Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Projetos de edificação e urbanismo que garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independente de sua condição física e sensorial
Órteses e próteses	Próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo. Órteses são colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função.
Adequação Postural	Recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis e com boa distribuição do peso corporal
Auxílios de mobilidade	Equipamentos e estratégias que auxiliam a mobilidade pessoal
Auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal	São osequipamentos que visam à independência das pessoas com deficiência visual na realização de algumas tarefas
Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo	Constitui os equipamentos que auxiliam as pessoas com surdez ou com déficit auditivo
Adaptações em veículos	Acessórios e adaptações feitas em veículos que possibilitam uma pessoa com deficiência física dirigir.

Fonte: Bersch (2008, p.3-9).

FONTE: Rodrigues, M.E.N. (2013). *Avaliação da Tecnologia Assistiva na Sala de Recursos Multifuncionais: estudo de caso em Fortaleza- Ceará.* (p.33). Fortaleza: Dissertação em Educação Brasileira. 111f. Universidade Federal do Ceará.

Percebemos que vários autores ao fazer uso do conceito de TA dividem-no de acordo com as especificidades de seus estudos, categorizando-o e dividindo conforme a aplicabilidade na realidade do contexto analisado em suas pesquisas e que, de certa forma, não se torna uma normativa quanto à conceituação, e sim formas diferentes de tratar o assunto.

O Professor Doutor da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisador José Moran, quando entrevistado online pela mestranda a respeito da TA, de possíveis conceitos na educação especial de “altas tecnologias” ou “tecnologias avançadas”, menciona que “*Não sou especialista nessa área. Até onde conheço só tenho visto as palavras “Tecnologias Digitais”, “novas tecnologias”, “Tecnologias 3-D, “Realidade Virtual” na educação especial ou inclusiva. “[...] Vou acompanhar mais de perto essa questão”* <sup>24</sup>. Portanto, justificamos aqui nesta pesquisa o uso do conceito de TA para reportamos as especificidades da ação pedagógica no AEE baseada na terminologia oficial aplicada em nosso País.

No trabalho do CMAEE-TGD e dos aspectos relacionados à educação

24 MORAN, J. Entrevista concedida pelo Professor da Universidade de São Paulo, São Paulo. **Termos “tecnologias avançadas” ou “altas tecnologias” na educação especial.** Disponível em: <<https://www.facebook.com/messages/t/jmmoran10>>. Acesso em: 21 fev. 2018. Informação online.

inclusivas vivenciadas pela pesquisadora nas mediações realizadas enquanto realizava a função de docente do serviço de itinerância<sup>25</sup>, percebeu-se que muitas vezes o conceito de tecnologia assistiva remetia-se especificamente à acessibilidade tão somente nos discursos apresentados pelos docentes.

Em relação ao termo Acessibilidade, ao buscarmos no dicionário Priberam, este vem como uma qualidade do que é acessível, ou seja, a que se pode chegar ou atingir algo. Em 1985, um importante marco quanto ao conceito de Acessibilidade foi estabelecido internacionalmente: a criação do símbolo internacional de acesso promulgado no Brasil através da Lei nº 7.405/1985, que “Torna obrigatória a colocação do 'Símbolo Internacional de Acesso' em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências” (Brasil, 1985). A partir deste momento, o símbolo de acessibilidade tornou-se evidência em vários locais e a discussão tornou-se uma proporção global de ações, incluindo o contexto escolar.

Refletindo nos conceitos descritos na Base Nacional Comum Regular (2016), os conceitos de Acessibilidade e Adaptação Curricular aparecem definidos num sentido amplo (acessibilidade) e mais específico (adaptações). Quanto à Acessibilidade, trata-se de contemplar ou eliminar as barreiras de acesso aos ambientes escolares (arquitetônica), do acesso à comunicação oral, escrita, sinalizada e digital (comunicação e informação), aos equipamentos e recursos como software e hardware com funcionalidades (tecnologia assistiva) e à disponibilidade de oferta de tradução e interpretação de Libras, entre outros (BRASIL, Ministério da Educação, 2016, p. 36).

Compreende-se que o conceito de tecnologia assistiva é muito mais do que equipamentos e recursos a serem utilizados pelo docente do AEE no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista favorecer o desenvolvimento da autonomia, inserção social, comunicacional e educacional de crianças e estudantes que, historicamente, já carregam a segregação e integração dos espaços de escolarização, bem como do acesso às conquistas tecnológicas desenvolvidas em sociedade. Concordamos com as autoras Brito, Leite e Martins quando consideram

---

25 “O Serviço Itinerante foi instituído pela SMED no intuito de realizar a articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor do CMAEE – TGD e a Classe Comum nas Unidades Educacionais e com o processo de gestão e articulação das demandas intersetoriais como a saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer, trabalho e emprego e outras” (ARAUCÁRIA, CMAEE/TGD/PPP, 2015, p. 60).



as tecnologias “[...] como o próprio termo indica, são instrumentos criados e elaborados a favor do desenvolvimento, e, portanto, não existem de modo independente e não substituem o valor da ação humana” (BRITO; LEITE; MARTINS, 2014, p. 44).

Portanto, a este respeito, reforçamos a importância do docente do AEE obter formação continuada apropriada e fundamentada em relação às tecnologias educacionais e assistivas, com reflexões críticas acerca do fazer pedagógico e sua contribuição na troca de experiências com os docentes da educação básica de forma que possam repensar o currículo, as estratégias de aprendizagem, os tempos de aprendizagem e o contexto escolar.

Já em relação às tecnologias educacionais, a sua definição ou conceituação não consta no PP do CMAEE-TGD como em relação às demais tecnologias. A incorporação das tecnologias educacionais precisa ser acrescida ao processo de ensino e aprendizagem focando na criança ou estudante, ou seja, na ação pedagógica.

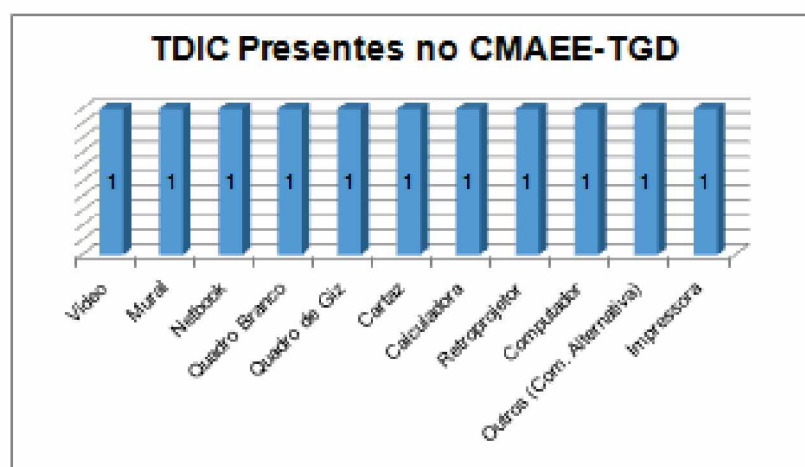
Um das ferramentas tecnológicas mais utilizadas no CMAEE-TGD é o computador. Através dele, docentes e equipe pedagógica produzem a base para a confecção de materiais de baixa tecnologia e fazem uso de softwares gratuitos em apoio a comunicação alternativa/aumentativa, acessibilidade e recursos de softwares educacionais para fomentar os processos de ensino de acordo com cada especificidade trabalhada, apesar das limitações do espaço escolar e institucional.

Outras ferramentas e recursos são utilizados diariamente no processo de ensino no AEE, como destacado por meio das 13 respostas das docentes registradas através do questionário online (formulário google docs) partindo da afirmação: “Quando Severin (2014) cita que 'Ninguém espera que os professores sejam experts em tecnologias', eles têm que ser especialistas em educação e pensar experiências de aprendizagem enriquecedoras usando tecnologia” (BRITO E PURIFICAÇÃO, 2015, p. 52) o professor precisa planejar seus encaminhamentos metodológicos. Desta forma, o docente precisa refletir sobre quais recursos tecnológicos estão disponíveis em seus espaços escolares para que possam refletir sobre qual a melhor forma de aplicá-los, ressignificando sua prática pedagógica.

Analisando o contexto focal da pesquisa, elencamos os equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis no CMAEE-TGD por meio do questionário online proposto aos docentes (GRÁFICO 9):



GRÁFICO 9 – TDIC PRESENTES NO CMAEE/TGD



FONTE: A autora. 2017

Além das TDIC que os docentes mencionaram, como demonstrado no gráfico, o CMAEE-TGD conta com dois computadores padrão da SRM disponibilizados pelo governo federal, de doação de outra escola em que fora cessada a SRM de uso coletivo e pedagógico.

O trabalho em desenvolvimento no CMAEE-TGD é de natureza pedagógica e os docentes realizam anualmente o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) de forma individual, em que consideram os recursos tecnológicos disponíveis na Unidade Educacional de forma que possam contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças ou estudantes, envolvendo as áreas do conhecimento em que contribuem “[...] na organização e disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes para a plena participação destes, considerando suas necessidades específicas” (Araucária, CMAEE-TGD, Proposta Pedagógica, 2016, p. 20).

Desta forma, percebemos que os docentes preconizam os recursos e ferramentas de ensino no sentido de utilizá-las com o intuito de promover o acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades possíveis à efetiva participação e autonomia de crianças e estudantes não só na escolarização, como também nas atividades da vida diária.

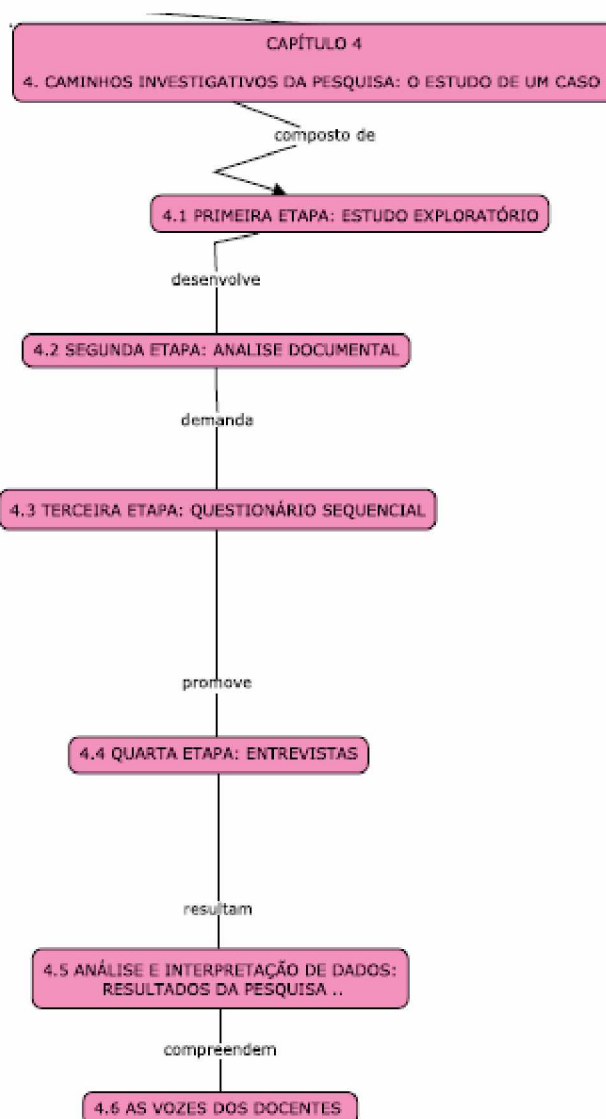
As tecnologias educacionais, quando utilizadas com planejamento e intencionalidade de forma com que o docente reflita constantemente em sua prática, ressignificando-a, corroboramos aos estudos de Brito e Purificação (2015) quando

nos remetem a ideia de que as “Tecnologias Educacionais quando utilizamos na formação de um ser no mundo e para o mundo em transformação, e que podem desencadear uma mudança de atitude em relação ao conhecimento, superando a visão fragmentária e restrita do mundo” (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2015, p.17). Portanto, o PAEE realizado anualmente pelos docentes do CMAEE-TGD é reorganizado e redimensionado a partir da análise semestral em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança ou estudante, refletindo em relação aos recursos tecnológicos e educacionais que ainda se fazem necessários a cada caso.

Refletindo acerca dos conceitos de ajudas técnicas e tecnologia assistiva no AEE e nas esferas do Estado e do Município, percebemos que características diferenciadas nas formas de ensino são evidentes, que dependem desde programas de formação continuada, políticas educacionais, disponibilidade de materiais e equipamentos, estrutura física, à cultura escolar, às formas de atendimento nesta modalidade de ensino, bem como os espaços e tempos de aprendizagem e o investimento no docente, que pode interferir nas formas de apropriação de novas possibilidades pedagógicas e de pensar o currículo e sua flexibilidade, configurando mudanças no ambiente escolar e, conseqüentemente, nas reformulações necessárias e adequadas aos Sistemas de Ensino diante dos movimentos ocorridos em nossa Sociedade.

A seguir, no próximo capítulo, abordaremos os aspectos metodológicos da pesquisa, que descrevem a construção da mesma e as etapas do estudo exploratório.

## 4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA: O ESTUDO DE UM CASO



Para a estruturação do processo de investigação, utilizaremos como bases metodológicas as etapas da pesquisa e a coleta e análise de dados baseadas em autores como Bardin (2009), Creswell (2014) e Yin (2010).

Como mencionado anteriormente no início deste estudo, o aumento de casos de autismo elevou-se de forma significativa no Município. O dado preliminar apresentado em forma de gráfico e tabela na introdução mostra a crescente demanda em relação ao TEA e à organização do sistema de ensino que propicie adequações metodológicas e curriculares que contemplem as especificidades destes estudantes, bem como a necessidade da criação de novas políticas públicas que atendam esta forte demanda na educação.



Diante destas considerações, reforça-se a importância da presente pesquisa referente à investigação das necessidades docentes no uso das tecnologias como ferramentas de ensino, a fim de propiciar autonomia e participação efetiva dos estudantes no contexto educacional. Para que o docente possa aprimorar sua prática pedagógica, incorporando recursos em suas aulas para possibilitar o acesso ao currículo e às atividades propostas, partimos do objetivo de compreender possíveis elementos ou conteúdos que possam nortear uma proposta de formação, tendo como questão: ***Qual proposta de formação continuada na área do Transtorno do Espectro Autista atenderia às necessidades docentes para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado?***

Buscando realizar a pesquisa a partir do estudo de um caso envolvendo vários docentes do AEE, vários instrumentos de pesquisa foram aplicados para que pudessem subsidiar as análises em que demonstraremos as possibilidades de amostragem intencional (Creswell, 2014) a partir de várias fontes de informação, tais como: o estudo exploratório, análise documental, questionários e entrevistas. A seguir, descreveremos (FIGURA 8) o esquema da coleta de dados do estudo de caso baseada em Creswell (2014):

FIGURA 8 – ESQUEMA DA COLETA DE DADOS



FONTE: CRESWELL (2014, p. 122).

Como amostragem intencional em relação à seleção do grupo pesquisado, envolvemos a questão da cultura escolar em que estão inseridos, reportando-se no caso do TGD em específico do TEA, pelo fato da pesquisadora ter acesso a esta área do conhecimento e suas experiências docentes estarem envolvidas nessa temática. Muitas outras áreas do atendimento educacional especializado são estudadas cientificamente, sendo que a área do TGD, em específico do autismo, percebeu escassas pesquisas realizadas como demonstrado anteriormente na busca de dados. A amostragem intencional pode “informar uma compreensão do problema de pesquisa e o fenômeno central no estudo”. (CRESWELL, 2014, p. 120).

A pesquisa pautada no estudo de caso justifica-se em razão de investigar a questão da formação continuada docente em seu contexto real e da ação pedagógica no AEE para auxiliar a evidenciar os limites existentes entre a relação teórica e a prática, apontando possíveis variáveis ou pontos de evidências da investigação do contexto.

Para a coleta de dados utilizamos o método da triangulação, descrito por autores como Yin (2014) e Lüdke e André (2013), em que utilizaremos instrumentos como questionários, análise documental e entrevistas sobre a formação docente e ação pedagógica no AEE com o uso de tecnologias como ferramentas de ensino.

Os estudos de caso têm como característica a compreensão de que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas sim algo que se constrói constantemente, refazendo de várias formas. Conforme Lüdke e André (2013), os estudos de caso apresentam as seguintes propriedades:

- Visam à descoberta: novos elementos que possam surgir durante a realização da pesquisa;
- Enfatizam a interpretação em contexto: levando em consideração o contexto para ter uma visão completa do objeto de estudo;
- Retratam a realidade de forma profunda e completa: procura revelar a multiplicidade de dimensões de um determinado problema ou situação, focalizando-o como um todo;
- Demonstram variedade de fontes de informações: variedade de dados, coletados em diferentes momentos, situações variadas e informantes

diversos;

-Revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas: o pesquisador relata experiências suas ao mesmo tempo em que tenta associar dados encontrados no estudo, ocorrendo uma generalização naturalística;

-Representamos diferentes e as vezes conflitantes pontos de vista em uma determinada situação social: os participantes apresentam aspectos contraditórios, sendo que uma realidade é vista sob diferentes perspectivas não havendo uma única verdade absoluta. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 23).

Ainda sobre os estudos de caso, os mesmos podem apresentar linguagem acessível: podem ser apresentados de diferentes formas, com relatos, teatro, desenhos, entre outros, sendo necessário apresentar a ideia com clareza, só se apresentando enquanto caso no relatório final do pesquisador. Dessa forma, a pesquisadora construirá no processo de pesquisa o método da triangulação, em que diversos instrumentos irão compor o processo de estudo com o objetivo de desenvolver novas ideias, significações e compreensões sobre a formação docente no AEE na área do TEA e o uso das tecnologias na ação pedagógica. A seguir, abordaremos em subseção, a primeira etapa da construção da pesquisa evidenciada em estudo de caso.

#### 4.1 PRIMEIRA ETAPA: ESTUDO EXPLORATÓRIO

A proposta inicial de pesquisa ao ingressar no curso de Pós-graduação estava intitulada como *Tecnologias digitais assistivas: um estudo sobre experiências docentes que se revelam no processo de inclusão e como objeto de investigação*. Evidenciava-se o conceito de tecnologia por parte dos professores e de que forma este conceito se relacionava na prática de sala de aula na construção dos saberes docentes, sendo a questão norteadora do pré-projeto: ***Qual a forma com a qual os professores de primeiro e segundo ano das séries iniciais do Ensino Fundamental utilizam as tecnologias digitais assistivas no processo de inclusão e qual o conceito de tecnologia que possuem e como este se revela na prática?***

A partir deste questionamento, iniciou-se a produção da análise de revisão sistemática, no sentido de reforçar o questionamento inicial e refletir sobre as



hipóteses observadas durante a experiência docente da pesquisadora, tendo como objetivo principal o levantamento de dados empíricos e organização sistemática destes para conduzir o estudo exploratório.

Para a construção do estudo exploratório foram realizados dois instrumentos de pesquisa: questionário inicial online e revisão sistemática do estado do conhecimento.

Em relação à revisão sistemática do estado do conhecimento, foram realizadas buscas nas bases de dados Capes, Scielo, BVS, Busca Integrada UFPR e Repositório Lume da UFRGS, entre teses e dissertações realizadas no período de 2006 a 2016. Alguns critérios foram utilizados para inclusão dos trabalhos científicos, como aqueles relacionados às palavras-chave, teses e dissertações produzidas no Brasil, focados na área da Educação desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental, com idioma em língua portuguesa, bem como os que possuíam temas ligados ao transtorno do espectro autista. Já os critérios de exclusão eram quando se referenciavam outras deficiências, focados na área da saúde, trabalhos como artigos e em outros idiomas. Sendo assim, os trabalhos sistematizaram-se da seguinte forma (QUADRO 16):

QUADRO 16 – REVISÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Palavras - Chave	Base de Dados	Quantidade de trabalhos
- Formação de professores - Educação Especial - Autismo - Tecnologiaassistiva - Education al inclusion - Assistive technology - Autism	Capes	85
	BVS	14
	Scielo	0
	Busca Integrada UFPR	42
	Repositório Lume	62

FONTE: A Autora (2016)

Após discussões e sugestões da professora orientadora no decorrer do primeiro ano, o objeto de investigação da pesquisa fora redefinido e reconstruído, pois necessitaríamos de embasamento empírico mais próximo ao contexto docente, relacionando o uso das tecnologias na ação pedagógica à busca por outras fontes teóricas e o levantamento das necessidades dos docentes do AEE.

Optou-se, portanto, pela pesquisa qualitativa com abordagem no estudo de um caso, a fim de obter dados levando em consideração o contexto. Assim, foi sistematizado novo questionário para coleta de dados (QUADRO 17) para levantamento de possíveis hipóteses de trabalho em três fases e em momentos

diferenciados:

QUADRO 17 – SISTEMATIZAÇÃO DA ABORDAGEM QUALITATIVA

Estudo de Caso – Coleta de Dados			
Dados a serem coletados	Métodos	Hipóteses relativas às demandas sociais e acadêmicas	Referencial Teórico
- Cultura Escolar, Escola e AEE; - Formação de Professores em Tecnologias; - Formação continuada de professores na educação especial.	- Análise de dados documental compreendidos entre os anos de 2012 a 2016; - Inquérito (Questionário) Inicial e Sequencial; - Entrevistas semiestruturadas;	- Informações referentes à formação continuada docente no Atendimento Educacional Especializado na área de Transtorno do Espectro Autista do Município de Araucária em relação à utilização das tecnologias na ação pedagógica.	- Laurence Bardin (2003), no método de categorização e Inferência. - Análise de conteúdo nos três polos cronológicos propostos por Bardin (1977, p. 95-101); - Método de análise categorial Triangulação conforme Lüdke e André (2003).

FONTE: A Autora (2017).

O objetivo de aplicar este questionário foi no sentido de realizar o levantamento de dados para que pudéssemos relacionar às hipóteses iniciais, uma vez que, no ano de 2016, o estudo exploratório estava sendo realizado. A realidade é dinâmica e em constante evolução, traz à tona elementos novos para compor análises, sendo que “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 21).

O questionamento que se destaca nesta pesquisa é a partir da formação continuada docente na área do TEA e, para isso, algumas indagações fizeram-se necessárias a respeito das ações dos docentes, suas percepções em relação ao trabalho no AEE, a relação com os conteúdos trabalhados e, principalmente, sua atuação.

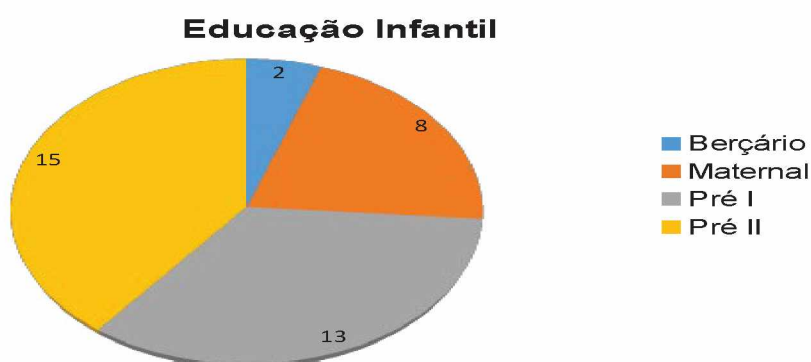
Os dados apresentados a seguir, retirados do questionário online dos 13 docentes participantes, aplicado no primeiro semestre de 2016 pela mestranda, demonstram o interesse dos docentes em participarem de formação continuada na área do Transtorno do Espectro Autista e todos os elementos que possam vir a compor uma proposta de curso. O objetivo principal era analisar o real interesse dos docentes em participar de cursos na área educacional, apesar de vivenciarem

desafios cotidianos na ação pedagógica na educação especial.

Essa indagação no questionário em relação à participação em cursos foi decorrente da análise dos dados de Santos (2015), quando constatou que os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa deste estudo constituem-se em fontes de informações relevantes para SME no sentido em que as principais necessidades quanto à formação continuada foram evidenciadas (SANTOS, 2015, p. 100). Dessa forma, vinculamos essa reflexão às considerações de Brito, Leite e Martins (2014) quando reforçam a necessidade de formação docente, uma vez que já participaram de cursos segmentados, sendo que “Ainda é possível notar propostas de formação, cuja temática educacional parece direcionar-se para temas mais genéricos, enfatizando a Educação Inclusiva de um modo geral, distanciando-se de uma proposta concatenada para os professores especialistas em educação especial” (BRITO; LEITE; MARTINS, 2014, p. 35).

Nesse sentido, o questionamento aplicado aos docentes (GRÁFICO 10) do CMAEE-TGD foi: *Em qual modelo de formação continuada você teria maior disponibilidade de participação?*

GRÁFICO 10 – QUESTIONÁRIO INICIAL – 2º ETAPA DA PESQUISA



FONTE: A Autora (2017)

Apesar da pouca diferença observada em relação à porcentagem do gráfico, destacamos quase uma diferença de 10% sobre a modalidade de formação objetivada pela maioria dos docentes. Esses dados vêm reforçar a importância de formação nesta modalidade de ensino, uma vez que a educação especial perpassa todos os níveis de ensino.

O outro questionamento direcionado aos docentes foi em relação ao acesso a cursos vinculados à área de atuação, com opções a serem assinaladas desde a formação inicial até a possibilidade de cursos de extensão. Através das respostas



dos docentes, verificou-se que a participação na formação na área do TEA ocorreu para 15,4% na época da formação inicial, para 23,1% na pós-graduação e em cursos de extensão, e para 76,9% essa participação ocorreu em formações continuadas. Nesse sentido, é preciso reforçar a importância da formação docente continuada tendo como principais características “compreender a prática com o propósito de transformá-la” (ENS; BEHRENS, 2010, p. 163).

Através da realização da análise do questionário inicial, foram evidenciados os resultados da prática docente em relação aos instrumentos utilizados na ação pedagógica do CMAEE-TGD, como por exemplo, as tecnologias como estratégias de ensino diferenciadas aos estudantes.

A segunda etapa da pesquisa objetiva o aprofundamento destacado pelas vozes dos docentes em resposta ao questionário aplicado, pois identificaram-se vários aspectos relacionados à formação docente em que eram necessários dados concretos para reforçar a hipótese inicial quanto à dificuldade pontuada entre o distanciamento da teoria e o contexto da ação pedagógica bem como a fragmentação e descontinuidade ano a ano. Para isso, a subseção a seguir mostra os dados coletados na segunda etapa de pesquisa em relação às temáticas que compõem a pesquisa referente à análise documental.

#### 4.2 SEGUNDA ETAPA: ANÁLISE DOCUMENTAL

Nesta etapa de estudo utilizou-se a análise documental do relatório da equipe do departamento de educação especial da SMED/Araucária em relação à formação continuada docente dos últimos quatro anos, ofertada pela Instituição Mantenedora, na área do atendimento educacional especializado e da educação especial inclusiva.

O objetivo em relação à análise documental foi levantar dados em relação à formação continuada na área do CMAEE-TGD, partindo de algumas hipóteses iniciais de origem empíricas referentes à escassez de cursos nesta modalidade de ensino, para que estas pudessem ser confrontadas diante das informações constantes no documento impresso.

Lüdke e André (2013) ratificam a importância das informações impressas:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não

são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45).

Através da análise documental, buscaram-se dados referentes à formação com características de interatividade para que fosse possível elencar aspectos importantes para hipóteses de trabalho a relacionar na pesquisa, utilizando na organização destes dados a categorização de que “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico” (BARDIN, 2009, p.147), agrupando os dados a fim de organizá-los e encontrar possíveis correspondências entre estes e a realidade subjacente.

Na categorização dos registros elencados nos quatro anos da análise documental, utilizando como critério semântico a análise da expressão dos docentes em relação à avaliação realizada sobre o processo de formação continuada disponibilizado a eles. Para cada ano, utilizamos letras para identificá-los e registrá-los (QUADRO 18), sendo a letra A para 2013, com nenhuma amostra de registro referente à avaliação da formação continuada, constando a síntese das ações do departamento; B para 2014; C para 2015 e D para 2016, conforme a sistematização abaixo:

QUADRO 18 - CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO DOS REGISTROS ANALISADOS

Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015	Ano 2016
A	B	C	D

FONTE: A Autora (2017).

Aqui evidenciamos a narrativa de segunda ordem, ou seja, aquela que narra a experiência de outras pessoas (CRESWELL, 2014, p. 123) sobre a experiência descrita em relação à formação continuada docente.

Na organização da formação continuada (QUADRO 19) evidenciamos registros referentes às temáticas da formação continuada na educação especial – AEE, bem como da carga horária e metodologia utilizada na condução das mesmas:

QUADRO 19 – DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano	Carga Horária	Metodologia utilizada
A	96 horas	Presencial
B	28 horas	Presencial
C	56 horas	Presencial e Online
D	24 horas	Presencial

FONTE: A autora (2017)

Um dado importante no ano de 2015, em relação à participação da formação continuada do AEE na forma online, foi em relação ao número final de concluintes deste processo. Um docente participou 100% da carga horária total que computava 16 horas, 13 docentes tiveram 60% de participação apresentando 10 horas de efetiva participação, 18 docentes apresentaram 31% de participação totalizando 5 horas e 137 docentes não apresentaram participação (DEE/SMED, 2016, p. 101). Analisando os dados do relatório não publicado do DEE (2016), buscando mais elementos para a pesquisa e como havia se consolidado a formação continuada online, encontramos os dados (QUADRO 20):

QUADRO 20 – FORMAÇÃO SEMIPRESENCIAL

ONLINE	PRESENCIAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumento de investigação da aprendizagem e desenvolvimento;</li> <li>- Análise e categorização das respostas ao instrumento de investigação;</li> <li>- Discussão dos encaminhamentos e resultados;</li> <li>- Apresentação e discussão do encaminhamento didático (relação teoria e prática).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação do instrumento de investigação da aprendizagem e desenvolvimento;</li> <li>- Aplicação dos encaminhamentos didáticos discutidos;</li> <li>- Estudo de caso AEE e Educação Básica.</li> </ul>

FONTE: Relatório não publicado do DEE/SMED (2016, p. 101). Adaptado pela autora (2017).

Analisando os temas relacionados na tabela em relação à avaliação dos docentes sobre o curso intitulado “Formação em Atendimento Educacional Especializado”, a participação foi baixa se comparada às inscrições iniciais em relação aos docentes que não participaram da referida formação.

Demonstramos (QUADRO 21) o registro docente avaliativo em relação à formação continuada do AEE ofertada anualmente, sendo que os números constantes nas frases indicam a quantidade de respostas para o item:

QUADRO 21– AVALIAÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano	Registro
A	Sem registro avaliativo
B	<p>“Formação continuada na área do autismo e intervenções”</p> <p><i>“estudo mais aprofundado sobre a Análise Aplicada do Comportamento (ABA), enquanto linha teórica que fundamenta metodologias utilizadas no município, como o TEACCH e PECS”;</i></p> <p><i>“ampliação do contato com os profissionais da área da saúde que atendem</i></p>



	<p><i>estudantes com autismo para discussão e estudo de caso</i>”;  <i>“Aprofundar as temáticas envolvendo altas habilidades / superdotação, TEA, Visual e Intelectual”</i>;</p> <p>FONTE: DEE/SMED, 2016, p. 74</p>
C	<p><i>“Analisar a eficiência dos cursos online, pois considera os presenciais mais produtivos”</i>;</p> <p><i>“Rever as informações na plataforma moodle, pois foram insuficientes”</i>;</p> <p><i>“Disponibilizar as datas das formações no início do ano para melhor organização”</i>;</p> <p><i>“Proporcionar maior tempo de formação (4) e com frequência mensal (1)”</i>;</p> <p><i>“Enviar por e-mail o conteúdo das formações aos participantes (2)”</i>;</p> <p><i>“Aumentar o número de horas para cada tema abordado”</i>;</p> <p>FONTE: DEE/SMED, 2016, p. 105</p>
D	<p>Neste ano, cada Centro Especializado enviou um documento via ofício descrevendo pontos positivos e pontos negativos da formação continuada. A carga horária da formação destinada a educação básica foi realizada pelos centros. Encontra-se nos apêndices o arquivo dessa avaliação.</p>

FONTE: A Autora (2017).

Os registros apontam para uma formação continuada pautada em uma metodologia fragmentada e que apresenta poucos elos de um ano a outro, a contar pela diferença de carga horária realizada e o foco em temáticas vinculadas ao AEE sem apresentar demanda contínua.

As tecnologias pouco são abordadas no modelo de contexto educativo em que a ação pedagógica necessita alternar ferramentas de ensino, sobretudo *“porque a educação especial ocupou-se do público excludente do ensino regular”* (MARTINS et al, 2014, p. 31), ofertando formas diferentes de ensinar com recursos tecnológicos que possam auxiliar o aprendizado.

Verificando a realidade entre o que os docentes apontaram no questionário preliminar e na análise da documentação impressa, ampliamos a coleta de dados com maior abrangência de docentes com a extensão de outros temas pertinentes à formação continuada, constando na próxima subseção de pesquisa.

#### 4.3 TERCEIRA ETAPA: QUESTIONÁRIO SEQUENCIAL

Contemplamos alguns itens que tiveram ausência na primeira etapa do estudo, como por exemplo, o perfil dos professores, a formação continuada comparada a alguns aspectos teóricos da formação inicial, partindo para a segunda etapa da estruturação do caminho da pesquisa, em que se coletaram dados impressos empíricos. Foram refeitas várias questões iniciais a fim de compor elementos possíveis no traçado de uma proposta preliminar de curso de extensão, ao mesmo tempo em que propusemos a ampliação da discussão acerca da formação continuada do AEE no uso das tecnologias na ação pedagógica.

Foi aplicado um questionário sequencial online de análise “[...] temática sequencial: a divisão em sequências leva em linha de conta, ao mesmo tempo, particularidades expressivas ou enunciativas” (BARDIN, 2012, p. 108). Pensando na forma sequencial, temos como objetivo analisar os dados, inicialmente levantamentos, comparados aos novos dados que possam surgir, se as respostas estão mais completas ou limitadas, a fim de evidenciar hipóteses na interpretação dos dados. O questionário foi aplicado aleatoriamente aos treze docentes do AEE no início do ano de 2017, pois o intuito era a análise do processo de formação e não do profissional. A cada ano, novos docentes adentram no CMAEE-TGD e com esse movimento (em virtude do processo de designação) há possibilidade de levantar dados diferentes dentro de um mesmo contexto. Após a realização de algumas formações realizadas pela nova equipe que compõe o departamento de educação especial da SMED, o questionário foi dividido em temáticas relacionadas à: a) formação inicial e continuada; b) transtorno do espectro autista e inclusão, c) uso de tecnologias e considerações finais.

Para entendermos alguns conceitos atrelados à pesquisa, relacionamos no questionário aplicado algumas citações de autores como Brito e Purificação (2015) para formação de professores e conceito de tecnologias, Scherer (2005) para analisarmos o perfil de acesso ao software *moodle* disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem, e Santos (2015) que nos traz reflexões dos movimentos que já foram realizados em prol da formação de professores na Educação Especial.

Das respostas em relação à formação inicial, dos treze docentes participantes, a maioria realizou cursos presenciais sendo que: um cursou matemática com ênfase em informática, três docentes apresentaram formação em letras – português-inglês, uma no curso de filosofia, cinco em pedagogia presencial e três em pedagogia na modalidade a distância.

Em relação à formação continuada docente na área do AEE/TEA, na elaboração da questão a ser inserida no questionário identificamos o relato de um docente que atuava no AEE no momento da pesquisa da dissertação de Mestrado de Santos (2015), quando esta analisou a fala das professoras atuantes do AEE na área do TEA em relação à oferta da Formação:

É importante ressaltar o atendimento do Centro na especificidade do aluno. Precisa investimento em capacitação. Sobrecarrega os professores que pagam cursos para serem os multiplicadores para os demais. Às vezes a gente questiona o trabalho do Centro; que deveria ter outros atendimentos



falta formação continuada (Silvia, professora CAEE-TGD). (SANTOS, 2015, p. 115).

Nesta questão, foi proposto aos docentes do AEE que relatassem se sua formação estava adequada ou não à prática, além de indicar se concordavam ou não com o relato apresentado acima, elencado na dissertação de mestrado. Os registros dos docentes em relação à temática de formação continuada (QUADRO 22) ficaram sistematizados dessa forma:

QUADRO 22 – RELATO DOS DOCENTES DO CMAEE-TGD

<b>Docente</b>	<b>Registro</b>
D1	<i>“As formações que recebi foram adequadas, porém insuficientes”</i>
D2	<i>“A fala é pertinente, se houvesse outros preocupado com a formação dos educadores, não haveria necessidade do centro correr atrás disto, teria mais tempo para realizar o trabalho com os alunos com necessidades. Mas como não há compromisso da parte de algumas secretarias o centro acaba assumindo este papel para ajudar os mediadores a entenderem o trabalho com autismo.”</i>
D3	<i>“Necessita de mais assessoramento na área específica, pois as que o município ofereceu até então foram pouco e os demais realizados foram realizados em instituições particulares, com investimento do professor”</i>
D4	<i>“Concordo”</i>
D5	<i>“A mantenedora proporcionou formação continuada, que foi oferecida durante o Seminário sobre autismo. Os profissionais que atuam no ensino regular também participaram de formação oferecida pelo CMAEE-TGD. A formação foi adequada e válida, porém não é suficiente devido a limitação da carga horária dos eventos citados e a própria diversidade das necessidades dos estudantes em função dos níveis de apoio que exigem, faixa etária e série em que estão cursando. Para realizar um bom trabalho o professor necessita buscar formação continuada por meio de leituras, realização de cursos e troca de experiências com outros profissionais. A falta de formação, tanto para os profissionais do AEE quanto para os que estão ensino regular está relacionada com o não cumprimento dos 33% de hora-atividade, que limita o tempo para planejar e trocar experiências. Tal como na citação mencionada, no CMAEE-TGD também falta profissionais com outras formações (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, fisioterapeuta) há somente atendimento com professores”.</i>
D6	<i>“A formação sempre requer atualizações, mas recebi formações excelentes, como também custeie outras”.</i>
D7	<i>“Tenho formação na área do TEA e concordo que é necessário investimento em capacitação. Os primeiros cursos para obter a formação precisei pagar e foi um custo significativo. Tive também formação pela mantenedora (Prefeitura do Município de Araucária) e outros à distância. Acredito que para a realização de um trabalho de qualidade juntos aos estudantes e profissionais é necessário formação continuada constante para atualização dos conhecimentos”.</i>
D8	<i>“Concordo com o relato. Necessitamos de mais formação continuada na área, sendo essa ofertada pelo Município”.</i>
D9	<i>“Realmente a oferta no município de Araucária é pouca, no entanto, considero que realizar formação sem ter um aluno incluso não facilita o trabalho quando a inclusão acontece. O que não se põe em prática acaba sendo esquecido. Penso que mais formações deveriam ser ofertadas para o público que trabalha especificamente com TEA”.</i>
D10	<i>“É BEM POR AÍ, ESTES ESTUDANTES NECESSITAM DE ATENDIMENTOS, MAS POR INUMEROS MOTIVOS MUITOS ACABAM NÃO TENDO OS ATENDIMENTOS NECESSÁRIOS, MUITAS VEZES NÃO SE TENDO INVESTIMENTOS EM TODOS OS SENTIDOS. PROFESSORIS INVESTINDO</i>



Docente	Registro
	<i>EM MATERIAIS, CURSOS E INDO EM BUSCA DE AJUDA...".</i>
D11	<i>"A formação que recebi por parte da mantenedora mostrou-se insuficiente e desatualizada. A busca por cursos particulares acabou sendo não apenas uma complementação da formação mas, e é aí que vejo o erro, a única formação".</i>
D12	<i>"Quando trabalhei com os alunos autistas não recebi formação continuada. Foi necessário buscar de diversas maneiras, inclusive pagando cursos particulares. Penso que a mantenedora deve proporcionar a formação continuada e paralelo a isso devemos buscar mais informações e ampliar nossos conhecimentos conforme nossas possibilidades. Mas, não podemos ficar esperando que cheguem até nós o conhecimento de cada caso pois as especificidades de cada aluno exigem de nós uma busca constante onde estaremos sempre fazendo e refazendo nossas práticas pedagógicas".</i>
D13	<i>"Concordo"</i>

FONTE: A autora (2017).

Evidenciam-se nas respostas dos docentes os aspectos que impactam a ação pedagógica cotidiana. O docente mostra-se mais reflexivo e ativo em relação à sua prática no estabelecimento da análise de sua ação e em suas experiências compartilhadas. As respostas, de certa forma, vêm de encontro à problemática de pesquisa, em definir alguns aspectos que precisam ser levados em consideração quando pensamos: ***Qual proposta de formação continuada na área do Transtorno do Espectro Autista atenderia às necessidades docentes para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado?***

Ainda que, através das respostas, elencássemos alguns aspectos que já possam ser considerados positivos em relação à formação continuada na área do TEA, outros fatores contribuem para fragmentação destas formações, inclusive quando o D11 remete à formação desatualizada e insuficiente diante das necessidades de sua ação pedagógica; a exigência mediante a demanda constante e a reformulação da prática pedagógica conforme o relato D12; a falta de formação específica no AEE, bem como a falta de profissionais segundo a resposta D5 e que, na maioria das respostas, constata-se a necessidade emergente de formação continuada na área, sendo que alguns docentes procuram investir em sua própria formação.

Na proposição de reflexão acerca dos temas a serem compostos em formações continuadas na modalidade do AEE, área do TEA, vinculadas às tecnologias, elencaram-se itens em que os docentes demonstraram interesse, sendo: 30,8% para softwares de comunicação aumentativa/alternativa e 7,7% para aplicativos para desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Ou seja, destaca-se o

fato relevante de formação sobre as tecnologias, inclusive no AEE, em que o ensino precisa elencar ações diferenciadas da educação básica. Na proposta pedagógica do CMAEE-TGD incluem-se as tecnologias, recursos de comunicação alternativa/suplementar e tecnologia assistiva na prática, mas existem falhas em relação à oferta de formação teórica vinculada à prática na área de tecnologias, para que o docente possa ressignificar a sua ação.

Desta forma, uma prévia análise dos dados evidencia o fator de pensar em tecnologias como recursos físicos em que a mediação pedagógica é *“intermediada com a utilização de recursos físicos”* (TAJRA, 2002, p. 7) constatada no depoimento escrito de alguns dos docentes, vinculada ao conceito de tecnologia como, por exemplo, quando citam que tecnologia é *“Software, entre outros”* (D1); também como *“E tudo aquilo que podemos usar como ferramentas, computador, notebook, tablet, etc”* (D2); e um relato que menciona a comunicação *“1) Recurso para possibilitar comunicação, troca de informação. 2) Recurso para realizar um trabalho com mais eficiência e/ou com menos tempo”* (D5) e *“É um recurso maravilhoso que precisamos sempre estar atualizados”* (D12), além de

*“Todo instrumento criado pelo homem para ampliação e aprimoramento de suas capacidades, desde questões básicas, relacionadas à sobrevivência (suportar baixas temperaturas, por exemplo) até a satisfação de interesses ou prazeres (como pequenos ajustes e modificações em aparelhos eletrônicos, por exemplo)”*.(D6).

O desejo dos docentes em aprimorar seu trabalho pedagógico vai de encontro à necessidade de reestruturar as formações continuadas ofertadas aos mesmos, inclusive que “[...] possam subsidiar a inclusão digital deste profissional” (BRITO, LEITE, MARTINS, 2014, p. 46). Percebeu-se o interesse apontado pelos mesmos no questionário, em relação à formação continuada ocorrer de forma semipresencial com momentos de interação e participação conjunta, bem como de utilizar recursos tecnológicos na ação pedagógica. Ou seja, existe o interesse docente na apropriação do conhecimento, mas encontramos nos dados levantados através dos instrumentos de pesquisa a escassez de cursos voltados ao uso de recursos tecnológicos na prática pedagógica. Diante do questionamento “Você teria interesse em participar de uma proposta de Formação Continuada em formato de extensão universitária (60 horas) na área do Transtorno do Espectro Autista na modalidade semipresencial” obtivemos (GRÁFICO 11) como respostas:

GRÁFICO 11– INTERESSE EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



FONTE: A autora (2017).

A partir do interesse demonstrado pelos docentes, a estruturação da proposta de curso de extensão na área do TEA começou a ser delineada, mas para isso precisaríamos de elementos temáticos constituintes de acordo com os apontamentos docentes.

No primeiro semestre do ano de 2017, o DEE propiciou uma formação continuada específica na área do TEA, em virtude do movimento de efetivação de política pública Municipal através da Lei nº 2.820/2015, que “Cria a Semana Municipal de Conscientização do Autismo, institui a Política Municipal de Atendimento aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências” (Araucária, Prefeitura Municipal, 2015). Para os docentes participantes deste evento, a carga horária de certificação teria um acréscimo de quatro horas, para aqueles docentes que teriam interesse em responder um breve questionário do evento disponibilizado online através do endereço eletrônico <<http://www.araucaria.pr.gov.br/portal/pagina.php?pagid=37>>.

A partir deste momento, formulamos a seguinte indagação sobre o possível domínio das tecnologias referente a prática pedagógica: *“Em sua realidade escolar, a Mantenedora disponibilizou alguma formação continuada relacionada às tecnologias para utilização em sala de aula?”*

Nas respostas, dos treze docentes que participaram do questionário, seis destacaram que não receberam formação específica na área de tecnologias, sete responderam que sim, mas com algumas ressalvas, como *“fiz o PNAIC ano passado*



*tive contato com textos, vídeos, músicas, encartes de jogos e sugestão de sites para serem levados à sala de aula”. A necessidade de outras formações também foi evidenciada para subsidiar a prática pedagógica, pois existe um período distante entre as mesmas, além de mínima carga horária para consolidar e estabelecer novos saberes contextualizados à prática, como citado: “Participei de formações com carga horária pequena, inferior ou igual a 4 horas. Não considero, portanto, como formação continuada”.*

Com base na resposta do primeiro questionário inicial de pesquisa, em relação ao desejo de participação em formação continuada em que todos os participantes pontuaram o interesse na formação semipresencial, aplicou-se no questionário sequencial a questão referente ao *moodle*<sup>26</sup> utilizado pela SMED em relação aos cursos ofertados aos docentes, no qual se solicitou a avaliação quanto a utilização do mesmo. Dos docentes, 69,2% responderam que o uso é de fácil acesso em relação ao moodle, 15,4% avaliaram de difícil acesso, 7,7% nunca receberam formação através do software ao mesmo tempo em que 7,7% responderam que receberam, 15,4% responderam o acesso limitado aos conteúdos e a mesma porcentagem mostrou que já realizou cursos pelo *moodle*.

Concluindo as respostas do questionário sequencial aplicado aos treze docentes participantes da pesquisa, nas considerações finais alguns disponibilizaram opiniões acerca da formação continuada proposta pelo Município em relação à área do AEE/TGD-TEA, como o sucateamento das formações como aparecem nas respostas das participantes:

*“Considero que, nos últimos anos, com exceção das formações do PNAIC (porque foi promovida e financiada pelo Governo) as formações se precarizaram muito. Falas de senso comum, desatualizadas, descontextualizadas. Se participamos ainda é pela carga horária para certificação e não porque acrescenta algo de novo para a prática.” (D1).*

A necessidade pontual e dinâmica em relação ao aprimoramento da ação

---

<sup>26</sup> Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). O moodle é um software livre de apoio à aprendizagem, pode ser instalado em várias plataformas que consigam executar a linguagem php tais como Unix, Linux, Windows, MAC OS. Como base de dados podem ser utilizados MySQL, PostgreSQL, Oracle, Access, Interbase ou ODBC. Disponível em: <<https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-Interbase-ou-ODBC>>. Disponível em: <<https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle>>. Acesso em: 07/06/2017. Endereço do moodle da Smed Araucária disponível em: <<http://smed.araucaria.pr.gov.br/moodle/>>. Acesso em: 08/06/2017.

pedagógica e a atualização de conhecimentos acerca dos estudantes com TEA foi necessidade destacada na opinião da (D3): *“A cada dia vão aparecendo novos alunos, novos diagnósticos, novos estudos de trabalho precisam ser realizados para saber se este ou aquele caminho está dando certo com este ou aquele. Precisamos estudar mais, ler e ter mais apoio...”*.

Em relação à utilização das tecnologias na prática docente, destaca-se entre os participantes um ponto forte existente ainda em muitas unidades educacionais, como a recusa frente ao uso das ferramentas tecnológicas na ação pedagógica, presente na resposta da participante (D10):

*Neste ano, já contamos com um seminário sobre inclusão da criança e estudante com TEA. Acredito que isso mostra a preocupação da mantenedora quanto a Formação Continuada. Sinto necessidade de que se estabeleça um direcionamento do trabalho com as pessoas com TEA; que fique claro a função de cada Centro, que haja uma unidade neste trabalho e aí, sim, as futuras formações viriam para somar. Não vejo, por exemplo, como uma formação sobre tecnologias nos auxiliaria neste momento; auxiliaria sim, no individual, para crescimento profissional, mas não no esclarecimento e fortalecimento do trabalho no AEE. (D10).*

Destaca-se aqui o ambiente virtual de aprendizagem como forma de ferramenta de interação e apoio aos momentos presenciais, apontado nas respostas dos professores no questionário.

Na próxima subseção apresentaremos as propostas da etapa que será aplicada após a qualificação, com entrevistas semiestruturadas aos participantes selecionados para a realização das mesmas, a fim de complementar a análise de dados.

#### 4.4 QUARTA ETAPA: ENTREVISTAS

A aplicação das entrevistas semiestruturadas teve o intuito de recolher dados que se mostraram insuficientes nas etapas da pesquisa, bem como elencar dados que possam ser perceptíveis no sentido de fornecer explicações causais despercebidas até então. O roteiro das perguntas partiu de uma sequência de assuntos mais amplos e complexos para temas mais simples, sendo informado, lido e apresentado preliminarmente, o termo de consentimento aos sujeitos entrevistados.

As entrevistas foram baseadas conforme Yin (2010), na qual o participante

será entrevistado num curto período de tempo com protocolo prévio do estudo de caso, corroborando os dados levantados nas etapas de pesquisa já estabelecidos e que também podem acrescentar informações de forma a “generalizar e desenvolver novas ideias, novos significados e novas compreensões” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 27). O objetivo da aplicação das entrevistas incide sobre as percepções dos docentes em relação à formação continuada em momentos diferentes de sua prática, ajudando a evidenciar outras fontes relevantes de evidência em relação ao uso das tecnologias na ação pedagógica (ANEXO D). Posteriormente, as entrevistas gravadas foram transcritas a fim de verificar a atenção flutuante, ou seja, os sinais não verbais para compreender e validar o que foi mencionado no decorrer das mesmas.

Os critérios foram definidos a partir de uma amostragem dos participantes que demonstraram interesse na proposta de curso de extensão semipresencial e sobre os elementos necessários em relação à formação continuada para utilizar as tecnologias em sala de aula na área do AEE/TEA a fim de compor a estruturação do projeto piloto do curso de extensão, sendo selecionados três docentes especializados que atuam no CMAEE-TGD na área do TEA em que a pesquisa fora realizada.

Para a organização da análise das entrevistas utilizaremos Bardin (2011, p.125) nos três pólos cronológicos de organização de análise: a) *pré-análise*: fase de organização das ideias iniciais para planejamento da análise de conteúdo; b) *exploração do material*: após conclusão das etapas da pré-análise, esta fase caracteriza-se pelo gerenciamento e execução sistematizados do planejamento inicial e c) *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*: nesta fase, os resultados do trabalho são tratados de forma a tornarem-se significativos, válidos (tabelas, quadros comparativos, modelos, entre outros) e postos em destaque para análise, comparando e analisando.

A partir desses resultados, serão propostas inferências e interpretações a respeito dos objetivos propostos.

#### 4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: RESULTADOS DA PESQUISA

Como mencionado anteriormente, nesta seção condensaremos a organização das entrevistas nos pólos cronológicos de Bardin (2011, p. 126), sendo



que a pré-análise tratará da “atenção flutuante” para entrarmos em contato com o documento transcrito da entrevista na qual foram destacadas algumas impressões e orientações a serem organizadas posteriormente por temáticas e indicadores. A exploração do material, ou seja, do conteúdo elencado na entrevista por parte dos sujeitos entrevistados, serviu de base para sistematizar os gráficos destacados a seguir, explorados em categorias para a construção de novas hipóteses, comparando-os e analisando-os.

Os temas foram organizados em categorias (TABELA 6), que por sua vez foram divididas em três subcategorias em que o conteúdo levantado na entrevistada será organizado e tratado, ou seja, codificado<sup>27</sup>.

TABELA 6 – ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS

ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS			
CATEGORIAS	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO	TECNOLOGIAS
Temas	Formação Inicial	Organização do trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Recursos Disponíveis no AEE
	Formação Continuada	Ações Intersectoriais	Formação em tecnologias digitais e Assistivas
	Formação Continuada no Município	Ser professor de TEA	Temas para proposta de curso
	Aprendizagens Docente		Carga Horária sugerida Modalidade Incluído Digitalmente

FONTE: A autora (2018).

Buscamos agrupar as temáticas organizadas em indicadores para fosse possível verificar novas explorações de hipóteses, sendo que para a análise de conteúdo utilizaremos o princípio da categorização que, segundo Bardin, 2011, p. 145 “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de

<sup>27</sup> De acordo com Bardin (2011, p. 133) “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

Neste sentido, utilizaremos a categorização por temáticas, uma vez que estas apresentam um significado comum entre os mesmos ou correspondências entre as mensagens.

Na TABELA 7 são apresentados os indicadores utilizados, o conteúdo analisado por meio do conteúdo que aparece no discurso dos docentes entrevistados e a recorrência dos temas.

TABELA 7 – ANÁLISE DAS CATEGORIAS

ANÁLISE DAS CATEGORIAS		
INDICADOR	O QUE REPRESENTA	RECORRÊNCIAS
Aspecto Negativo Pessoal	Parte de frase, frase ou conjunto de frases que expressem a negatividade para a pessoa docente.	01
Aspecto Negativo Profissional	Parte de frase, frase ou conjunto de frases que expressem a negatividade para o profissional docente.	03
Aspecto Positivo Pessoal	Parte de frase, frase ou conjunto de frases que expressem a positividade para a pessoa docente.	02
Aspecto Positivo Profissional	Parte de frase, frase ou conjunto de frases que expressem a positividade para o profissional docente.	02
Dificuldade/Insegurança/ Medo/Receio	Parte de frase, frase ou conjunto de frases que expressem dificuldade/insegurança/medo/receio ocorridas durante a ação pedagógica.	02
Interação entre os Docentes	Parte de frase, frase ou conjunto de frases que expressem a positividade ou negatividade com relação a interação entre os docentes.	01
Familiaridade quanto ao uso das Tecnologias	Parte de frase, frase ou conjunto de frases que expressem familiaridade na utilização pessoal e profissional das tecnologias.	02
Expectativas quanto a	Parte de frase, frase ou	03

Formação	conjunto de frases que expressem expectativas tanto positivas quanto negativas com relação à formação.	
Expectativas quanto as Tecnologias	Parte de frase, frase ou conjunto de frases que expressem expectativas tanto positivas quanto negativas com relação ao uso das tecnologias.	01

FONTE: Organização da Autora tendo como base a Dissertação de Mestrado SIMONIAN, M. FORMAÇÃO CONTINUADA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: ELEMENTOS REVELADORES DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Curitiba: UFPR, 2009. Pág. 97.

Destacamos a recorrência dos Aspectos Negativo Profissional (3) e Expectativas quanto a Formação (3), o que pode nos indicar uma possível distância entre a formação que o docente recebe e a sua prática em sala de aula. Essas hipóteses serão tratadas na próxima subseção, na qual traremos as vozes dos docentes pesquisados.

#### 4.6 AS VOZES DOS DOCENTES

Um dos objetivos específicos desta pesquisa era averiguar e compreender aspectos motivadores e desmotivadores, através de entrevistas semiestruturadas com docentes especializados do AEE, em relação às experiências vivenciadas na formação continuada na educação especial e sua efetividade na prática.

Os docentes selecionados para a realização da entrevista apresentam características diferenciadas de atuação conforme a Lei Municipal de nº 2177/2010<sup>28</sup> e a Portaria Municipal 44.205/2017<sup>29</sup>, que se remetem à Educação Especial: um possui vaga de designação, uma vaga real e o outro de itinerância. A vaga de designação é transitória e escolhida a partir da classificação do docente mediante realização do concurso interno para escolha de vagas na educação especial,

<sup>28</sup>Lei Municipal nº 2177/2010 que “Regulamenta os artigos 40 e 41 da Lei Municipal de nº 1703/2006, para os Integrantes do Quadro Próprio do Magistério de Araucária lotados em escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI’s), e dispõe sobre o processo de designação do integrante do quadro próprio do magistério de Araucária lotado na Secretaria Municipal de Educação (SMED) conforme Especifica.

<sup>29</sup>Essa Portaria estabelece as normas do processo de escolha de vagas de remoção e designação para a Educação Especial no Município. “Art. 1º. O processo de remoção e designação para Educação Especial é destinado ao integrante do Quadro Próprio do Magistério que esteja lotado na Secretaria Municipal de Educação, CMEI’s, CMAEE’s e Escolas.”.



modalidade AEE na área de escolha do participante, sendo esta, uma vaga anual. Já a vaga real é aquela na qual o docente que é permanente ao longo dos anos pode ser suprimida pela gestão ou removida conforme decisão do servidor. A vaga para o docente de itinerância é aquela que:

“Como consta nas Diretrizes Municipais de Educação, o professor itinerante é aquele que realiza a “articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidade de ensino” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 283). O professor do serviço itinerante participa da mesma forma que os demais no processo de designação, mas, geralmente uma comissão da equipe do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, avalia quem são os profissionais mais adequados a função, como por exemplo, se este profissional possui quarenta horas de concurso no Município, se já existe experiência anteriormente comprovada em sala de aula com estudantes do Transtorno do Espectro Autista (neste caso), a possibilidade de locomoção própria para realizar as mediações (transporte) entre outros aspectos.” (NOVÔA, 2015, p. 3).

Mesmo com a formação inicial em Pedagogia e uma das docentes em outra área do conhecimento, mas no campo das ciências humanas, a prevalência dos conteúdos de educação especial ou inclusiva aparece de forma superficial o autismo ou TEA, conforme o relato das mesmas, nem como uma disciplina optativa, termo utilizado nos estudos realizados por GATTI e BARRETTO (2009) mencionados nesta pesquisa. Um recorte das entrevistas realizadas com os docentes deixa clara essa hipótese mencionada:

*“Eu fiz a graduação em licenciatura, em Filosofia, teve uma disciplina sim, não lembro se foi na disciplina de didática, alguma coisa foi tratado... mas foi discutido sim sobre inclusão dos alunos na inclusão básica.” (D1).*

*“Na graduação não tive nada que falasse sobre o autismo, era mais síndrome de Down, mas sobre autismo não me lembro de nenhuma disciplina”. (D2).*

*“Por indicação de uma amiga, comecei a frequentar na época, pedagogia na Uniandrade, com o intuito de estudar melhor sobre o autismo. Então segundo ela eu teria acesso a disciplina de necessidades educacionais especiais e nessa disciplina a professora abordava a área do autismo” (D3).*

Quando citamos a questão específica do TEA, popularmente conhecido como Autismo, sobre a formação continuada, constatamos que alguns impedimentos ou dificuldades são apontados pelos docentes, que podem responder a recorrência destacada na análise de dados sobre os Aspectos Negativo Profissional (3). A entrevista pontuou de qual das áreas geralmente partem as iniciativas de formações

na área do TEA:

*Falando deste ano (2017) especificamente, a formação que teve na área do autismo, eu acredito que tudo que foi discutido ali, tava relacionado com a prática, já foi feita uma formação pensando em adequar a prática, o que seria útil para a prática do que é feito no AEE do autismo, e como dificuldade no que eu achei assim que não deu certo, foi feita só no período da tarde e aí os profissionais que não podem estar no Município neste período acabaram perdendo a formação e não tiveram um repasse do que foi feito ou o que se pensa a ser feito a partir destas formações. De outras formações anteriores, todas foram mais relacionadas a prática, poucas tiveram um enfoque mais teórico, geralmente estão relacionadas a prática mas eu vejo que ela se aplica as vezes, num determinado momento e depois acaba se perdendo, nunca foi pensado a longo prazo, formações a longo prazo no trabalho com as crianças com autismo, não algo imediatista, ah vamos fazer uma formação sobre comunicação alternativa, e de repente, alguns profissionais aplicam outros não e aquilo se perde, não segue um contínuo, não segue o nome de formação continuada. (D1).*

*Sim, foi da área da Educação.(D2).*

*Eu participei sim, comecei os estudos aqui em Araucária em 2007 até inclusive foi antes da minha entrada no município como professora, participei como mãe na época e o curso não foi fornecido pela mantenedora, foi pago, mas foi organizado pelos profissionais daqui. Depois de 2007, tive acesso a alguns cursos, mas foi em 2011, que começaram a ser fornecidos pela mantenedora pela Secretaria de Educação em relação à formação continuada que é dada pelo Município. (D3).*

A prerrogativa do MEC conforme a Resolução nº 04/2009, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” em que os docentes da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) atuem em contraturno do AEE para “VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum” (MEC/CNE, 2009, p. 3) além de orientar professores e famílias.

O contexto de ensino deste Município no AEE é distribuído em 20 horas semanais, fato que implica na organização dos atendimentos em contraturno e por este motivo o papel do docente itinerante é primordial para estabelecer a comunicação entre educação básica e AEE. De certa forma, a organização da gestão implica considerar essa realidade – de acordo com o relato do docente D1, para sua participação é preciso que sejam previstas formações continuadas em ambos os períodos, sendo que as outras 20 horas atuam em outro Município.

Concentrando os aspectos desfavoráveis e favoráveis ao docente, as respostas voltam-se primeiramente a estes aspectos sobre a formação continuada, e posteriormente, sobre a busca de novos conhecimentos para além daquelas



ofertadas pela Mantenedora, recorrência apontada na análise de conteúdo na seção anterior:

*Eu já busquei cursos específicos na área do autismo, até para conhecer diferentes formas de intervenção porque, é..... a gente vê que a prática da educação especial comum não dava conta de atender estas crianças, então a gente buscou formações até de metodologias específicas que não vão de encontro a proposta do Município, de atuação pedagógica, mas que de certa forma acabaram complementando ou fortalecendo a prática que a gente tem ou que a gente planeja, espera ter, e adequando mais a postura do Município nas intervenções da educação especial. Então eu busquei vários cursos de metodologias diferentes até as vezes de atendimento clínico, um enfoque mais clínico do que educacional, mas que ajudaram a dar esse embasamento no trabalho com o AEE. (D1).*

*Então, percebo que nos últimos anos a formação continuada ela não tem se efetivado muito, a gente não tem visto, ou pelo menos eu não tive a oportunidade de participar com pessoas de outros lugares, que viessem falar especificamente do autismo. Eu acho que a formação eu considero que não tem se efetivado para a prática docente. Já busquei outros cursos, um no hospital de clínicas, no ambulatório do CENEP Fiz um curso lá em 2015, acho que foi em 2016, que foi o ano todo que vieram pessoas de outros lugares e outros países, com o Antoniiuk que era o coordenador, uma formação que esclareceu bastante. Era mensal na sexta o dia todo e no sábado o dia todo, a permanência no CMAEE-TGDera na sexta e famos o dia todo. (D2).*

*Olha eu vejo assim sempre como um ganho em questão ao autismo e ainda mais em 2010 que era tudo novo. Sempre busquei outras formas de formação por que em primeiro lugar eu tenho um filho com autismo, então toda minha busca em relação ao autismo foi sempre em primeiro lugar para ajudar o meu filho e, acabei indo para essa área do autismo profissionalmente e participando de um trabalho de orientação. Esse trabalho me faz sempre buscar coisas novas, então com certeza busco fora sim. (D3).*

Por mais que a Mantenedora ofereça cursos de formação continuada na área do TEA, os docentes buscam complementá-los ou acrescentá-los por meio de cursos específicos de que sente falta para adequar sua prática, principalmente na área das TDIC, em que o docente poderá:

*“[...] buscar caminhos de valorização de suas vivências e experiências, possibilitando-lhe, em parceria com outros professores, efetivar uma metodologia interdisciplinar, discutindo a relação entre os saberes profissionais, a experiência, a criatividade e a reflexão crítico-científica a respeito da evolução humana e dos artefatos tecnológicos” (BRITO, LEITE, MARTINS, 2014, P. 37 apud BRITO E PURIFICAÇÃO, 2008, P.4).*

Por este motivo, a importância da utilização dos recursos de tecnologia faz-se necessária para atualizar-se sobre o que está sendo desenvolvido. A evolução



destas tecnologias, assim como o TEA, também exige várias formações para atualização e conhecimento.

Identificamos na fala dos docentes a constante procura por formação para aprimoramento da sua prática, mesmo desconhecendo o que é necessário elencar muitas vezes nas áreas do TEA e das TDIC, ou seja, o docente apresenta motivação na busca incessante do conhecimento para que de fato reorganize e estabelece sua prática pedagógica mesmo à engessada formação inicial e a falta de sequência ou continuidade da formação continuada.

O docente reconhece as potencialidades dos estudantes e suas situações limítrofes mediante o estudo de caso individual e traça estratégias de intervenção e de ensino para que possa potencializar as áreas do desenvolvimento de cada criança ou estudante. Para isso, a previsão de tecnologias digitais ou tecnologia assistiva é fundamental no planejamento docente, como visto no projeto político pedagógico do CMAEE-TGD. Apesar de o governo federal disponibilizar recursos e instrumentos tecnológicos as SRM, os Centros de Atendimento Especializados acabam ficando, muitas vezes, sem muitos destes itens como percebemos na fala das docentes quanto aos recursos e instrumentos tecnológicos disponibilizados no CMAEE-TGD:

*Tem disponíveis alguns computadores, acesso à internet, não tem alguns softwares instalados ou aplicativos que possamos usar com a criança e atender nossa clientela e os netbooks fornecidos pela prefeitura mas não específico para crianças com autismo, somente com acesso à internet e alguns jogos que podemos utilizar com as crianças. (D1).*

*São poucas, levava meu próprio computador, utilizava o rádio para trabalhar com as crianças o dvd, a pasta de comunicação alternativa com alguns alunos, utilizando as figuras com alguns alunos. As figuras são retiradas do amplisoft, que é um programa que utiliza imagens e imprimia no computador da secretaria, que era de uso coletivo na secretaria.(D2).*

*Nós temos alguns computadores lá, inclusive tem alguns que acabaram ficando da sala de recurso multifuncional, mas eu propriamente utilizo o meu notebook para fazer os meus trabalhos. Temos telefone, duas impressoras e ainda precisamos de mais recursos com relação à comunicação alternativa para as crianças. Eu acredito que um tablet não só, mas vários tablets seriam muito bem-vindos com os programas de comunicação alternativa. A gente sabe que tem alguns hoje gratuitos para você baixar e eles são uma benção mesmo com uma quantidade de imagens limitadas, mas que já seria um começo. Se nós tivéssemos o tablet já auxiliaria muito. Com meu filho utilizo um programa pago, o LIVOX. É um sistema com sintetizador de voz, então ele clica nas imagens e vai dizendo o que ele quer. É um programa que tem mais de 20 mil imagens nele, mas você pode inserir imagens de Google, fotos de familiares, então se ele quer ir na casa de um tio ele clica e vai formando a frase “eu quero passear com a minha mãe na casa do tio Osmar”, por exemplo, ele consegue me dizer*

*isso então organiza as ideias. Sei que o programa conta com atualizações pois já recebi um comunicado no meu e-mail, mas que não fiz ainda a atualização, de que eles fizeram alguma coisa com relação a sensor para piscar os olhos, para crianças com paralisia cerebral, aquelas que não conseguem utilizar o touch screen pois não conseguem ter um movimento das mãos. Então vai completar a utilização dessa forma e também parece que a questão do ícone do SIM do NÃO, que programa já reconhece a pergunta e já vai para o ícone automaticamente para o ícone do SIM do NÃO. Esse programa está sendo cada vez mais útil nas nossas vidas e se os alunos tivessem acesso a esse programa, com certeza teriam um ganho imenso e a família também, assim como todos que estão ao redor a sociedade em geral. (D3).*

Analisando estes relatos, percebemos que estes docentes apesar de alguns entraves físicos ou institucionais, utilizam os recursos e instrumentos tecnológicos em sua prática docente. A maioria utiliza seus próprios equipamentos, pois a realidade desse contexto pesquisado é de que o uso é efetivamente coletivo.

No discurso docente constatamos que o uso dos recursos tecnológicos passa a ser instrumento de trabalho para o planejamento de ensino, em que corroboramos com autores como Brito e Purificação (2015) e Garcia-Vera (2002), apontando que atualmente os docentes não têm acesso à formação aprofundada sobre o uso na prática pedagógica das TDIC. Esse conhecimento aprofundando implica questões éticas e sociais no uso das TDIC em prol das necessidades das crianças e estudantes, não sendo apenas instrumentos físicos ou uma técnica apenas.

As TDIC na educação especial, especificamente aqui na área do TEA, devem propor funcionalidade, participação de todos e em todas as atividades possíveis para o desenvolvimento, eliminando qualquer tipo de barreira que cause impedimento à criança ou estudante em seus aspectos sociais, emocionais, cognitivos e acadêmicos.

Portanto, a apropriação inicial do conceito de tecnologia é fundamental para que o docente relacione “a construção do sentido sobre o uso [...] e sobre suas aplicações nos processos educativos, conferindo, assim uma experiência cultural e não só instrumental” (BRITO, LEITE, MARTINS, 2014, p. 40 *apud* BRITO, 2006, p.9).

Quando questionados os docentes sobre formação específica em tecnologia assistiva, sendo esta uma área do conhecimento (BRASIL, 2007), e já que atuam na modalidade da educação especial, as docentes reconhecem que não são incluídas digitalmente apesar de fazerem uso de tecnologias físicas (BRITO, LEITE,



MARTINS, 2015, p. 42 *apud* SANCHO, 2001) que segundo as autoras “são inovações de instrumentos físicos” e estão relacionadas a equipamentos, como são destacadas nas vozes sobre formação e instrumentos:

*O D1 não respondeu à pergunta.*

*Eu sentia a necessidade de procurar uma formação fora, para trabalhar com a comunicação alternativa. Parte do meu interesse em fazer o PECs, de comunicação alternativa, com meus próprios recursos, para trabalhar a comunicação alternativa, as fases, o que era necessário fazer para conseguir avançando. Com relação às outras áreas de tecnologias não me lembro de ter algum curso nessa área ou de tecnologia assistiva para o TEA. Na educação especial, tivemos uma semana de cursos que relacionava a tecnologia, mas era no geral as semanadas. Um dos encontros era sobre tecnologia, mas nada aprofundado.(D3).*

*Já participei da formação básica do PECs pela Empresa Pirâmide Educacional e já participei também da orientação do LIVOX que quando eu adquiri para o meu filho, eu participei de uma formação para aprender a manusear o programa (D3).*

Vejamos através destes relatos que os docentes buscam formações em específico diante de suas necessidades e quase ou nenhuma relacionada à tecnologia assistiva. Sobre o uso do PECS, ambas docentes citaram a sua utilização e Novôa e Brito (2017) ressaltam o uso como:

“Um recurso que apresenta bons resultados para a comunicação da criança ou estudante com TEA é o Picture Exchange Communication System (PECS). Trata-se de um sistema de comunicação por troca de figuras, desenvolvido em 1985 por Lori Frost e Andy Bondy da empresa Pyramid. A abordagem educacional nela adotada, tem como objetivo aumentar a independência e reduzir comportamentos inadequados e ensinar os estudantes e crianças habilidades de comunicação funcional” (NOVÔA, BRITO, 2017, p. 7).

Trata-se de uma formação para uma metodologia ativa de ensino que é custeada com recursos próprios de cada pessoa que tem interesse em manusear o programa, inclusive através da efetivação do curso a pessoa tem autorização para trabalhar com pessoas com deficiência e que necessitem trabalhar a comunicação alternativa, mas são impedidas de transferir em forma de curso o conteúdo e a formação recebida.

Programas como estes ou outros recursos visuais e tecnológicos permitem a comunicação entre as pessoas nos diferentes espaços, principalmente por se tratar de uma característica específica de comprometimento do TEA, dessa forma a



tecnologia assistiva “passa a operar pelo uso das ferramentas que possibilitem a inserção social ou educacional” (BRITO, LEITE, MARTINS, 2014, p. 44).

Nas vozes das docentes, percebe-se a negativa ou refutação sobre considerar-se ou não incluídas digitalmente, como as mesmas citam:

*Me considero um docente que não buscou ainda na tecnologia um recurso para sua prática diária. Eu ainda não senti necessidade, o caminho que tomei não utiliza esses recursos de tecnologia, mas acredito que seja um caminho possível. [...] Eu me considero um profissional digitalmente incluído porque eu tenho o mínimo de percurso já, já sei manejar o mínimo necessário, para buscar informações e trazer a tecnologia para a sala de aula, para o meu dia a dia. (D1).*

*Eu não me considero uma docente incluída digitalmente, eu tenho algumas dificuldades em fazer certas atividades, baixar vídeos, quero usar uma parte do vídeo não consigo, baixar uma música, não me considero uma expert, eu sinto que preciso melhorar neste aspecto digital. Também quero relatar a dificuldade que encontramos na sala de aula em relação à internet, que as vezes não tem, o sinal não funciona, aos computadores muitas vezes não tem disponível, um computador para todos usarem compartilhado. (D2).*

*Não me considero incluída digitalmente. Gostaria de reforçar apenas que nós precisamos de capacitação urgente com relação à tecnologia, sobre os sistemas de tecnologia que podemos acessar, que podemos estar disponibilizando para os estudantes na área da comunicação, na área acadêmica, enfim, eu vejo que a tecnologia é uma ferramenta extremamente importante para o desenvolvimento dessas habilidades das crianças e utilizá-la mesmo como meio para desenvolver e para comunicação principalmente. (D3).*

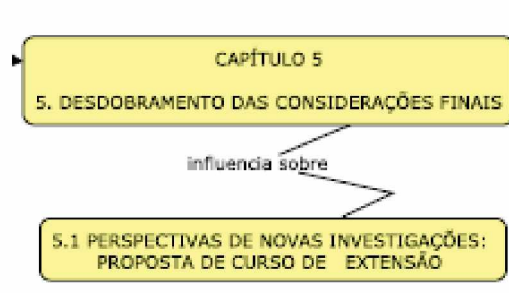
Nos relatos acima, percebemos a recorrência de pelo menos duas docentes em relação ao medo, insegurança, receio em utilizar os recursos tecnológicos e a não serem incluídas digitalmente. Muito deste panorama está associado a fragilidades no processo de formação para atuação na educação especial, seja ela inicial ou continuada, que atualmente ainda é tida como inovação no ensino ou nos conteúdos curriculares.

Segundo BRITO, LEITE, MARTINS, 2014, p. 45 *apud* BRITO, 2006, p. 18, para que o docente seja incluído digitalmente é “indicado o domínio pedagógico de instrumentos e ferramentas tecnológicas” ressignificando sua prática pedagógica, utilizando-os como um meio para a apropriação do conhecimento ou o desenvolvimento de habilidades funcionais diante das características individuais da pessoa com deficiência.

A peça chave desta transformação de ensino é o docente que passa a ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem, o qual busca conhecer as TDIC, pensar seu planejamento com novas formas de encaminhamentos metodológicos e

que darão suporte à escolarização e ao meio social tanto na educação básica como no AEE, estabelecendo relações de parceria entre os profissionais e as mudanças que possam ocorrer de forma significativa e contextualizada.

## 5 DESDOBRAMENTO DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS



Nesta pesquisa utilizou-se como método o estudo de um caso, em específico, a investigação de como ocorre a formação continuada dos docentes do AEE e a prática pedagógica de ensino, seus desafios cotidianos e a utilização das TDIC no AEE.

O objetivo geral da pesquisa consolidou-se por meio da investigação em que se verificaram lacunas em relação à formação continuada ofertada pela Mantenedora de Ensino e através dos próprios relatos docentes, estruturando e apresentando uma proposta de curso de extensão de forma contextualizada, como parte da formação continuada docente com estratégia focada na interação em ambiente virtual de aprendizagem, que atenda às necessidades destacadas pelos docentes pesquisados em relação à formação continuada, relacionando teoria e prática para o uso de recursos tecnológicos na ação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Município de Araucária/Pr.

Após a consolidação de todas as etapas da pesquisa, foi possível sistematizar uma proposta de curso diante das necessidades docentes, com carga horária oferecida aos docentes do AEE na área do TEA relacionando as teorias do autismo à aplicabilidade das TDIC na ação pedagógica de forma contextualizada. Essa relação de cursos voltados a esta área de forma contextualizada faz-se necessária, uma vez em que o objetivo formal do AEE é de complementar ou suplementar a educação básica que, já obstatante, carece de conhecimentos específicos relacionados à deficiência e todo o universo a que ela pertence de origem social, ambiental, educacional presentes na sociedade atual na qual vivemos, a Sociedade do Conhecimento.

Para tanto, nesta pesquisa utilizamos vários referenciais teóricos e autores que consolidaram pesquisas acerca da formação continuada na Educação Especial,



refletindo acerca da formação inicial, no sentido de oferecer condições aos docentes pesquisados, a construção do seu próprio conhecimento ao mesmo tempo em que se reconstróem enquanto profissionais e valores éticos e sociais diante da diversidade, na qual atualmente encontramos nos espaços escolares, ao mesmo tempo que ocorre a reflexão cotidiana sobre seus desafios, ressignificando-os.

A base teórica utilizada na pesquisa fortalece o campo da educação, no levantamento de questões quando incitamos a discussão acerca da inclusão/exclusão, alteridade/diversidade, como mudanças culturais da Sociedade Contemporânea e a mudança processual quanto a este panorama em que alguns docentes consideram novos na educação, em que a educação inclusiva redireciona e desacomoda alguns pontos de vistas estagnados historicamente. Considera-se que esse novo direcionamento e construção de saberes na educação inclusiva é um processo que destacamos de forma contínua, para que as relações interpessoais entre os sujeitos de toda comunidade escolar e participante do processo possam se consolidar.

A análise da organização da formação continuada na área da Educação Especial no Município de Araucária/PR, aplicando determinado recorte temporal por meio de documentos impressos que descrevam a oferta de cursos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área do TEA possibilitaram entender os quatros últimos anos de formação continuada e o diagnóstico atrelado às vozes dos participantes da pesquisa.

Os dados analisados entre os anos de 2012 a 2016 sobre a formação continuada oferecida aos docentes do CMAEE-TGD trouxeram muitos elementos que denotam a realidade vivenciada por eles: a dificuldade no acesso ao conhecimento amplo em relação ao TEA e toda a complexidade que o envolve, lapidando tal conhecimento para sua aplicabilidade de forma pedagógica e eficiente, a estrutura física deficitária em proceder na otimização de recursos e ferramentas de TDIC para o trabalho pedagógico no AEE, as dificuldades encontradas na forma de trabalhar no *moodle* a fim de criar possibilidades em proporcionar cursos híbridos ou totalmente a distância como forma de aprimorar as formas de participação e organização na formação continuada, atendendo às necessidades docentes, validada a partir das considerações apresentadas nos questionários, a contínua demanda de adquirir conhecimentos para além daqueles temas ofertados de forma enxuta a cada ano do programa de formação continuada, entre outros aspectos. O

fato da pouca aplicabilidade direcionada ao *moodle* fez com que os gestores municipais considerassem a extinção do seu manuseio, trocando-o pelo programa de governo, o *Google Education*, para propiciar melhor interação e usabilidade da ação pedagógica e sistematização e organização das formas de trabalho.

Por meio dos questionários propostos aos docentes do AEE, as hipóteses preliminarmente levantadas a respeito do contexto da formação continuada confirmaram algumas necessidades descritas pelos mesmos, como o avanço radical da inclusão a cada ano, o crescimento de matrículas ano a ano dos casos de TEA, a expansão do ensino ao mesmo tempo em que a complexidade, as dúvidas e necessidades docentes ficam acirradas no processo de ensino e aprendizagem.

O docente é um sujeito do seu tempo, tempo este que se apresenta em constante evolução junto às atualizações tecnológicas, as diversidades culturais e cultura da escola, a complexidade que envolve diferentes comorbidades nas deficiências entre outros fatores que contribuem em possíveis angústias e adoecimento docente. Elencamos questões pedagógicas do trabalho docente junto

à formação continuada, faltando ainda mencionar, os aspectos relacionados à carreira, tempo de serviço, financiamento da educação, políticas educacionais que avançam constantemente alterando os sistemas de ensino, entre outros que interferem no trabalho docente.

Grandes são as demandas em relação à formação continuada com o uso das TDIC, pois de um lado verificaram-se falhas e fragilidades no sentido da oferta de cursos voltados a esta área e ao contexto dos ambientes educacionais, inclusive a constatação da inexistência do Departamento de Tecnologias Educacionais atuante anteriormente no Município, conseqüentemente faltando o suporte para a concretização destas demandas em relação ao ensino na modalidade da Educação Especial enquanto formação continuada e pensando pedagogicamente a estruturação do ensino-aprendizagem. A Secretaria Municipal de Educação conta com o Departamento de Tecnologia da Comunicação e Informação (TIC) para subsidiar a organização de toda a Rede Municipal de Ensino nos aspectos físicos e técnicos, inclusive de formação técnica para usabilidade das ferramentas no dia a dia escolar, não sendo pedagógico e sim de forma funcional.

Percebe-se de um lado o docente necessitando estar munido destes conhecimentos, uma vez que vários programas do Governo Federal oferecem os recursos e instrumentos de TDIC, mas não efetivam a formação continuada em



relação à sua aplicabilidade em sala de aula, fora as demandas diárias que exigem do docente respostas quase que imediatas frente ao desafio da educação inclusiva para além daquelas necessidades primordiais que o docente sente em relação à própria deficiência.

Aspectos como estes acabam desmotivando alguns docentes em seu trabalho, até porque existem certos estranhamentos na organização de ensino comparado à educação básica e com o movimento da inclusão e o distanciamento da teoria e sua aplicabilidade na prática, uma vez que se considera que este docente precisa estar incluído digitalmente.

Um dos objetivos específicos destacados na presente pesquisa é averiguar e compreender aspectos motivadores e desmotivadores através de entrevistas semiestruturadas com docentes especializados do AEE, em relação às experiências vivenciadas na formação continuada na educação especial e sua efetividade na prática. Diante da exposição dos comentários dos docentes na pesquisa, muitos nos pontuam que existe grande distância entre o que é fornecido pela Mantenedora em relação à formação continuada e a realidade de sala de aula, apesar de que na sua fala, alguns docentes deixam explícita inclusive a dificuldade em citar quais são suas próprias necessidades, até mesmo pela falta de conhecimento recebido na formação inicial.

Ao mesmo tempo em que os docentes estão buscando superar suas próprias dúvidas em relação à forma de aprendizagem de crianças e estudantes com TEA, a busca também é permanente quanto à apropriação de conhecimentos diante das constantes mudanças políticas, sociais e educacionais cotidianas quanto ao movimento da educação inclusiva.

Por si só, lacunas são encontradas em relação ao conhecimento primeiramente sobre o TEA, não propriamente remetendo-se ao sentido médico, clínico, que reforça o ensino no sentido da segregação ou integração da criança ou estudante ao ensino, de forma com que estes se adaptem ao contexto escolar, como se a pessoa com deficiência fosse submetida a possibilidades pedagógicas de treinamento em relação às tecnologias, de modo que vislumbassem a adequação frente ao cotidiano escolar.

Avanços foram observados sobre o fortalecimento do trabalho em equipe, em rede, uma vez que à saúde uniu-se a educação desde o diagnóstico precoce para o tratamento precoce, até a parceria para o tratamento secundário das crianças



e estudantes com TEA e o acompanhamento contínuo que dá suporte à comunidade escolar. O fato de outros setores como a avaliação psicoeducacional do SECRIA, a intervenção do Ministério Público e a relação entre família, escola e AEE, fortalece a base da intervenção educacional sendo parte de todo o processo inclusivo. É uma realidade que precisa ser fortalecida ao longo do tempo, mesmo com todos os desafios e percalços decorrentes do processo de escolarização e das mudanças cotidianas ocorridas do sistema de ensino.

A educação atual não apresenta este objetivo, e sim, o desafio em ensinar a partir das potencialidades e funcionalidades específicas de cada criança ou estudante, mesmo com as características de sua deficiência, de como aprendem, quais os encaminhamentos metodológicos mais propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento, quais recursos e ferramentas de TDIC que propiciam a autonomia, aprendizado e participação ativa, quais adequações são necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, bem como redefinições e readequações no trabalho docente. Não existem mudanças no ensino se não houver essa reflexão da prática e como é a educação nos dias de hoje “a que educação estamos nos referindo e para que tipo de sociedade” (BRITO, 2006, p. 1).

Os desafios são emergentes constatados na Rede Municipal de Ensino, como alguns aspectos no sentido de fragilidade e descontinuidade entre os cursos de formação continuada ofertados aos docentes, dificuldades nas equipes de atendimento à criança ou estudante incluso na educação básica e atendido em contraturno no AEE, como por exemplo, falta ou demora em fornecer o profissional de apoio para constituir a equipe de rede de apoio com outros profissionais, a burocracia exercida nas áreas de atendimento primário e secundário nas áreas sociais, educacional, saúde entre outros, de investimento em políticas públicas, mas que, a passos pequenos, acabam ocorrendo com o embasamento de decretos, normativas que asseguram direcionamentos para a estruturação do processo inclusivo.

Escutar o docente em todo esse processo educacional diante da diversidade, da leitura da proposição de educação especial e inclusiva, bem como das relações sociais que permeiam o ambiente dentro e fora da escola, faz com que sejam necessárias mudanças significativas no processo educacional, pois além de estarem no chão da escola, com proposições reais e contextuais da realidade vivenciada, os docentes e a comunidade escolar dependem das discussões de

forma efetiva dos debates acerca do sistema educacional por todos os responsáveis para resolver questões essenciais e que não dependem somente do docente que, de certa forma encontra-se imitado em sua ação pedagógica.

A incorporação de práticas sociais e educacionais que visam à emancipação humana, autonomia e possibilidade de participação nas atividades escolares, confundem-se em meio às práticas pedagógicas com a utilização de recursos e estratégias da tecnologia assistiva.

Primeiramente, o fortalecimento da formação continuada na área das TDIC é de fundamental importância ao docente a fim de evitar possíveis equívocos de instrumentalização ou integração das tecnologias à sua ação pedagógica de forma mecanizada, mas sim de refletir sobre a emancipação da autonomia, de utilizar os recursos tecnológicos como meio de participação com maior autonomia dos processos educacionais e sociais e as necessidades elementares e individuais de socialização e interação na sociedade.

Algumas habilidades e competências são exigidas do docente especializado do AEE, sem as quais a ação pedagógica acaba se descaracterizando, como um olhar atento e intencional ao desenvolvimento humano, habilidades emocionais como paciência e entendimento a respeito do TEA e suas comorbidades, bem como possíveis implicações no processo de interação e de aspectos relacionais com seus próprios pares estendida a toda comunidade escolar, devido ao processo de mediação. O docente também passa a modificar sua prática frente aos novos desafios da educação inclusiva, sendo, portanto, um sujeito aprendiz também.

Finalizando as considerações, como objetivo específico do presente estudo, a sistematização de uma estratégia adequada para a proposição de curso de extensão, a partir dos interesses identificados junto aos docentes do AEE na área do TEA fora objetivado entre todas as etapas da pesquisa e organizado e esquematizado por meio de um tripé de temas, como: formação docente, características e especificidades do TEA e as TDIC na ação pedagógica docente.

A essa proposição de curso de extensão elencou-se teorias relacionadas ao transtorno global do desenvolvimento, o TEA, ao mesmo tempo em que se busca aliar as tecnologias à modalidade de ensino do AEE, com ideia de continuidade e ampliações nas possibilidades práticas pedagógicas. Portanto, a previsão é que ocorra essa proposta de extensão futuramente em um ambiente virtual de aprendizagem como estratégia de formação, fortalecendo o trabalho docente

enquanto que este é um ser em desenvolvimento e na reformulação de suas práticas, refletindo-as e se estabelecendo como formador de outras pessoas em suas especificidades de desenvolvimento e da deficiência em si.

Esse constructo idealizado da proposição do curso de extensão consta descrito na subseção a seguir.

## 5.1 PERSPECTIVAS DE NOVAS INVESTIGAÇÕES: PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO

Com base nos instrumentos utilizados no estudo exploratório, nas etapas da pesquisa e na validação da mesma com a análise do conteúdo, envolvendo os temas de formação continuada, atuação docente no AEE e as tecnologias, ressaltamos a proposição de um curso de extensão que efetive na prática, as necessidades docentes destacadas neste estudo.

À luz das políticas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 em seu artigo 62, parágrafo 2 e 3, cita a questão da formação inicial e continuada para utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Neste sentido, levamos em consideração o interesse de participação dos 13 docentes pesquisados para a realização de curso de extensão. Portanto, pretende-se fornecer uma proposta prévia de curso de extensão, buscando incorporar as considerações docentes após a aplicação das entrevistas semiestruturadas, levando em consideração as reflexões dos mesmos.

Sobre a modalidade do curso, as docentes entrevistadas relatam suas principais dificuldades e características próprias de participação:

*Não sei se entendi bem qual seria a modalidade dessa formação, imagino, mas o que me vem à mente seria, possibilidades do trabalho. Modalidade acho que faz referência a dar suporte, tipo dar suporte a comunicação das crianças com autismo através das tecnologias assistivas existentes, programas, softwares, recursos digitais. (D1).*

*Na minha preferência, eu prefiro os presenciais. Eu não me interesse muito por fazer cursos online, tanto é que não fiz nenhum. Lógico que poderia ser semipresencial, mas o encontro para discussão com os docentes frente a frente eu aprendo melhor. “Eu acredito que para essa formação fazer sentido mesmo, tem que ser uma carga horária de 30 a 40 horas, pelo menos mensal, para trabalhar, fazer uma discussão e quando voltar para a sala de aula aplicar e nas discussões ver o que deu certo ou não...Você veja, se a gente trabalhar 40 horas, em um ano dá uma formação de pelo menos 4 horas por mês.(D2).*

*Olha eu acho muito bacana isso dos cursos serem semipresenciais, serem*



*online, mas eu particularmente preciso do presencial porque eu não funciono muito bem sozinha, acabo protelando, deixando para o dia seguinte, ou outro dia e acaba não fazendo nada, então esse é o meu perfil seria melhor no presencial. Eu acho difícil falar em carga horária porque existem profissionais que conhece um pouco, têm outros que conhecem mais e outros que não conhece nada ou quase nada. Eu me considero uma pessoa que sabe quase nada e gostaria de fazer desde o básico do básico. (D3)*

Desta forma, percebemos que estes docentes possuem, pelo desconhecimento, negativa frente à educação online ou semipresencial. A D3, que anteriormente discorreu em sua entrevista que realiza pesquisas online é a mesma que relata que acaba protelando suas tarefas mediante aos cursos semipresenciais.

Essa atitude docente em relação à ação educativa ou enquanto profissional professor nos remete ao conceito dado por SCHERER (2005, p. 61) de que esse docente é um visitante, ou seja, ocupando espaços e informações disponíveis no Ciberespaço observando o que está acontecendo.

Para estes discursos, é evidentemente necessária a discussão da EAD para que possa avançar e romper barreiras atitudinais e sociais como presenciemos acerca da formação docente, como aponta SCHERER:

*“Neste sentido, a EaD tira professores e professoras de sua passividade, de sua rotina, exigindo, como toda mudança, maior disponibilidade de tempo, novas atitudes, novas leituras, novas formas de ver o mundo. Diante disso, parece mais fácil/cômodo ficar com o espaço presencial, inertes no que se é e faz, mesmo que tudo em nossa volta esteja em movimento. Mas educar é ousar, existir na complexidade, na busca contínua da compreensão do desconhecido, questionando e se alimentando da incerteza, participando da história, construindo-a.”(SCHERER, 2005, p. 47).*

Ressignificar o que já foi criado ou a participação destes docentes no ambiente virtual é um dos objetivos da presente proposta de formação, fazendo com que participem ativamente, dialogando e interagindo com os demais, possibilitando a colaboração em grupo e reconstruindo espaços de aprendizagem.

O relato das docentes entrevistadas implica temáticas desde a utilização inicial de ambientes virtuais, do conceito de tecnologia, de recursos tecnológicos e meios para produção de materiais e conhecimento, de realização de pesquisas no ciberespaço, ao aprofundamento das características essenciais do TEA e da aplicação das TDIC de forma efetiva na aprendizagem de crianças e estudantes.

Neste sentido, a proposição do curso e extensão será planejada diante das necessidades docentes utilizando como estratégia um ambiente virtual de

aprendizagem, ampliando as discussões acerca da modalidade semipresencial por “tratar-se de uma modalidade de ensino aberta, dinâmica e cada vez mais ubíqua, desdobra-se num contexto social de inclusão digital” (FOFONCA, CAMARGO, 2017, p. 18), ou seja, aliar a interação destes docentes neste formato de ensino ao mesmo tempo em que incentiva e constrói sua inclusão digital.

O conteúdo do curso será de recursos tecnológicos que já se encontram disponíveis, tais como os objetos de aprendizagem que são “instrumentos desenvolvidos para utilização (ou, mesmo, com a combinação) de diversas ferramentas provenientes da Tecnologia da Informação (TI)” (MUNHOZ, 2013, p. 29), como aplicativos, softwares, repositórios e recursos educacionais abertos, fazendo com que os participantes tenham aprendizagem ativa com metodologias ativas de aprendizagem. As metodologias ativas partem dos princípios:

FIGURA 9 – PRINCÍPIOS QUE CONSTITUEM AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO



FONTE: Revista THEMA, 2017, volume 14, nº 1, p. 6.

Assim, o redimensionamento do papel do docente como aluno ativo neste processo de ensino através do curso piloto, construindo sua autonomia, reflexão e participação nas discussões como um habitante do ambiente virtual de aprendizagem, ou seja, aquele que interage com os demais, participa, constrói, discute e amplia seus conhecimentos coletivamente, ou seja, conforme SCHERER:

Para ser habitante de ambiente virtual ou presencial, o educando ou educador tem de “ler” as proposições e questionamentos dos outros e expor a sua opinião e questões, contribuindo para movimentos de busca de coordenações externas com os demais habitantes do espaço, não se

limitando a coordenações internas, ou a ser apenas “leitor”. (SCHERER, 2005, p. 96).

Essa atitude de habitante no ambiente virtual de aprendizagem, vai se consolidar nas discussões e na participação que serão disponibilizadas na forma presencial, inclusive com o intuito de ressignificar a visão inicial dos docentes em relação à educação bimodal. Por meio da análise do dos docentes através das entrevistas, reforça-se o conteúdo proposto neste curso de extensão:

*O que é de interesse das crianças, mídias digitais, tecnologias...suporte a comunicação e de conceitos acadêmicos, onde você vê a criança jogar ela te dá respostas que no dia a dia da escola são mais difíceis de observa. Instrumentalizar a usar, até porque a maioria delas não está presente em nosso cotidiano. Se a ideia for de mostrar recursos e atrelar a nossa prática aí é válida. (D1).*

*Olha, eu gostaria de uma formação que trouxesse sugestão de aplicativos específicos na área do TEA, porque temos muitas crianças com dificuldade de comunicação, então nessa área eu gostaria, para que melhorasse a comunicação entre professor e estudante e também, outros recursos tecnológicos que auxiliassem na questão do autismo, um suporte na área da interação, comunicação.... (D2).*

*Em primeiro lugar de conhecer quais são os recursos existentes na área da tecnologia que nós pudéssemos estar utilizando para as crianças com TEA além desses que eu já citei anteriormente referentes a comunicação. (D3).*

Portanto, o curso será proposto na modalidade semipresencial e com conteúdos que partem desde a inclusão do docente digitalmente no ciberespaço até a utilização das TDIC de forma contextualizada e ressignificada para sugestões que possam dar suporte à sua ação pedagógica.

#### TÍTULO PROVISÓRIO DO CURSO:

“O trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”

#### OBJETIVOS:

O objetivo principal é contribuir com a formação continuada de docentes que atuam na educação especial da Rede Municipal de Ensino do Município de Araucária, na área de transtornos globais do desenvolvimento – transtorno do



espectro autista, com embasamento teórico e prático, além de ressignificar o papel docente em ambiente virtual de aprendizagem.

Como objetivos específicos, parte da análise das atitudes dos docentes no ambiente virtual de aprendizagem (transeuntes, habitantes, visitantes), as possibilidades de interação e a reconstrução do seu fazer pedagógico; comparar as relações entre o objeto (curso) e os sujeitos (participantes), extraído dos textos dos participantes nas atividades, possíveis elementos para interpretar e analisar dados referentes à formação continuada docente com o uso de tecnologias, visando compreender a realidade do contexto educacional no qual estão inseridos os participantes.

Além destes objetivos, elencaram-se outros com base nos estudos de Boeno (2013) em relação à formação continuada docente sobre o uso das tecnologias na ação pedagógica:

- “a) o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de projetos sobre assuntos de interesse e necessidade do professor são metodologias que favorecem a aprendizagem significativa;
- b) a teoria e a prática devem ocorrer concomitantemente, auxiliando o professor na transformação e aprimoramento de sua prática docente;
- c) o curso deve proporcionar ao professor a reflexão sobre a seleção das tecnologias que serão utilizadas nas aulas, quais implicações pedagógicas dessa inserção e quais processos cognitivos serão mobilizados;
- d) o estudo e o debate sobre as dimensões econômicas, políticas e socioculturais do desenvolvimento tecnológico resgatam a condição do professor como autor na produção do conhecimento, mediador entre aluno e conhecimento, agente crítico e desvelador das relações de poder e reprodução de classes; e) além da capacitação técnica, importante para aprender a manusear e utilizar os recursos de cada TIC, as três etapas da capacitação pedagógica devem ser respeitadas conforme as necessidades dos professores”. (BOENO, 2013, p. 47).

Ainda sobre o trabalho colaborativo, a proposta de curso visa aliar a teoria à prática de forma que o docente possa aprimorar sua ação pedagógica utilizando para isso as TDIC como um meio intencional de intervenção para as crianças e estudantes com TEA, na superação de suas dificuldades em relacionar-se com os demais e de participação efetiva no processo de escolarização e de outras atividades sociais.

A intenção dessa proposta de curso é munir o docente do AEE de estratégias de ensino com as TDIC ao mesmo tempo em que une a teoria, ou seja, as especificidades do TEA e suas principais características com o intuito deste docente em estar melhor preparado para sua efetiva ação e poder colaborar com o docente da educação básica, sendo esta mediação fundamental dentro do processo

inclusivo.

Estes objetivos na formação continuada docente embasam possíveis mudanças no comportamento docente em relação à reflexão da prática, com a utilização das tecnologias no AEE de forma contextualizada e significativa, ao mesmo tempo em que se pretende que o docente aprimore e modifique seus encaminhamentos metodológicos.

#### PARTICIPANTES:

O público-alvo desta proposta de curso são docentes especializados que atuam no CMAEE-TGD (participantes da presente pesquisa). Os critérios para inscrição concentram-se em atuar como docente da educação especial da rede Municipal de Araucária, designado ou vaga real no CMAEE-TGD (Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – Transtorno Global de Desenvolvimento).

#### ESTRUTURA DO CURSO:

Por se tratar de um curso piloto de extensão semipresencial, o curso será acompanhado pela mestrande e tutora Jessica Novôa (certificada pelo CIPEAD/UFPR no Curso de Formação de Tutores) nas modalidades à distância e presencial, sob a supervisão da Coordenadora do Curso Glauca da Silva Brito, conforme parágrafo 3º da resolução nº 72/11 CEPE. A estrutura do curso será realizada de forma semipresencial, através do DECOM, sendo três encontros presenciais de 4 horas cada, e 38 horas online via plataforma virtual Moodle/UFPR certificado pelo Grupo de Estudos Professor e Novas Tecnologias - Geppetinho, totalizando a carga horária de 60 horas de curso.

O curso será dividido em oito módulos, sendo:

TABELA 8 – PRÉVIA DO CURSO PILOTO DE EXTENSÃO

ORGANIZAÇÃO	
1º Módulo	AMBIENTAÇÃO - Manual do aluno, modelo de cabeçalho de tarefas e orientação para os trabalhos; - Textos: Considerações e políticas da educação à distância;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Critérios utilizados nas avaliações das atividades;</li> <li>- Materiais do CIPEAD/UFPR.</li> <li>- Fórum de Apresentação dos Participantes;</li> <li>- Chat para suprir dúvidas/sugestões;</li> <li>- Conceito de tecnologia;</li> <li>*Encontro Presencial:</li> </ul>
<b>2º Módulo</b>	<p>O PROFESSOR NA ERA DIGITAL</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cibercultura, ciberespaço e cultura digital;</li> <li>- As TDIC e a educação;</li> <li>- Reflexões acerca das TDIC: conceitos de tecnologias (dependentes, independentes, físicas, organizadoras, assistiva, etc);</li> <li>- Tecnologias e formação docente;</li> <li>- Inclusão digital do docente.</li> </ul> <p>- Atividade: Elencar através de um texto síntese a evolução histórica das tecnologias e a descrição das mesmas.</p>
<b>3º Módulo</b>	<p>USO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</p> <p>KALINKE (1999) e (2003) e VALENTE (2003)</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos positivos e negativos da internet, comunicação e interação;</li> <li>- O uso da internet em processos educacionais;</li> <li>- Necessidade de critérios de análise para seleção de sites e objetos de aprendizagem (softwares, aplicativos, programas);</li> <li>- Utilização dos REA (Recursos Educacionais Abertos);</li> </ul> <p>Atividade: Sugestão do prezi (tutorial no link abaixo) para descrever a experiência de utilização de um aplicativo, vídeo ou softwares (com direitos de uso) em sua ação pedagógica ou, a produção de um vídeo curto pela câmera de seu celular, tablet ou filmadora. Postar no AVA e comentar em pelo menos duas postagens de colegas. Sugestão: utilizar o present.me (ferramenta web que permite criar apresentações em slides e ao mesmo tempo gravar vídeo. Disponível em: <a href="https://present.me/content/">https://present.me/content/</a>).</p> <p><a href="http://reaparana.com.br/portal/como-usar-o-prezi/">http://reaparana.com.br/portal/como-usar-o-prezi/</a>  <a href="http://www.portal.ufpr.br/rea.html">http://www.portal.ufpr.br/rea.html</a>  <a href="http://www.educacaoaberta.org.br">www.educacaoaberta.org.br</a></p>
<b>4º Módulo</b>	<p>O ENSINO DE HABILIDADES SOCIAIS E AS FUNÇÕES EXECUTIVAS DO TEA A PARTIR DAS TDIC</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição e características dos softwares;</li> <li>- Avaliação de softwares educacionais;</li> <li>- Software Descobrimo emoções: criando Estórias Sociais para o ensino de habilidades sociais (também pelo Power point);</li> <li>- Software emoplay: trabalhar emoções e expressões faciais;</li> <li>- Aplicativos educativos: Airê, Aiello, Meu querido Mundo Mágico, Can Game, possibilidades pedagógicas no AEE;</li> <li>- Boardmaker: com possíveis encaminhamentos pedagógicos;</li> <li>- Jogo digital: Meu dia todo dia e health games.</li> </ul> <p>Atividade: quiz através do aplicativo socrative com situações problemas com base nos conteúdos e a sistematização de mapas mentais.</p>



	<p>* Encontro Presencial:  * Aplicação de entrevista de pesquisa:  - Apresentação da análise de um software educacional por meio de um roteiro preestabelecido a partir de eixos de avaliação.</p>
<b>5º Módulo</b>	<p>O ENSINO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS E ACADÊMICAS COM TECNOLOGIA ASSISTIVA</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceitos de tecnologia assistiva;</li> <li>- Características e definição das habilidades comunicativas e acadêmicas aliadas às teorias do TEA;</li> <li>- Comunicação Alternativa e Comunicação Aumentativa com o uso do PECS e do Software Livre Amplisoft com possibilidades pedagógicas: painéis de rotina, atividades estruturadas, prancha de comunicação, calendário (ambiente escolar, familiar, etc.);</li> <li>- Comunicação alternativa alta tecnologia: SCAI, Livox, memória de aula através do computador;</li> <li>- Software Livre Scala (UFRGS): narrativas visuais, alfabetização, pranchas, comunicador (troca de mensagens).</li> <li>- Software Lino educa e Software ABC Autismo: sugestões de práticas pedagógicas;</li> </ul> <p>- Fórum: A partir de uma situação problema, criar uma história social coletiva com o intuito de criar possibilidades de intervenção na dificuldade destacada, seja ela de interação social, comportamentos adaptativos ou de rotina.</p>
<b>6º Módulo</b>	<p>OBJETOS DE APRENDIZAGEM (<i>LEARNING OBJECTS</i>) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>Autores: MARIA ISABEL OROFINO (2005), JUAN CARLOS TEDESCO (2004).  - ANTONIO SIEMSEN MUNHOZ (2013)  - AROUCO, L. M. R.; FABRE, M. C. J. M.; TAMUSIUNAS, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais. <i>Novas Tecnologias na Educação</i>, v. 1, n. 1, p. 1-11. Disponível em: &lt;<a href="http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie_reusabilidade.pdf">http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie_reusabilidade.pdf</a>&gt;. Acesso em: 25/06/2017.</p> <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos e metodologia dos OAs;</li> <li>- Estudo de caso de objetos de aprendizagem: análise, síntese e avaliação para uso na ação pedagógica.</li> </ul> <p>Software: A Fazenda</p> <p>- Atividade: Realizar uma videoconferência no período noturno com mediação de tutoria a respeito das TDIC na ação docente e a análise do PPP do CMAEE-TGD em relação à descrição das tecnologias. O objetivo desta atividade é relacionar a ideia de reconstruir documentos da educação especial a partir da análise do “aprender fazendo, aprender a aprender” do docente.</p> <p>- Banco Internacional de objetos educacionais <a href="http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/14421">http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/14421</a></p>
<b>7º Módulo</b>	METODOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM ATIVA NA EDUCAÇÃO

	<p>ESPECIAL</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Métodos de aprendizagem ativa e conceitos;</li> <li>- Aprendizagem colaborativa: o professor produtor do conhecimento e aquisição de novas aprendizagens em colaboração com os demais.</li> <li>- Atividade: Escolha um aplicativo e utilize-o em sala de aula pedagogicamente ou crie uma sequência didática prevendo a sua utilização. Avaliá-lo através de planilha com rubricas quanto a sua funcionalidade, aplicabilidade e relate através do fórum sua experiência indicando o aplicativo utilizado.</li> </ul>
<b>8º Módulo</b>	<p>CONSIDERAÇÕES FINAIS E AVALIAÇÃO</p> <p>- Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos sobre a formação de professores;</li> <li>- Textos sobre as TDIC na educação especial;</li> </ul> <p>Atividade Individual: Escrita de um ensaio de memorial para sistematizar de forma descritiva e reflexiva, a relação entre a sua própria formação inicial e continuada docente e sua ação pedagógica. (postar no AVA).</p> <p>-Atividade Coletiva: texto colaborativo e coletivo a respeito das considerações de aprendizagem dos docentes em relação à proposta do curso, apresentando reflexões quanto aos aspectos favoráveis e desfavoráveis em relação a metodologia e organização do curso.</p> <p>* Encontro Presencial Final: * Aplicação de entrevista semiestruturada</p>

FONTE: A autora (2018)

Dos encontros presenciais:

Os encontros presenciais estarão organizados e previstos em etapas, sendo no início, na metade e no final do curso, a fim de avaliar possíveis encaminhamentos e aplicar instrumentos de investigação em relação às hipóteses de trabalho, conforme cronograma (TABELA 9) descrito a seguir:

TABELA 9 – CRONOGRAMA DE ENCONTROS PRESENCIAIS

DATA	DESCRIÇÃO
Início de curso	<p>Encontro Inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da proposta de Curso</li> <li>- Definição do Cronograma</li> <li>- Apresentação dos Participantes</li> <li>- Dinâmica (utilizar o aplicativo SOCRATIVE com quiz) para verificar o conceito de tecnologia dos professores e suas experiências.</li> <li>- Realizar a leitura e assinatura voluntária do Termo Livre de Consentimento Esclarecido e enviar e-mail para <a href="mailto:jessica.novoa@ufpr.br">jessica.novoa@ufpr.br</a> para eventuais dúvidas ou esclarecimentos.</li> </ul>
Metade do Curso	Segundo encontro:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade colaborativa e coletiva de produção de um REA para depositar no repositório digital da UFPR (<a href="mailto:reaparana@ufpr.br">reaparana@ufpr.br</a>)</li> <li>- Descrição dos itens: <ul style="list-style-type: none"> <li>- objetivo pedagógico;</li> <li>- conteúdo consistente;</li> <li>- apresentação/introdução do material (autores, data de criação, objetivo, público alvo, etc);</li> <li>- roteiro/sumário;</li> <li>- explicitar aplicabilidade;</li> <li>- normalização científica;</li> <li>- linguagem adequada, referências e citações;</li> <li>- avaliação e finalidade de aprendizagem.</li> </ul> </li> <li>* Disponibilizar com antecedência no AVA estes itens e procedimentos para que no encontro presencial, sejam sistematizados coletivamente.</li> <li>- Sugestão de criação de um grupo de estudos restrito online para discussões e postagens (Facebook ou outra rede social de fácil acesso entre os participantes) ou whatsapp. O objetivo é analisar qual ambiente é mais visitado pelos professores, via AVA ou rede social, diferenciando-os em visitantes, transeuntes ou habitantes e as formas de interação entre os mesmos.</li> </ul>
Final do Curso	<p>Encontro Final:</p> <p>Formação Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glaucia da Silva Brito ou convidado (a) Aplicação de instrumento de pesquisa: entrevista</p> <p>* Todos os encontros presenciais contarão com a transmissão via skype para os docentes que não puderem comparecer, constando desta forma, como carga horária efetiva.</p>
Biblioteca Virtual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arquivos de textos (artigos, reportagens, textos científicos, pesquisas);</li> <li>- Vídeos com reportagens ou estudos de casos (links do youtube abertos ou conteúdos de recursos educacionais abertos - REA);</li> <li>- Slides com conteúdos sistematizados dos módulos;</li> <li>- Sequências Didáticas;</li> <li>- Links de endereços envolvidos com conteúdos referentes ao TEA;</li> <li>- Biblioteca interativa com a inserção dos materiais produzidos durante o curso;</li> <li>- Interação em redes sociais ou Google drive, por exemplo;</li> <li>- Questionário avaliativo online ao final do curso.</li> </ul>

FONTE: A autora (2018).

## AVALIAÇÃO

A avaliação será descritiva, retratando a participação e interação entre os sujeitos das atividades realizadas e de situações vivenciadas, considerando critérios de avaliação (conceito satisfatório) da participação dos docentes nas atividades propostas no ambiente virtual, bem como nos encontros presenciais ou participação via *skype* (pelo menos 75% de participação). A avaliação do curso será através de entrevistas semiestruturadas aplicadas durante a realização do curso e a disponibilização de questionário online final para as considerações dos docentes em



relação às impressões, anseios, participação e possibilidades de acréscimo ou reformulação de conhecimentos.

## FREQUÊNCIA

Para certificação, cada docente deverá contemplar a frequência mínima de 75% de participação de forma assíncrona e síncrona compreendida nas 60 horas de formação.

## OBSERVAÇÕES

A proposta de curso de extensão será incorporada posteriormente em projeto de pesquisa para o teste seletivo de doutorado em Educação. Os resultados servirão para fortalecer possíveis cursos de formação continuada em ambientes virtuais de aprendizagem, bem como sistematizar uma teoria baseada em estilos diferenciados de aprendizagem na educação especial com proposta de ensino em estratégias variadas com o uso das TDIC e aprendizagem ativa a partir de metodologias ativas.

A investigação do estudo iniciará posteriormente a aplicação do curso com o intuito de compreender a efetividade das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as possíveis mudanças provocadas ou não no ensino, para que possam ser reformuladas ou amplamente aprofundadas em teorias, levando em consideração as angústias, anseios, necessidades e interesses docentes apresentadas durante a participação no curso e a aplicabilidade em sala de aula dos conhecimentos propostos.

## REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes municipais de educação**. 1. ed. 2012.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. Lei Municipal nº2177 de 31 de março de 2010. **Regulamenta os artigos 40 e 41 da Lei Municipal nº 1703/2006, para os Integrantes do Quadro Próprio do Magistério de Araucária lotados em escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS'S), e dispõe sobre o processo de designação do integrante do quadro próprio do Magistério de Araucária lotado na Secretaria Municipal de Educação (SMED) conforme especifica**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/a/araucaria/lei-ordinaria/2010/217/2177/lei-ordinaria-n-2177-2010-regulamenta-os-artigos-40-e-41-da-lei-municipal-n-17032006-para-os-integrantes-do-quadro-proprio-do-magisterio-de-araucaria-lotados-em-escolas-e-centros-municipais-de-educacao-infantil-cmei-s-e-dispoe-dobre-o-processo-de-designacao-do-integrante-do-quadro-proprio-do-magisterio-de-araucaria-lotado-na-secretaria-municipal-de-educacao-smed-conforme-especifica>>. Acesso em: 19/02/2018.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Lei nº 2820 de 1º de abril de 2015. **Cria a Semana Municipal de Conscientização do Autismo, institui a Política Municipal de Atendimento aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências**. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/ujnbd>>. Acesso em: 05/10/2017.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. Lei nº 2848 de 25 de junho de 2015. **Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação, suas diretrizes, execução e metas**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-araucaria-pr>>. Acesso em: 21/08/2017.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. Resolução nº 01/2016. Parecer nº 02/2016. **Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Araucária**. Publicado no Diário Oficial em 04/07/2016. 2016. Disponível em: <<http://www.araucaria.pr.gov.br/grp/uploads/publicacao/31520.pdf>>. Acesso em: 21/08/2017.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. Secretaria Municipal de Educação. CMAEE-TGD. **Proposta político pedagógica**. 25 de agosto de 2016. Não publicado. 2016.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Especial. **Relatório de Investigação/TEA**. Não publicado. 2017.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Especial. **Relatório do Departamento de Educação Especial: síntese das ações**. Não publicado. 2016.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. Portaria nº 44.205/2017. **Remoção e designação para educação especial**. Disponível em:

<<http://www.araucaria.pr.gov.br/grp/diario/porta/publicacao.php?simp=38280>>. Acesso em: 05/10/2017.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Base de dados capes**. Net. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 01/04/2017.

BARDIN, L. **Análise de do conteúdo**. Ed. rev. e amp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre. 2013. Disponível em: <[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)>. Acesso em: 20/02/2018.

BEZ, M.R. **Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 161f. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26303>>. Acesso em: 26/02/2018.

BOENO, R. K. **Formação continuada para o uso de tecnologias em sala de aula: o que os professores querem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. 125 f.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 7405 de 12 de novembro de 1985. **Símbolo Internacional de Acesso**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L7405.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7405.htm)>. Acesso em: 25/09/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 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: 25/09/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília. 2006. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2006.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf)>. Acesso em: 20/08/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 04/2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05/10/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 24/2013. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06/10/2017.



BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Janeiro 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 23/09/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009: **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 11/08/2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. 2010. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2010.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf)>. Acesso em: 21/08/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. SEESP. 2011. 79 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 22/09/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica nº 055 de 10 de maio de 2013. **Orientação à atuação dos Centros do AEE, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 21/08/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Abril 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 26/09/2016.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Legislação sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 17/08/ 2016.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 8752 de 09 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da educação Básica**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)>. Acesso em: 21/08/2017.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 6949 de 25 de agosto de 2009. **CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Anais**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 26/09/2016.

BRASIL, Presidência da República. 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.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 21/08/2017.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acesso em: 16/08/2017.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 13146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 21/08/2017.

BRASIL, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. B823. **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

BRITO, G. S. **Inclusão digital do profissional professor:** entendendo o conceito de Tecnologia. In 30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, GT24 - Tecnologias de informação e comunicação: controle e Descontrole. 2006.

BRITO, G. S.; KNOLL, A. C. G.; SIMONIAN, M. **Grupos de Pesquisa:** o acolhimento necessário aos habitantes, visitantes e transeuntes do educar na sociedade da informação. IX Congresso Nacional da Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3702\\_2165.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3702_2165.pdf)>. Acesso em: 21/08/2017.

BRITO, G. S.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Tecnologias nas políticas em educação especial no Brasil: reflexões sobre a formação do professor. Cap. 1. In: **Tecnologias de La Información y Comunicación – TIC – em Educación Especial.** MARTINS, S. E. S. O. e Editores. 2014. 290 p.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias:** um (re)pensar. 2º ed. revista e atualizada. Curitiba: Editora InterSaberes. 2015.

CARNIEL, A. **O Uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa para Apoiar o Diálogo de Pessoas com Deficiência Intelectual por meio de um Sistema Colaborativo Móvel.** Dissertação de Mestrado em Computação Aplicada. Universidade do estado de Santa Catarina: Joinville, 2017. 128 p.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Tradução RoneideVenancioMajer. 6. ed. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, R. **A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução de



Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 2002.

CHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquerito**: teoria e prática. 4. ed. Portugal: Celta Editora. 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. M. **Exposição sobre fundamentos da rede**. Brasília: Mimeo, 2004.

DAMASCENO, L.L.; FILHO, T.A.G. **As novas tecnologias como tecnologia assistiva**: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial. CIIEE. 2002. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/TECNOLOGIA-ASSISTIVA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 26/02/2018.

DIAS, C.de O. **Educa**: uma ferramenta para elaboração de aulas acessíveis. Tese em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: RS, 2015. 147f. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131068/000978109.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26/02/2018.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. **Os princípios das Metodologias Ativas de Ensino**: uma abordagem teórica. 2017. Revista Thema. Volume 14. Nº 1. Pág. 268 a 288. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>>. Acesso em: 19/02/2018.

ENS, R.T.; BEHRENS, M.A. **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010. 269 p.

FACCI, M. G. D. O trabalho do professor na perspectiva da psicologia Vigotskiana. In: **Valorização ou Esvaziamento ou Trabalho do Professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana**, Autores Associados. Campinas. 2004.

FANFANI, E.T. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

FERRAZ, A.P. do C.M.; BELHOT, R.V. **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2010000200015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2010000200015&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 26/02/2018.

FOFONCA, E.; CAMARGO, V.C. **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: cenários, desafios e perspectivas**. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do



conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. M. C. Política da educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18. n. 52. jan-mar. 2013.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2004.

GARCIA-VERA, A. B. Três temas tecnológicos para La formación Del professorado. **Revista de Educacion**, n. 322, p. 167-188. 2000.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04/10/2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 293 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HICKMANN, A. A. **As relações interpessoais na perspectiva de Vygotsky**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: < <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 fev.

KASSAR, M.C.M. **Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade**. Edu. Soc., Campinas, v.33, n. 120, p. 833-849, jul-set. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>>. Acesso em: 19/02/2018.

KASSAR, M.C.M. **Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p. 41-58, maio-ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200157&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200157&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 27/02/2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. 6. Reimpressão. Campinas: Papirus. 2016.

KNOLL, A. C.G. **Tecnologia e educação: Vamos ouvir o professor?** 156 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2009.

KULPA, C.C. **Sistemática para o Desenvolvimento de Diretrizes no Design de Interfaces Gráficas em Tablets PCs voltadas a Usuários Típicos**. Tese em Engenharia de Produção. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2017. 122f. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/163912>>. Acesso em: 26/02/2018.

LESSARD-HEBERT, M.; GOYETTE, G; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Rolo & Filhos, 1990.

LEMONS, A. **Cibercultura**: alguns pontos para compreender nossa época. Net. Porto Alegre. 2003. p. 11-23. Sulina. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemons/cibercultura.pdf>>. Acesso em: 03/11/2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1.ed. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

\_\_\_\_\_. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. 1.ed. São Paulo: Ed. 34, 1996. 160 p.

LÜDKE, M.; MENGA, E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MALACRIDA, P. F.; MOREIRA, L.C. **Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 26 a 29 de outubro de 2009. Puc-Pr. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3161\\_1327.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3161_1327.pdf)>. Acesso em: 24/09/2016.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

**MANUAL DE NORMALIZAÇÃO DE DOCUMENTOS CIENTÍFICOS** de acordo com as normas da ABNT/Maria Simone Utida dos Santos Amadeu. [Et al]. Universidade Federal do Paraná. Sistemas de Biblioteca. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. 327 p.

MARTINS, S.E.S.O.; SANTAROSA, L.M.C.; RODRIGUES, D. A.; HEREDERO, E. S. [Editores]. **Tecnologías de La información y Comunicación – TIC – em Educación Especial**. Obras Colectivas Ciencias de La Educación. n. 16. Universidad de Alcalá: España, 2014.

MICHELS, M.H.; GARCIA, R.M.C. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n93, p. 157-173, maio-ago. 2014. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200157&script=sci\\_abstract&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200157&script=sci_abstract&tling=pt)>. Acesso em: 27/02/2018.



MORAN, J. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, J. **Como utilizar a internet na educação**. Ci. Inf. v. 26 n. 2 Brasília May/Aug. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19651997000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006)>. Acesso em: 03/10/2017.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II]. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 21/08/2017.

MOREIRA, L.C.; BAUMEL, R. C.R.C. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educar em Revista**. p. 125 a 137. N. 17. Editora UFPR. Curitiba: 2001. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_17/moreira\\_baumel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/moreira_baumel.pdf)>. Acesso em: 24/09/2016.

MORESCHI, C. L.; ALMEIDA, M. A. **A comunicação alternativa como procedimento de desenvolvimento de habilidades comunicativas**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 4, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400009)>. Acesso em: 26/02/2018.

MUNHOZ, A.S. **Objetos de Aprendizagem**. Curitiba: Intersaberes. 2013.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Reimp. Portugal: Porto Editora, 2009.

NOVÔA, J. **Reflexões do Professor do Serviço Itinerante na Educação Especial: a construção de sua identidade diante das ações no processo de inclusão escolar**. XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC/PR. 2015. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p26/anais.html?titulo=&educacao=5&area=54>>. Acesso em: 19/02/2018.

NOVÔA, J; BRITO, G.S. **Tecnologias como Ferramentas de Ensino e Formação Continuada na Educação Especial**. Revista Eletrônica Argentina-Brasil de Tecnologias da Informação e da Comunicação. [S.l.], v. 1, n. 7, ago. 2017. Disponível em: <<https://revistas.setrem.com.br/index.php/reabtic/article/view/215>>. Acesso em: 20/02/2018.

Organização Mundial da Saúde. **Como usar a CIF**: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Versão preliminar para discussão. Outubro de 2013. Genebra: OMS.

PADILHA, A. M. N. **Práticas Educativas**: perspectivas que se abrem para a educação especial. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>>. Acesso em: 05/10/2017.



PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 016. de 22 de novembro de 2011. **Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional tipo I**, na Educação Básica - área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: 21/08/2017.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRIBERAM. **Acessibilidade**. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/DLPO/acessibilidade>>. Acesso em: 25/09/2016.

Referência rápida aos critérios diagnósticos do DSM-5. [American Psychiatric Association. Tradução: Maria Inês Côrrea Nascimento, et al]. Revisão Técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al]. Porto Alegre: Artmed, 2014.

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL UFSC. **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/discover/>>. Acesso em: 01/04/2017.

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL UFSCAR. **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/>>. Acesso em: 01/04/2017.

RODRIGUES, M. E. N. **Avaliação da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais**: estudo de caso em Fortaleza – Ceará. 2013. 111 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira: Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6017>>. Acesso em: 26/02/2018.

SANCHO, J.M.; HERNÁNDEZ, F. [et at.]. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, S. A. **Política de educação especial e o atendimento educacional especializado**: uma análise no Município de Araucária. 162 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2015.

SILVIA, V. C.; MOREIRA, L. C. **Currículo na escola inclusiva**: o estigma da diferença. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas – CIAVE. 6 a 9 de outubro de 2008 Puc – PR. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/849\\_727.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/849_727.pdf)>. Acesso em: 26/08/2017.

SIMONIAN, M. **Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem**: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2009.

SCHERER, S. **Uma estética possível para a educação bimodal**: aprendizagem e

comunicação em ambientes presenciais e virtuais, uma experiência em estatística aplicada em educação. 241 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2005.

SCHMIDT, C. **Transtornos do Espectro do Autismo na Escola: protagonismo no processo inclusivo**. 35º Reunião da Anped. Outubro 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1786\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1786_int.pdf)>. Acesso em: 19/02/2018.

SCHWARTZMAN, J. S; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do espectro autista**. São Paulo: Mennon, 2011. 327 p.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o outro não estivesse aí?. [Tradução Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKILIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas fronteiras em educação. Pro-posições, v. 12, n.2-3 (35-36). Jul-nov.2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>>. Acesso em: 27/02/2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TJARA, S. F. **Internet na Educação**: o professor na era digital. São Paulo: Érica. 2002.

VALENTE, J. A. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Unicamp. Campinas: São Paulo, 2003. 203 p.

VALENTE, J. A. **Informática na educação**: conformar ou transformar a escola. Net. Florianópolis, 1995. Perspectiva: v. 13. n. 24. p. 41-49. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10703/10207>>. Acesso em: 03/11/2016.

VALENTE, J. A. **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Unicamp. Campinas: São Paulo. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/sites/default/files/livros/livro-liberando-a-mente.pdf>>. Acesso em: 21/08/2017.

VALENTE, J. A. Organizador. **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999. 156p.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176->

66812014000100008&script=sci\_abstract&lng=pt>. Acesso em: 27/02/2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

Título provisório da pesquisa: "FORMAÇÃO CONTINUADA EM PLATAFORMA VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA".

DESCRIÇÃO: O estudo busca responder o seguinte questionamento: O ensino para estudantes com Transtorno do Espectro Autista é um grande desafio para a Educação, no sentido de estabelecer relações contextualizadas no processo de aprendizagem, levando em consideração as características individuais de cada um além das etapas do seu desenvolvimento, considerando a flexibilidade curricular e encaminhamentos metodológicos adequados ao processo de ensino. Dessa forma, "Quais os anseios dos professores da Educação Especial em relação à formação continuada, a fim de propiciar base teórica e metodológica no sentido de subsidiar sua prática para alunos com Transtorno do Espectro Autista? As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa e subprodutos da mesma.

Pesquisadora Responsável: Jessica Novôa

Professora – Orientadora: Profª Drª Gláucia da Silva Brito

Eu, HENRIQUE THEOBALD, representante responsável pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Araucária, Estado do Paraná, autorizo a realização da pesquisa de cunho acadêmico, relacionado à Formação Continuada desenvolvido no Município entre os anos de 2012 a 2016.

Estou ciente que a coleta de dados constará do uso de documentos impressos, online e digitais de responsabilidade do Departamento de Educação Especial, garantindo-se a privacidade e a confidência destas informações. Os resultados obtidos por meio desta pesquisa serão utilizados posteriormente para alcançar os objetivos da pesquisa de Mestrado Acadêmico, bem como a sua publicação na leitura científica especializada.

Com meu anonimato preservado por questões éticas, confirmo à informação por escrito deste estudo científico. Feito em duas vias, uma cópia deste termo de Consentimento ficará com a pesquisadora responsável e a outra me será fornecida.

Araucária, 24 de ABRIL de 2017.

  
Assinatura do Representante  
Responsável pela Secretaria  
Municipal de Educação de  
Araucária

*Henrique Rodolfo Theobald*  
Secretário Municipal de Educação  
Doc. 30.612/2.017

  
Assinatura da Pesquisadora  
Responsável

Maiores informações com Jessica Novôa – Telefone: (41) 99862-8682 –  
jessicanoal@hotmail.com ou jessica.novoa@ufpr.br.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

### TERMO DE CONSENTIMENTO

**TÍTULO PROVISÓRIO DE PESQUISA: "Formação Continuada em Plataforma Virtual de Aprendizagem: considerações docentes sobre o processo de formação no ensino de estudantes com transtorno do espectro autista".**

Pesquisadora Responsável: Jessica Novôa

Professora – Orientadora: Profª Drª Gláucia da Silva Brito

**DESCRIÇÃO:** O estudo busca responder o seguinte questionamento: O ensino para estudantes com Transtorno do Espectro Autista é um grande desafio para a Educação, no sentido de estabelecer relações contextualizadas no processo de aprendizagem, levando em consideração as características individuais de cada um além das etapas do seu desenvolvimento, considerando a flexibilidade curricular e encaminhamentos metodológicos adequados ao processo de ensino. Dessa forma, "Quais os anseios dos professores da Educação Especial em relação à formação continuada, a fim de propiciar base teórica e metodológica no sentido de subsidiar sua prática para alunos com Transtorno do Espectro Autista? As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa e subprodutos da mesma.

**DIREITOS COMO PARTICIPANTE VOLUNTÁRIA (O):** O fato de assinar esse termo não o obriga a participar da pesquisa. A qualquer momento você poderá solicitar esse termo.

**RISCOS NA PARTICIPAÇÃO:** A abordagem empregada durante a participação não acarreta nenhum risco a você, reiterando que a qualquer momento tem o direito de interromper ou cancelar por completo sua participação. Destacamos que não há riscos quanto à sua identidade, e que um pseudônimo será atribuído a seu nome verdadeiro. Dessa forma, qualquer informação divulgada no relatório da dissertação ou publicações, não conterá o seu nome verdadeiro, e sim o fictício, sendo que a sua identidade como participante será preservada totalmente.

**BENEFÍCIOS NA PARTICIPAÇÃO:** A sua participação não implicará em nenhum bônus como participante, estando também, livre de qualquer ônus. Está garantido o direito a todas as informações desejadas por você referentes à pesquisa, antes, durante e depois da realização da mesma. Além disso, sua participação voluntária e sem ônus ou bônus contribuirá para a compreensão do levantamento das demandas sociais, acadêmicas e de formação continuada de professores que atuam com alunos do Transtorno do Espectro Autista. Caso opte pela identificação da participação, estou ciente que a descrição constará nos Apêndices da Dissertação de Mestrado em Educação. As informações e resultados obtidos por meio desta pesquisa serão utilizados posteriormente para publicações.

Considerando que você como profissional convidada a participar dessa pesquisa no sentido de realizar leitura prévia do questionário sequencial de pesquisa durante a realização do estudo exploratório, elencando considerações por escrito a respeito do conteúdo, organização e sistematização do questionário, afirmo que li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo ao qual fui convidado(a) a participar.

Maiores informações com Jessica Novôa – Telefone: (41) 99862-8682 –  
jessicanoal@hotmail.com ou jessica.novoa@ufpr.br.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
 PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
 LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a qualquer um dos demais participantes. Eu entendi que as despesas com a realização da pesquisa não são de minha responsabilidade, bem como que minha participação neste projeto é voluntária. Concordo e confirmo minha participação neste estudo e:

- Aceito que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato).
- Aceito que usem minhas respostas para pesquisa, identificando-me (identificada).
- Não aceito que usem minhas respostas para a pesquisa.
- Aceito que usem minhas respostas para pesquisa identificando-me (identificada) e se necessário continuar com entrevistas por email.
- Aceito que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato) e se necessário continuar com entrevistas por email.
- Não aceito que usem minhas respostas para pesquisa e se necessário continuar com entrevistas por email.

Em caso de aceite:

Nome Completo: Jaqueline Lesin Kovski Salamini  
 Área de Formação: pedagogia  
 Área de Atuação: Anos iniciais

Data: 24 / 04 / 2017



## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DO QUESTIONÁRIO ONLINE

PERGUNTAS

RESPOSTAS

13

Seção 1 de 6

### Reflexão acerca da Formação Continuada na Educação Especial - área do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Prezados (as),

O presente estudo busca responder o seguinte questionamento: O ensino para estudantes com Transtorno do Espectro Autista é um grande desafio para a Educação, no sentido de estabelecer relações contextualizadas no processo de aprendizagem, levando em consideração as características individuais de cada um além das etapas do seu desenvolvimento, considerando a flexibilidade curricular e encaminhamentos metodológicos adequados ao processo de ensino. Dessa forma, "Quais os anseios dos professores da Educação Especial em relação à formação continuada, a fim de propiciar base teórica e metodológica no sentido de subsidiar sua prática para alunos com Transtorno do Espectro Autista? As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa qualitativa de Mestrado para análise de dados.

O presente questionário está organizado em três temáticas, sendo:

- A) Formação Inicial e Continuada (5 questões)
- B) Transtorno do Espectro Autista e Inclusão (7 questões)
- C) Uso de Tecnologias (5 questões)
- Considerações Finais (2 questões)

A participação não é obrigatória.

Seção 2 de 6

### Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**TÍTULO PROVISÓRIO DE PESQUISA:** "Formação Continuada em Plataforma Virtual de Aprendizagem: considerações docentes sobre o processo de formação no ensino de estudantes com transtorno do espectro autista".

**Pesquisadora Responsável:** Jessica Novôa

**DESCRIÇÃO:** O estudo busca responder o seguinte questionamento: O ensino para estudantes com Transtorno do Espectro Autista é um grande desafio para a Educação, no sentido de estabelecer relações contextualizadas no processo de aprendizagem, levando em consideração as características individuais de cada um além das etapas do seu desenvolvimento, considerando a flexibilidade curricular e encaminhamentos metodológicos adequados ao processo de ensino. Dessa forma, "Quais os anseios dos professores da Educação Especial em relação à formação continuada, a fim de propiciar base teórica e metodológica no sentido de subsidiar sua prática para alunos com Transtorno do Espectro Autista? As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa e subprodutos da mesma.

**DIREITOS COMO PARTICIPANTE VOLUNTÁRIA (O):** O fato de assinar esse termo não o obriga a participar da pesquisa. A qualquer momento você poderá solicitar esse termo.

**RISCOS NA PARTICIPAÇÃO:** A abordagem empregada durante a participação não acarreta nenhum risco a você, reiterando que a qualquer momento tem o direito de interromper ou cancelando por completo sua participação. Destacamos que não há riscos quanto à sua identidade, e que um pseudônimo será atribuído a seu nome verdadeiro. Dessa forma, qualquer informação divulgada no relatório da dissertação ou publicações, não conterá o seu nome verdadeiro, e sim o fictício, sendo que a sua identidade como participante será preservada totalmente.

**BENEFÍCIOS NA PARTICIPAÇÃO:** A sua participação não implicará em nenhum bônus como participante, estando também, livre de qualquer ônus. Está garantido o direito a todas as informações desejadas por você referentes à pesquisa, antes, durante e depois da realização da mesma. Além disso, sua participação voluntária e sem ônus ou bônus contribuirá para a compreensão do levantamento das demandas sociais, acadêmicas e de formação continuada de professores que atuam com alunos do Transtorno do Espectro Autista. As informações e resultados obtidos por meio desta pesquisa serão utilizados posteriormente para publicações. Considerando que você como profissional convidada(o) a participar dessa pesquisa no sentido de realizar afirmo que li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo ao qual fui convidado(a) a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a qualquer um dos demais participantes. Eu entendi que as despesas com a realização da pesquisa não são de minha responsabilidade, bem como que minha participação neste projeto é voluntária.

**Concordo e confirmo minha participação neste estudo: \***

- aceito que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato).
- aceito que usem minhas respostas para pesquisa identificando-me ( identificada).
- não aceito que usem minhas respostas para pesquisa.
- aceito, que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato) e se necessário continuar com
- não aceito que usem minhas respostas para pesquisa e se necessário continuar com entrevistas por email.

FONTE: PRINT REALIZADO PELA AUTORA ACERCA DO TERMO DE CONSENTIMENTO DO QUESTIONÁRIO SEQUENCIAL ONLINE (GOOGLE DOCS). DISPONÍVEL EM: < <https://docs.google.com/forms/d/1Kw7T2Pyn7doJlTUfX-iID-jzCYmI2hoXNyw2I8rjXU/edit>>. Acesso em: 27/08/2017.

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ÁREA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

### Roteiro de Protocolo de Entrevista Semiestruturada com Profissional de Ciências Humanas – Área: Educação

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Hora da Entrevista: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Formação: \_\_\_\_\_

Faixa etária: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação docente no Município: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no Município na Educação Especial/CMAEE/TGD: \_\_\_\_\_

Entrevistadora: Jessica Novoa – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino.

Orientadora: Profª Drª Gláucia da Silva Brito

#### Perguntas:

#### FORMAÇÃO: Aprendizagem docente e o TEA

1) Na grade curricular de sua graduação, você teve acesso aos conteúdos relacionados à educação especial?

2) Em sua formação inicial (graduação) foram disponibilizados conteúdos curriculares na área do autismo (anteriormente apresentado nesta nomenclatura)?

3) Você já participou de alguma capacitação/formação referente ao Transtorno do Espectro Autista no Município? De qual Setor/Área partiu esta iniciativa?

4) Em relação a formação continuada ofertada pelo Município, elenque alguns aspectos favoráveis e desfavoráveis que você considera, apontando como esta se efetiva ou se relaciona com sua prática docente.

5) Você busca alguma outra forma de formação específica para subsidiar sua prática docente na área do TEA? Por quê?

6) Existem aspectos motivadores ou desmotivadores, encontrados na organização de trabalho em relação a esta deficiência no Município de Araucária?

Maiores informações ou dúvidas com Jessica Novoa – Telefone: (41) 99862-8682 – [jessicanool@hotmail.com](mailto:jessicanool@hotmail.com) ou [jessica.novoa@ufpr.br](mailto:jessica.novoa@ufpr.br).





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
 PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
 LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

7) Quais considerações você destaca para o aumento significativo de casos diagnosticados em relação a crianças/estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Município?

**ATUAÇÃO:** Organização do trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado (AEE)

- 1) Como é realizada a organização do trabalho pedagógico no CMAEE/TGD?
- 2) Existe algum tipo de contribuição ou parceria intersetorial no CMAEE/TGD? Aponte as contribuições dessa parceria para a ação pedagógica na Unidade Educacional.

**TECNOLOGIAS:** Integração das tecnologias na ação docente no AEE

- 1) Você faz uso de computador ou outro recurso de tecnologia em sua ação pedagógica cotidiana? Em quais situações e com que frequência?
- 2) Quais tecnologias disponíveis no CMAEE/TGD para sua ação pedagógica?
- 3) Quanto a "utilização de tecnologias digitais ou tecnologia assistiva" na educação especial, com enfoque na área do Transtorno do Espectro Autista, você já participou de alguma formação/capacitação?
- 4) Em sua opinião, uma proposta de formação continuada na área do TEA com integração das tecnologias, elencaria quais temas/conteúdos?
- 5) Qual seria a carga horária adequada para uma proposta de formação continuada?
- 6) Especifique a modalidade sobre esta formação continuada.
- 7) Finalizando, nosso objetivo é escutar o docente do AEE em relação a formação, você gostaria de dizer algo mais? Você se considera um docente incluído digitalmente?

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

Forma de Tratamento: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Fonte: Esse instrumento de pesquisa teve como base o livro: CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*/John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014 e o livro: MARTINS, Sandra E. S. O.; SANTAROSA, Lucila M. C.; RODRIGUES, David A.; HEREDERO, Eladio S.(Editores). *Tecnologías de la Información y Comunicación – TIC – en Educación Especial*. Universidad de Alcalá: 2014.

## APÊNDICE E–TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA – EDUCAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Pesquisadora Responsável Jessica Novôa aluna de Pós-graduação em Educação da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino e Professora Dr<sup>a</sup> Gláucia da Silva Brito (orientadora de pesquisa) da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você como participante de pesquisa com o título "O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA" como entrevistada (o) na área das Ciências Humanas (Educação), a fim de subsidiar a coleta de informações referentes ao acréscimo de casos de crianças e estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Município de Araucária.

**TÍTULO DA PESQUISA: O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

**JUSTIFICATIVA:** A importância da pesquisa justifica-se pelo desafio atual da Educação com as constantes transformações da Sociedade, o avanço das políticas educacionais e suas reformulações em relação aos movimentos nacionais e internacionais sociais envolvendo o campo da Educação Especial, das mudanças tecnológicas, de modo a estabelecer relações contextualizadas no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a cultura escolar e a apropriação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de forma pedagógica. Esta análise tem o intuito de considerar sobre as demandas docentes acerca do aumento de estudantes e crianças diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista no Município de Araucária, das relações estabelecidas desafiantes entre o Atendimento Educacional Especializado junto a Educação Básica com o movimento de inclusão e a apropriação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula como ferramentas pedagógicas de ensino. O crescente diagnóstico de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exerce forte impacto na educação especial e inclusiva para que ocorra a efetivação da aprendizagem destes estudantes e novas posturas docentes são necessárias frente às exigências de ensino.

**OBJETIVO DA PESQUISA - DESCRIÇÃO:** Diante destas considerações, reforça-se a importância da presente pesquisa referente à investigação das necessidades docente na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sua prática pedagógica e possíveis elementos que possam nortear uma proposta de formação, tendo como questão: *Qual proposta de formação continuada na área do Transtorno do Espectro Autista atenderia às necessidades docentes para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado?*

**DIREITOS COMO PARTICIPANTE VOLUNTÁRIA (O):** O fato de assinar esse termo não o obriga a participar da pesquisa. A qualquer momento você poderá solicitar esse termo. A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que seja devolvido este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. A pesquisadora responsável por este estudo poderá ser localizada através da informação destacada no rodapé da página, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe informações, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

**RISCOS NA PARTICIPAÇÃO:** A abordagem empregada durante a participação não acarreta nenhum risco a você, reiterando que a qualquer momento tem o direito de interromper ou cancelar por completo sua participação.

**BENEFÍCIOS NA PARTICIPAÇÃO:** A sua participação não implicará em nenhum bônus como participante, estando também, livre de qualquer ônus. Além disso, sua participação voluntária e sem ônus ou bônus, contribuirá para a compreensão do levantamento das demandas sociais e acadêmicas, e em relação a formação continuada docente em relação ao uso das tecnologias na ação pedagógica na área do Transtorno do Espectro Autista.

**FORMAS DE TRATAMENTO:** Destacamos que não há riscos quanto à sua identidade, e que um pseudônimo será atribuído a seu nome verdadeiro. Dessa forma, qualquer informação divulgada na dissertação ou publicações, não conterá o seu nome verdadeiro, e sim o fictício, sendo que a sua identidade como participante será preservada totalmente. Você também, se assim desejar, poderá optar por tratamento alternativo ao que está sendo proposto. Este tratamento consiste em descrevê-lo (a) como um grupo, um código, abreviatura do nome ou outro item específico (caso deseje, mencionar ao final). Caso opte pela identificação da participação, estará ciente que a descrição constará nos Apêndices da Dissertação de Mestrado em Educação – PPGE/UFPR. As informações e resultados obtidos por meio desta pesquisa serão utilizados posteriormente para publicações.

A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a qualquer um dos demais participantes. Eu entendi que as despesas com a realização da pesquisa não são de minha responsabilidade, bem como que minha participação neste projeto é voluntária. Concordo e confirmo minha participação voluntária neste estudo e:

<input type="checkbox"/>	Aceito que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato). Quando os resultados forem publicados, não aparecerá meu nome, e sim um código.
<input type="checkbox"/>	Aceito que usem minhas respostas para pesquisa, identificando-me (identificada).
<input type="checkbox"/>	Não aceito que usem minhas respostas para a pesquisa.
<input type="checkbox"/>	Aceito que usem minhas respostas para pesquisa identificando-me (identificada) e se necessário continuar a entrevista por email ou pessoalmente a fim de complementações.
<input type="checkbox"/>	Aceito que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato) e se necessário continuar com entrevistas por email.
<input type="checkbox"/>	Não aceito que usem minhas respostas para pesquisa e se necessário continuar com entrevistas por email.

Maiores informações ou dúvidas com Jessica Novoa – Telefone: (41) 99862-8682 –  
 jessicanoal@hotmail.com ou jessica.novoa@ufpr.br.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

Em caso de aceite:

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

Forma de Tratamento: \_\_\_\_\_

Área de Formação: \_\_\_\_\_

Área de Atuação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ÁREA SAÚDE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
 PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
 LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

### Roteiro de Protocolo de Entrevista Semiestruturada com Profissional de Ciências Biológicas – Área da Saúde

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Hora da Entrevista: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Entrevistadora: Jessica Novôa – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino.

Orientadora: Prof<sup>ra</sup> Dr<sup>a</sup> Gláucia da Silva Brito

#### Perguntas:

- 1) Você poderia contar-me como iniciou o histórico de avaliação de crianças/estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Município?
- 2) Quais são os dados elencados nas avaliações? (Idade, sexo, perfil, percentual de pessoas atendidas, etc.)
- 3) O instrumento de investigação criado pelo Departamento de Educação Especial (DEE) em parceria com o CMAEE-TGD auxiliam a avaliação clínica para o fechamento do laudo na sua opinião? Essa iniciativa veio a contribuir neste sentido? Como você considera essa parceria entre educação especial e a área da saúde?
- 4) Nessas avaliações, identifica-se alguma(s) comorbidade(s) associada(s) na criança/estudante que possa vir a influenciar no processo de desenvolvimento e escolarização?
- 5) Quais considerações você destaca em relação ao aumento significativo de casos diagnosticados em relação a crianças/estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Município?
- 6) Como está organizado atualmente na área da saúde o atendimento dos casos de TEA? Existe algum atendimento específico?
- 7) Em sua área de atuação, existem aspectos motivadores ou desmotivadores, encontrados atualmente sobre a organização de trabalho em relação a esta deficiência no município de Araucária?

Maiores informações ou dúvidas com Jessica Novôa – Telefone: (41) 99862-8682 – [jessicanoal@hotmail.com](mailto:jessicanoal@hotmail.com) ou [jessica.novoa@ufpr.br](mailto:jessica.novoa@ufpr.br).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

8) Existe algum tipo de mapeamento em relação aos casos de TEA atendidos?

9) Você já participou de alguma capacitação/formação referente ao Transtorno do Espectro Autista no Município? De qual Setor/Área partiu esta iniciativa?

10) Existem algum estudo referente ao Transtorno do Espectro Autista em sua área atualmente?

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

Forma de Tratamento: \_\_\_\_\_

Área de Formação: \_\_\_\_\_

Área de Atuação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Fonte:** Esse instrumento de pesquisa teve como base o livro: CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**/John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.



## APÊNDICE G - ROTEIRO ENTREVISTA – SECRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

### Roteiro de Protocolo de Entrevista Semiestruturada

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Hora da Entrevista: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Forma de Tratamento: \_\_\_\_\_

Entrevistadora: Jessica Novôa – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino.

Orientadora: Pro<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Gláucia da Silva Brito

#### Perguntas:

- 1) Quanto tempo de atuação na sua área no Município? E com o TEA?
- 2) Como foi a consolidação da criação do SECRIA no Município?
- 3) De que forma está organizado o atendimento de crianças e estudantes com TEA por meio do SECRIA?
- 4) Existe algum tipo de mapeamento sobre o número de casos de TEA atendidos e suas especificidades?
- 5) Em sua opinião, o que considera como propulsor do aumento de casos de crianças e estudantes com TEA no Município?
- 6) O SECRIA oferta atendimentos clínicos. Tem alguma proposta de grupos de estudos, terapias ou formações para pais, profissionais e comunidade em geral?

#### Referência:

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*/John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

## APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREVISTA – SAÚDE E SECRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Pesquisadora Responsável Jessica Novôa aluna de Pós-graduação em Educação da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino e Professora Dr<sup>a</sup> Gláucia da Silva Brito (orientadora de pesquisa) da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você como participante de pesquisa com o título "O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA" como entrevistada (o) na área das Ciências Biológicas (Saúde), a fim de subsidiar a coleta de informações referentes ao acréscimo de casos de crianças e estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Município de Araucária.

**TÍTULO DA PESQUISA:** O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

**JUSTIFICATIVA:** A importância da pesquisa justifica-se pelo desafio atual da Educação com as constantes transformações da Sociedade, o avanço das políticas educacionais e suas reformulações em relação aos movimentos nacionais e internacionais sociais envolvendo o campo da Educação Especial, das mudanças tecnológicas, de modo a estabelecer relações contextualizadas no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a cultura escolar e a apropriação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de forma pedagógica. Esta análise tem o intuito de considerar sobre as demandas docentes acerca do aumento de estudantes e crianças diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista no Município de Araucária, das relações estabelecidas desafiadas entre o Atendimento Educacional Especializado junto a Educação Básica com o movimento de inclusão e a apropriação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula como ferramentas pedagógicas de ensino. O crescente diagnóstico de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exerce forte impacto na educação especial e inclusiva para que ocorra a efetivação da aprendizagem destes estudantes e novas posturas docentes são necessárias frente às exigências de ensino.

**OBJETIVO DA PESQUISA - DESCRIÇÃO:** Diante destas considerações, reforça-se a importância da presente pesquisa referente à investigação das necessidades docente na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sua prática pedagógica e possíveis elementos que possam nortear uma proposta de formação, tendo como questão: *Qual proposta de formação continuada na área do Transtorno do Espectro Autista atenderia às necessidades docentes para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado?*

**DIREITOS COMO PARTICIPANTE VOLUNTÁRIA (O):** O fato de assinar esse termo não o obriga a participar da pesquisa. A qualquer momento você poderá solicitar esse termo. A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que seja devolvido este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. A pesquisadora responsável por este estudo poderá ser localizada através da informação destacada no rodapé da página, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe informações, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Maiores informações ou dúvidas com Jessica Novôa – Telefone: (41) 99862-8682 –  
jessicanoal@hotmail.com ou jessica.novoa@ufpr.br.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

**RISCOS NA PARTICIPAÇÃO:** A abordagem empregada durante a participação não acarreta nenhum risco a você, reiterando que a qualquer momento tem o direito de interromper ou cancelar por completo sua participação.

**BENEFÍCIOS NA PARTICIPAÇÃO:** A sua participação não implicará em nenhum bônus como participante, estando também, livre de qualquer ônus. Além disso, sua participação voluntária e sem ônus ou bônus, contribuirá para a compreensão do levantamento das demandas sociais e acadêmicas, e em relação a formação continuada docente em relação ao uso das tecnologias na ação pedagógica na área do Transtorno do Espectro Autista.

**FORMAS DE TRATAMENTO:** Destacamos que não há riscos quanto à sua identidade, e que um pseudônimo será atribuído a seu nome verdadeiro. Dessa forma, qualquer informação divulgada na dissertação ou publicações, não conterá o seu nome verdadeiro, e sim o fictício, sendo que a sua identidade como participante será preservada totalmente. Você também, se assim desejar, poderá optar por tratamento alternativo ao que está sendo proposto. Este tratamento consiste em descrevê-lo (a) como um grupo, um código, abreviatura do nome ou outro item específico (caso deseje, mencionar ao final). Caso opte pela identificação da participação, estará ciente que a descrição constará nos Apêndices da Dissertação de Mestrado em Educação – PPGE/UFPR. As informações e resultados obtidos por meio desta pesquisa serão utilizados posteriormente para publicações.

A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a qualquer um dos demais participantes. Eu entendi que as despesas com a realização da pesquisa não são de minha responsabilidade, bem como que minha participação neste projeto é voluntária. Concordo e confirmo minha participação voluntária neste estudo e:

	Aceito que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato). Quando os resultados forem publicados, não aparecerá meu nome, e sim um código.
	Aceito que usem minhas respostas para pesquisa, identificando-me (identificada).
	Não aceito que usem minhas respostas para a pesquisa.
	Aceito que usem minhas respostas para pesquisa identificando-me (identificada) e se necessário continuar a entrevista por email ou pessoalmente a fim de complementações.
	Aceito que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato) e se necessário continuar com entrevistas por email.
	Não aceito que usem minhas respostas para pesquisa e se necessário continuar com entrevistas por email.

Maiores informações ou dúvidas com Jessica Novoa – Telefone: (41) 99862-8682 – [jessicanoal@hotmail.com](mailto:jessicanoal@hotmail.com) ou [jessica.novoa@ufpr.br](mailto:jessica.novoa@ufpr.br).





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

Em caso de aceite:

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

Forma de Tratamento: \_\_\_\_\_

Área de Formação: \_\_\_\_\_

Área de Atuação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA – FAMILIARES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

### Roteiro de Protocolo de Entrevista Semiestruturada com Familiares de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Hora da Entrevista: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Grau de Parentesco: \_\_\_\_\_

Idade da criança/estudante: \_\_\_\_\_

Entrevistadora: Jessica Novôa – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino.

Orientadora: Pro<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Gláucia da Silva Brito

#### Perguntas:

- 1) Quanto tempo de residência no Município?
- 2) Como você ficou sabendo que o Município de Araucária disponibiliza o atendimento para pessoas com TEA?
- 3) Qual foi o fator determinante para sua mudança a este Município?
- 4) Que idade a criança/estudante foi diagnosticada e quando iniciou os atendimentos especializados?
- 5) O Grupo de Estudos da USP está realizando uma pesquisa no Município. É de seu conhecimento? Sua família foi selecionada? Em caso afirmativo, quais foram os critérios?
- 6) Em sua opinião, qual é o motivo para o aumento dos casos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista no Município?
- 7) De forma geral, como você avalia o atendimento no Município a pessoa com TEA nas áreas de educação e saúde? Quais os atendimentos que a criança/estudante nessas áreas participa?
- 8) Você faz parte de alguma associação, grupo de pais ou outra participe ativamente das discussões referentes ao TEA?

**Fonte:** Esse instrumento de pesquisa teve como base o livro: CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens/John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

Maiores informações ou dúvidas com Jessica Novôa – Telefone: (41) 99862-8682 – jessicanoal@hotmail.com ou jessica.novoa@ufpr.br.

## APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO – FAMILIARES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Pesquisadora Responsável Jessica Novôa aluna de Pós-graduação em Educação da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino e Professora Dr<sup>a</sup> Gláucia da Silva Brito (orientadora de pesquisa) da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você como participante de pesquisa com o título "O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA" como entrevistada (o) como familiar de pessoa com TEA, a fim de subsidiar a coleta de informações referentes ao acréscimo de casos de crianças e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Município de Araucária.

**TÍTULO DA PESQUISA: O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

**JUSTIFICATIVA:** A importância da pesquisa justifica-se pelo desafio atual da Educação com as constantes transformações da Sociedade, o avanço das políticas educacionais e suas reformulações em relação aos movimentos nacionais e internacionais sociais envolvendo o campo da Educação Especial, das mudanças tecnológicas, de modo a estabelecer relações contextualizadas no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a cultura escolar e a apropriação das tecnologias de forma pedagógica. Esta análise tem o intuito de considerar sobre as demandas docentes acerca do aumento de estudantes e crianças diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista no Município de Araucária, das relações estabelecidas desafiadoras entre o Atendimento Educacional Especializado junto a Educação Básica com o movimento de inclusão e a apropriação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula como ferramentas pedagógicas de ensino. O crescente diagnóstico de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exerce forte impacto na educação especial e inclusiva para que ocorra a efetivação da aprendizagem destes estudantes e novas posturas docentes são necessárias frente às exigências de ensino.

**OBJETIVO DA PESQUISA - DESCRIÇÃO:** Diante destas considerações, reforça-se a importância da presente pesquisa referente à investigação das necessidades docente na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sua prática pedagógica e possíveis elementos que possam nortear uma proposta de formação, tendo como questão: *Qual proposta de formação continuada na área do Transtorno do Espectro Autista atenderia às necessidades docentes para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado?*

**DIREITOS COMO PARTICIPANTE VOLUNTÁRIA (O):** O fato de assinar esse termo não o obriga a participar da pesquisa. A qualquer momento você poderá solicitar esse termo. A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que seja devolvido este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. A pesquisadora responsável por este estudo poderá ser localizada através da informação destacada no rodapé da página, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe informações, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Maiores informações ou dúvidas com Jessica Novôa – Telefone: (41) 99862-8682 –  
 jessicanoal@hotmail.com ou jessica.novoa@ufpr.br.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

**RISCOS NA PARTICIPAÇÃO:** A abordagem empregada durante a participação não acarreta nenhum risco a você, reiterando que a qualquer momento tem o direito de interromper ou cancelar por completo sua participação.

**BENEFÍCIOS NA PARTICIPAÇÃO:** A sua participação não implicará em nenhum bônus como participante, estando também, livre de qualquer ônus. Além disso, sua participação voluntária e sem ônus ou bônus, contribuirá para a compreensão do levantamento das demandas sociais e acadêmicas, e em relação à formação continuada docente em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica na área do Transtorno do Espectro Autista.

**FORMAS DE TRATAMENTO:** Destacamos que não há riscos quanto à sua identidade, e que um pseudônimo será atribuído a seu nome verdadeiro. Dessa forma, qualquer informação divulgada na dissertação ou publicações, não conterá o seu nome verdadeiro, e sim o fictício, sendo que a sua identidade como participante será preservada totalmente. Você também, se assim desejar, poderá optar por tratamento alternativo ao que está sendo proposto. Este tratamento consiste em descrevê-lo (a) como um grupo, um código, abreviatura do nome ou outro item específico (caso deseje, mencionar ao final). Caso opte pela identificação da participação, estará ciente que a descrição constará nos Apêndices da Dissertação de Mestrado em Educação – PPGE/UFPR. As informações e resultados obtidos por meio desta pesquisa serão utilizados posteriormente para publicações.

A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a qualquer um dos demais participantes. Eu entendi que as despesas com a realização da pesquisa não são de minha responsabilidade, bem como que minha participação neste projeto é voluntária. Concordo e confirmo minha participação voluntária neste estudo e:

<input type="checkbox"/>	Aceito que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato). Quando os resultados forem publicados, não aparecerá meu nome, e sim um código.
<input type="checkbox"/>	Aceito que usem minhas respostas para pesquisa, identificando-me (identificada).
<input type="checkbox"/>	Não aceito que usem minhas respostas para a pesquisa.
<input type="checkbox"/>	Aceito que usem minhas respostas para pesquisa identificando-me (identificada) e se necessário continuar a entrevista por email ou pessoalmente a fim de complementações.
<input type="checkbox"/>	Aceito que usem minhas respostas para pesquisa sem identificarem-me (anonimato) e se necessário continuar com entrevistas por email.
<input type="checkbox"/>	Não aceito que usem minhas respostas para pesquisa e se necessário continuar com entrevistas por email.

Maiores informações ou dúvidas com Jessica Novôa – Telefone: (41) 99862-8682 – [jessicanoal@hotmail.com](mailto:jessicanoal@hotmail.com) ou [jessica.novoa@ufpr.br](mailto:jessica.novoa@ufpr.br).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

Em caso de aceite:

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

Forma de Tratamento: \_\_\_\_\_

Grau de Parentesco: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_



## APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO – UTILIZAÇÃO DE DADOS DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

**TÍTULO DA PESQUISA: "O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA"**

Pesquisadora Responsável: Jessica Novôa  
Professora – Orientadora: Profª Drª Gláucia da Silva Brito

**DESCRIÇÃO:** O estudo busca entender como está organizado o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no qual o docente muitas vezes encontra-se tensionado frente às demandas sociais e condições de trabalho, bem como pesquisar a demanda de formação continuada ofertada a estes docentes do AEE, que propicie conhecimentos aliados a Educação Especial como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), relacionando a formação inicial de cada docente. Entendemos que a educação atualmente requer novos mecanismos ou recursos de ensino e a transformação de informações em conhecimento, uma vez que, as TDIC estão presentes tanto dentro e fora da escola, havendo a necessidade de ampliar estudos relacionados a esta temática e da reestruturação de cursos de formação continuada docente frente à evolução tecnológica como, por exemplo, dos recursos disponíveis que possam readequar o processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva as crianças e estudantes que participam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) respeitando suas características individuais. Dessa forma, a pesquisa busca responder o questionamento "*Qual proposta de formação continuada na área do Transtorno do Espectro Autista atenderia às necessidades docentes para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado?*" O intuito final do estudo é promover um estudo piloto de curso de extensão nas temáticas descritas, embasadas em vários instrumentos de investigação. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa e subprodutos da mesma.

**JUSTIFICATIVA:** A importância da pesquisa justifica-se pelo desafio atual da Educação com as constantes transformações da Sociedade e da Cibercultura, em especial na Educação Especial, em estabelecer relações contextualizadas no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a cultura escolar e a apropriação das tecnologias de forma pedagógica. Esta análise tem o intuito de considerar sobre as demandas docentes acerca do uso das tecnologias em sala de aula como ferramentas pedagógicas de ensino.

Eu, \_\_\_\_\_ representante responsável pela Direção do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do Município de Araucária, Estado do Paraná, autorizo a realização da pesquisa de cunho acadêmico, referente aos dados do Setor da Avaliação Psicoeducacional (vinculado ao Depto de Educação Especial) desenvolvido no Município entre os anos de 2016 a 2018.

Estou ciente que a coleta de dados constará do uso de documentos impressos, online e digitais de responsabilidade do Departamento de Educação Especial, garantindo-se a privacidade e a confidência destas informações. Os resultados obtidos por meio desta pesquisa serão utilizados posteriormente para alcançar os objetivos da pesquisa de Mestrado Acadêmico, bem como a sua publicação na leitura científica especializada.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

Com meu anonimato preservado por questões éticas, confirmo à informação por escrito deste estudo científico. Feito em duas vias, uma cópia deste termo de Consentimento ficará com a pesquisadora responsável e a outra me será fornecida.

Araucária, 08/02/2018



---

Assinatura do Responsável pelo  
Departamento de Educação  
Especial da Secretaria Municipal  
de Educação de Araucária

---

Assinatura da Pesquisadora  
Responsável

APÊNDICE L – TABELAS ORGANIZATIVAS DO SETOR DE AVALIAÇÃO  
PSICOEDUCACIONAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

  	
Encaminhado	Atendimentos
TGD	SS PS FN PQ
TGD	PS PD OD NR SS C-AV
TGD	PS PQ
TGD	PQ NR PS FS
TGD	PS FN NR C-AV
TGD	NR PS
TGD	SS NR PS FN OF
TGD	NR PS FN C-AV
TGD	PS FN AU NR
TGD	PQ PS NR C-AV
TGD	PS FN NR
TGD	OF PS NR
TGD	PS FN NR C-AV
TGD	PS NR PQ SS C-AV
TGD	PS NR FN SS END C-AV
TGD	AU PS NR C-AV
TGD	NR PS  PRÁTICA ESPORTIVA
TGD	NR PS PQ C-AV
TGD	NR
TGD	PS PQ NR FS CR P. ESPORTIVA
TGD	NR PS
TGD	PS NR

Legendas:  
A - Avaliação | R - Reavaliação | C - Complemento | T - Teste  
PS - Psicologia | NR - Neurologia  
FN - Fonoaudiologia | OF - Oftalmologia  
PQ - Psiquiatria | OD - Odontologia  
AU - Audiometria | PD - Pediatría

NT - Nutricionista | NF - Nefrologista  
CR - Cardiologista | GEN - Genesicista  
SS - Serviço Social | DT - Dermatologista  
FS - Fisioterapia | OT - Otorrino  
END - Endocrinologista  
JUR - Acompanhamento Jurídico

EF - SPED: Suporte Pedagógico  
SRM - Sala de Recursos Multif.  
PAC - Processamento Auditivo Central  
OLE - Oficina de Leitura e Escrita - U.S. de Saúde

2

	
Atendimentos	
NR PS C-AV	
NR FN PS C-AV SS	
PS PQ SS	
FN NR PS	
PS PQ NR FN C-AV	
FN PS NR	
NR PS	
FN NR PQ PS PQ	
FN PS PQ C-AV	
NR PS C-AV	
FN NR PS PQ C-AV	

Legenda:  
 A - Avaliação | R - Reavaliação | C - Complemento | T - Teste  
 PS - Psicologia | NR - Neurologia  
 FN - Fonoaudiologia | OF - Oftalmologia  
 PQ - Psiquiatria | OD - Odontologia  
 AU - Audiometria | PD - Pediatría

NT - Nutricionista | NF - Neftologista  
 CR - Cardiologista | GEN - Genetista  
 SS - Serviço Social | DT - Dermatologista  
 FS - Fisioterapia | OT - Otorrino  
 END - Endocrinologista  
 JUR - Acompanhamento Jurídico

EF - SPCD: Suporte Psicológico  
 BRM - Siba de Recursos Múltiplos  
 PAC - Paciente em Atendimento Ambulatorial  
 OLE - Oficina de Leitura e Escrita - U. S. de Saúde



## GLOSSÁRIO

PECS – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (do Inglês, Picture Exchange Communication System) PECS foi desenvolvido em 1985 como um sistema de intervenção aumentativa /alternativa de comunicação exclusivo para indivíduos com transtorno do espectro do autismo e doenças do desenvolvimento relacionadas. Informação disponível em: <<http://www.pecs-brazil.com/pecs.php>>. Acesso em: 27/08/2017.

TEACCH – O método TEACCH (TreatmentandEducationofAutisticandRelated Communication HandicappedChildren) acredita que o autismo pode ser melhor entendido como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e que a criança autista evoluirá melhor com um tratamento combinando terapia comportamental e educação especial. O TEACCH é um método Psicoeducacional que advoga, através do trabalho do seu criador Schoppler, que essas crianças respondem melhor a realidades estruturadas de acordo com suas limitações e potencialidades. Informação disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/2008/07/28/a-aplica-o-do-m-todo-teacch-como-interven-o-psicoeducacional-em-um-autista/>>. Acesso em: 27/08/17.

ANEXO A – AVALIAÇÃO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS –  
CMAEE-TGD/2016

AVALIAÇÃO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS - CMAEE-TGD/2016		
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS	SUGESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa participação das profissionais da educação básica nas formações;</li> <li>- Diminuir os dias de curso para que tenha um grupo bem participativo e concentrar a formação num espaço maior;</li> <li>- As mediações realizadas durante as formações possibilitaram a troca de experiências, a retomada no planejamento e a realização de novas estratégias de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço inadequado tendo em vista a quantidade de profissionais envolvidos;</li> <li>- Os temas que envolvem o transtorno do espectro autista devem ser realizados no primeiro semestre, se possível, no primeiro trimestre. Existe grande rotatividade de profissionais de um ano para outro e para muitas, a temática é nova;</li> <li>- As primeiras formações precisam ser realizadas pela equipe do Departamento de Educação Especial justamente para esclarecer o funcionamento de ensino, como por exemplo, profissionais de apoio, atribuições, funções dos profissionais da escola, etc;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convidar docentes da área de inclusão (Dra. Fátima Minetto, Dra. Laura Ceretta, Dra. Sueli Fernandes, entre outros) ou realizar parceria com a Universidade Federal do Paraná para que sejam realizadas formações continuadas aos profissionais dos CMAEE's;</li> <li>- Maior grade horária de formação específica para as profissionais do CMAEE-TGD;</li> <li>- Realizar grupo de estudos efetivo do CMAEE-TGD em hora-atividade, pelo menos uma vez por mês, com a orientação de representantes do Departamento de Educação Especial bem como o acompanhamento de docentes de</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação específica para as profissionais do CMAEE-TGD inicialmente, para que possam ser mediadores no processo de inclusão, com a possibilidade de parcerias com docentes universitários ou outros profissionais especialistas em TEA para a formação continuada;</li> <li>- Convocar as pedagogas das unidades escolares para que participem efetivamente das formações uma vez que, são parte indispensáveis no processo de inclusão e na articulação das relações.</li> </ul>	Universidades.
--	--	----------------

: DEE/SMED, 2016, p. 176-178

FONTE

## ANEXO B – PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE) - 2015



Prefeitura do Município de Araucária

Secretaria Municipal de Educação

CMAEE-TGD

Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – Transtornos Globais do Desenvolvimento

### PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE) - 2015

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Criança/estudante: **A. B. M.**

Data de nascimento: 13/01/2011

Idade: 4anos e 7 meses

Filiação: **Michele Bertoti / Leonildo Magalhães**

Endereço: **Rua Tereza Basso, nº 170 Bairro - Araucária - Paraná**

Telefones: **3643-7578 8501-7109 (pai) 8473-5532 (mãe)**

Diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista - F.84.0 Deficiência Intelectual – F.71.1 Epilepsia - G40.4

Data de avaliação Interdisciplinar: Junho/2013

Início de atendimento no CMAEE-TGD: Março/2014

#### HISTÓRICO ESCOLAR

ANO LETIVO	ANO ESCOLAR	NOME DO ESTABELECIMENTO
2013	-	Escola Municipal de Educação Especial Joelma do Rocio Túlio
2013	-	CMEI Plínio
2014	AEE- Apoio Pedagógico Educação Infantil	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado em Transtorno Global do Desenvolvimento (CMAEE-TGD)
2014	Maternal	CMEI Plínio
2015	AEE- Apoio Pedagógico Educação Infantil	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado em Transtorno Global do Desenvolvimento (CMAEE-TGD)
2015	Pré	CMEI Plínio



## 1. DIAGNÓSTICO

### Sala de Atividades

Durante os atendimentos, na **Sala de Atividades**, a criança atende, com direcionamento do olhar, ao ser chamada pelo nome, demonstra compreensão de alguns conceitos básicos de deslocamento, como pedidos para sentar-se e vir. Faz pedidos apontando, direcionando o olhar para o objeto e para o adulto, na oralidade usando sílabas como: “pepe” para se referir à chupeta, pede “mamá”. Fala “oi”, se incentivada dentro de um contexto, e algumas vezes, espontaneamente, de forma descontextualizada. Usa a birra quando contrariada (chora, lança-se ao chão, bate a cabeça).

Faz alguns movimentos propostos pelo adulto na forma de imitação, como no manuseio de instrumento musical (percussão) e alguns gestos simples propostos nas cantigas de roda.

Aceita tocar em alguns materiais como areia e tinta, buscando sentir a textura esfregando as mãos e sorrindo.

Utiliza as referências concretas para o deslocamento nos espaços de forma independente, compreendendo o seu significado. Realiza atividades de encaixe simples.

Permanece no refeitório, alimenta-se sozinha, utilizando a colher com um pouco de dificuldade na preensão e movimento do utensílio. Faz uso de chupeta e fraldas.

### Sala de Brincar

O objetivo do trabalho neste espaço do Brincar é ajudar a criança se tornar mais alerta, ter mais iniciativa, se tornar mais flexível, tolerar frustração, planejar e executar sequências, experienciar diferentes estímulos sensoriais, se comunicar usando o seu corpo, gestos e verbalizações. Em todas as brincadeiras, se prioriza a espontaneidade e a iniciativa da criança.

Durante as brincadeiras, **Agatha** estabelece contato visual intenso e sorri, mantendo a mesma expressão facial, em situações de satisfação. Também através de contato visual, compartilha interesse e solicita brinquedos de sua preferência. Faz uso constante de chupeta, o que interfere na quantidade e qualidade das emissões vocais. Todas as verbalizações são valorizadas e busca-se atribuir-lhes significado. Quando a criança diz “ai, ai, ai”, a professora repete, mantendo a mesma entonação. A criança também reproduz estas palavras, em tom de brincadeira, sorrindo de volta para a professora.

Mantém atenção ao espaço e às pessoas presentes no ambiente. Percebe quando há modificações na organização do espaço, na disponibilização dos materiais e quando uma criança ou adulto entra ou sai da sala. Demonstra iniciativa na exploração do espaço e materiais. Busca pelos materiais e brinquedos, quando estes são fora de seu alcance visual. Seleciona, dentre os brinquedos disponíveis, quais são os de sua preferência.

Apresenta um brincar estereotipado, limitando-se a guardar e retirar os brinquedos de um recipiente ou agrupando-os próximo de si. Aceita a aproximação com pouca interferência do adulto ou de outras crianças em suas brincadeiras, exceto em ações que envolvam maior contato corporal, como rolar na bola de Bobath, entrar e sair de caixas e cabaninha.

Demonstra intenso desconforto durante a higiene bucal e quando lhe é penteado os cabelos. Busca exploração tátil de diferentes texturas, manipulando por mais tempo as que são de seu interesse. Aceita e demonstra gostar de ficar sem

sapatos e de receber toque com preensão profunda em todo o corpo. Apresenta seletividade alimentar, preferindo alimentos pastosos e líquidos. Teve iniciativa para se alimentar sozinha, utilizando a colher com um pouco de dificuldade na preensão e movimento do utensílio.

Percebe alterações na rotina e apresenta dificuldade em se adaptar às mudanças. Demonstra irritabilidade através de choro e comportamento de birra frente a situações de frustração. Em alguns momentos, chega a bater a cabeça no chão como tentativa de chamar a atenção do adulto para a resolução do que lhe desagrada.

## **2. OBJETIVO GERAL**

- Elaborar estratégias para contribuir no processo de desenvolvimento e de apropriação dos conhecimentos, tendo como base intervenções pedagógicas que atendam às necessidades específicas do estudante.

### **2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

**Durante as propostas desenvolvidas na Sala de Atividades a criança será incentivada a:**

- Interessar-se pelas atividades desenvolvidas;
- deslocar-se no espaço da sala de aula com relativa independência, compreendendo o uso das referências;
- compreender a sequência de atividades (o que vem antes e o que vem depois);
- antecipar ações, percebendo por meio dos objetos disponibilizados, atividades que serão desenvolvidas;
- planejar ações simples, como: girar uma peça para encaixá-la corretamente;
- compreender e identificar, pelo nome, objetos do cotidiano;
- ampliar o tempo de atenção, concentração, e engajamento durante a realização das atividades propostas;
- responder, com direcionamento do olhar, ao ser chamada pelo nome;
- apontar para pedir materiais ou brinquedos quando estes estão fora do seu alcance;
- ampliar o repertório de cantigas de roda;
- fazer escolhas utilizando os recursos ofertados;
- participar das dinâmicas de grupo;
- manusear diferentes instrumentos musicais;
- imitar com ou sem uso de objetos;
- participar de dinâmicas corporais;
- perceber a si, e ao outro;
- identificar alguns colegas e adultos pelo nome;
- identificar em si e no outro, partes que compõem o esquema corporal;
- passar uma bola, ou outro objeto ao colega ou adulto, percebendo a direção estabelecida (direita/esquerda, para frente/para trás, em cima/embaixo);
- identificar semelhanças e diferenças;
- classificar por semelhança, objetos e cores;
- interagir com regras;
- construir estratégias para a elaboração da lógica;
- aprender a perder, portanto, descentrar (frustração);
- desenvolver a resistência à frustração;



- perceber e identificar sons do cotidiano, com o auxílio de objetos ou imagens;
- compartilhar brinquedo ou objeto de interesse com o adulto ou com outra criança;
- experienciar materiais riscantes em diferentes texturas;
- manusear diferentes texturas;
- reconhecer objetos de higiene e suas funções, utilizando-os;
- desenvolver a coordenação motora fina como: movimento de pinça (polegar/indicador, ponta/ponta), de preensão (polegar/indicador, polpa/polpa), de preensão lateral (pegar no lápis, pincel);
- desenvolver a coordenação motora global (pular, rolar, agachar, correr);
- auxiliar na organização do espaço, guardando e organizando materiais utilizados.

**Durante as brincadeiras, estimular:**

- o interesse pela interação com adultos e com seus pares;
- o contato visual como forma de comunicação;
- a compartilhar interesses com adultos e com seus pares;
- o uso de condutas comunicativas para fazer pedidos: apontar, intercalar o olhar entre o objeto e o interlocutor, falar o nome do objeto;
- a atenção às respostas emocionais dos adultos e de seus pares;
- a percepção de expressões faciais em si e no outro;
- a imitação de expressões faciais;
- a percepção de gestos como forma de comunicação (acenar, apontar, cumprimentar, mandar beijo, bater palmas);
- a imitação de gestos como forma de comunicação, contextualizando-os;
- a imitação de ações e movimentos corporais simples: cobrir ou descobrir algo, subir, descer, pular, pegar...
- percepção e imitação do uso funcional de brinquedos e objetos;
- percepção e imitação do uso simbólico de brinquedos e objetos;
- a ampliação de vocalizações e verbalizações, significando-as;
- a percepção e compreensão da linguagem oral através da relação entre a palavra e o objeto e entre a palavra e a ação;
- a identificação de si e do outro pelo nome;
- a percepção e reprodução de sons atribuídos a animais, instrumentos musicais e sons do cotidiano (chuva, chuveiro, bater na porta, apito, etc);
- a capacidade de auto regulação diante de situações inesperadas e alterações na rotina;
- o aumento gradativo da tolerância às frustrações;
- a ampliação do repertório de interesses, minimizando o apego excessivo a objetos, brinquedos ou rituais;
- a aceitação gradativa de diferentes estímulos sensoriais auditivos, visuais, táteis, gustativos, olfatórios e vestibulares;
- o desenvolvimento da percepção do esquema corporal em si e no outro;
- o desenvolvimento da noção de propriocepção;
- o planejamento motor, ampliando, gradativamente, a sequência de ações realizadas;
- a independência nas atividades de vida diária;
- o engajamento nas atividades.



## 1. CONTEÚDOS

### A - Áreas do Desenvolvimento

#### - Corporalidade:

- Coordenação motora global;
- Expressão corporal;
- Coordenação motora fina;
- Orientação espacial;
- Orientação temporal;
- Lateralidade.

#### - Funções Psicológicas Superiores:

- Atenção;
- Memória;
- Percepção visual, auditiva, tátil, gustativa, olfativa e vestibular;
- Raciocínio;
- Conceituação;
- Imaginação.
- Linguagem
- Afetividade

### B - Áreas do conhecimento/disciplinas

#### - Conteúdos: Língua Portuguesa

- Oralidade;
- Escrita;
- Leitura.

#### - Conteúdos: Matemática

- Construção de números e operações;
- Geometria;
- Grandezas e Medidas;
- Tratamento da Informação.

## 2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

### Sala de Atividades

Na Sala de Atividades são desenvolvidos os conteúdos das áreas do desenvolvimento infantil e acadêmicos, priorizando a sistematização por meio do uso de referências visuais para o deslocamento entre os espaços, utilização de painéis, introduzidos para a melhor compreensão da rotina e para o desenvolvimento da autonomia da criança.

Os espaços são utilizados conforme suas funções, estabelecendo regras para a sua utilização, como por exemplo: a necessidade de sentar-se e aguardar, para depois, gradativamente, incentivar a participação de cada criança nas atividades desenvolvidas. As intervenções com relação ao comportamento esperado em cada situação ocorrem por meio do modelo do adulto e, em alguns momentos, oferecidos por um colega que já se apropriou da dinâmica.

A rotina assemelha-se muito à rotina dos CMEIs, pois são organizados momentos, como por exemplo, a “roda da conversa”, com o uso de instrumentos musicais e recursos visuais, como os objetos que simbolizam escolhas das canções (animais de borracha, cartões com as imagens), possibilitando a criação de repertório mental para que possam fazer escolhas sem a necessidade do uso desses recursos futuramente. A dinâmica da roda será ampliada, gradativamente,

considerando as possibilidades das crianças, flexibilizando a dinâmica. Além das atividades de expressão corporal e artísticas que envolvem as canções, estas serão repassadas aos familiares para que cantem com as crianças, tendo como objetivo a aplicação dos conhecimentos em outros espaços (generalização).

Nos outros espaços são oportunizadas atividades, jogos e brincadeiras que envolvem os mesmos princípios: passo a passo, com pouca exigência e poucas mudanças, inicialmente, e após a introdução de novas regras, a flexibilização e a generalização. Portanto, o objetivo da Sala de Atividades, é o desenvolvimento da criança, sendo apoio à Educação Infantil e um espaço destinado à reflexão quanto às possibilidades de intervenções para cada criança em específico.

### **Sala de Brincar**

O encaminhamento utilizado na Sala de Brincar prioriza a espontaneidade e iniciativa da criança, tendo como objetivo maior, a interação. Para isso, busca-se ajudar a criança a se tornar mais alerta, ter mais iniciativa, se tornar mais flexível, tolerar frustrações, planejar e executar sequências, experienciar diferentes estímulos sensoriais, se comunicar usando o seu corpo, gestos e verbalizações.

Durante as brincadeiras, o adulto assumirá uma postura de parceiro e mediador, participando ativamente da brincadeira e mantendo-se atento para não interferir ou direcionar todas as ações da criança.

De acordo com as respostas dadas pela criança, o professor, brincando, propõe situações que permitam dar continuidade na brincadeira, ampliando e significando a atividade.

### **3. ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO**

Os atendimentos acontecem de segunda a quinta-feira, das 7h45 às 9h30.

### **4. ADEQUAÇÃO DE MATERIAIS**

Não necessita de adaptação de materiais.

### **5. ATENDIMENTOS COMPLEMENTARES REALIZADOS PELO ESTUDANTE**

Fonoaudiologia e psicologia.

## 6. AVALIAÇÃO DO PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO

A avaliação será diagnóstica, contínua e processual. Quanto aos instrumentos das práticas avaliativas, serão utilizados o portfólio e o parecer descritivo.

Araucária, 26 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_  
Clair Hassermann de Bastos  
Coordenadora

\_\_\_\_\_  
Ana Paula Brunatto de Almeida  
Prof. Especializada – Apoio Pedagógico

\_\_\_\_\_  
Neri Barboza  
Prof. Especializada - Apoio Pedagógico

\_\_\_\_\_  
Jessica Novôa  
Professora Especializada - Itinerante

\_\_\_\_\_  
Valéria Kunzle  
Pedagoga Especializada



## ANEXO C – MODELO DO PARECER DESCRITIVO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

**SMED**

CMAEE-TGD

Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – Transtorno Global do Desenvolvimento

### PARECER DESCRITIVO - 1º SEMESTRE/2015

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

Criança: [REDACTED]

Data de nascimento: 1 [REDACTED]

Professora do CMAEE-TGD: [REDACTED]

Pedagoga: [REDACTED]

Turno de Atendimento: manhã

#### 2. FREQUÊNCIA

Números de atendimentos Previstos	Faltas

#### 3. PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Durante os atendimentos realizados no CMAEE-TGD, no período entre 09/02 à 05/03 e 09/06 à 25/06, foi possível constatar que a criança responde às propostas de atividades e brincadeiras na Sala de Atividades da seguinte forma:

Atende ao ser chamada pelo nome. Compreende alguns conceitos básicos de deslocamento como pedidos para sentar-se e vir. Faz pedidos apontando, direcionando o olhar para o objeto e para o adulto, na oralidade usando sílabas como: "pepe" para se referir à chupeta, pede "mamã". Fala "oi", se incentivada dentro de um contexto, e algumas vezes, espontaneamente, de forma descontextualizada. Usa a birra quando contrariada (chora, lança-se ao chão, bate a cabeça).

Faz alguns movimentos propostos pelo adulto na forma de imitação, como no manuseio de instrumento musical (percussão) e alguns gestos simples propostos nas cantigas de roda.



---

Aceita tocar em alguns materiais como areia e tinta, buscando sentir a textura esfregando as mãos e sorrindo.

Utiliza as referências concretas para o deslocamento nos espaços de forma independente, compreendendo o seu significado. Realiza atividades de encaixe simples.

#### Sala de Brincar

O objetivo do trabalho neste espaço do Brincar é ajudar a criança se tornar mais alerta, ter mais iniciativa, se tornar mais flexível, tolerar frustração, planejar e executar sequências, experienciar diferentes estímulos sensoriais, se comunicar usando o seu corpo, gestos e verbalizações. Em todas as brincadeiras, se prioriza a espontaneidade e a iniciativa da criança.

Durante as brincadeiras, Agatha estabelece contato visual intenso e sorri, mantendo a mesma expressão facial, em situações de satisfação. Também através de contato visual, compartilha interesse e solicita brinquedos de sua preferência. Faz uso constante de chupeta, o que interfere na quantidade e qualidade das emissões vocais. Todas as verbalizações são valorizadas e busca-se atribuir-lhes significado. Quando a criança diz "ai, ai, ai", a professora repete, mantendo a mesma entonação. A criança também reproduz estas palavras, em tom de brincadeira, sorrindo de volta para a professora.

Mantém atenção ao espaço e às pessoas presentes no ambiente. Percebe quando há modificações na organização do espaço, na disponibilização dos materiais e quando uma criança ou adulto entra ou sai da sala. Demonstra iniciativa na exploração do espaço e materiais. Busca pelos materiais e brinquedos, quando estes são fora de seu alcance visual. Seleciona, dentre os brinquedos disponíveis, quais são os de sua preferência.

Apresenta um brincar estereotipado, limitando-se a guardar e retirar os brinquedos de um recipiente ou agrupando-os próximo de si. Aceita a aproximação com pouca interferência do adulto ou de outras crianças em suas brincadeiras, exceto em ações que



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

SMED

CMAEE-TGD

Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – Transtorno Global do Desenvolvimento

envolvam maior contato corporal, como rolar na bola de Bobath, entrar e sair de caixas e cabaninha.

Demonstra intenso desconforto durante a higiene bucal e quando lhe é penteado os cabelos. Busca exploração tátil de diferentes texturas, manipulando por mais tempo as que são de seu interesse. Aceita e demonstra gostar de ficar sem sapatos e de receber toque com prensão profunda em todo o corpo. Apresenta seletividade alimentar, preferindo alimentos pastosos e líquidos. Teve iniciativa para se alimentar sozinha, utilizando a colher com um pouco de dificuldade na prensão e movimento do utensílio.

Percebe alterações na rotina e apresenta dificuldade em se adaptar às mudanças. Demonstra irritabilidade através de choro e comportamento de birra frente a situações de frustração. Em alguns momentos, chega a bater a cabeça no chão como tentativa de chamar a atenção do adulto para a resolução do que lhe desagrada.

Araucária, 26 de Junho de 2015.

\_\_\_\_\_  
 Professora Especializada – Apoio Pedagógico

\_\_\_\_\_  
 Coordenadora

\_\_\_\_\_  
 Pedagoga Especializada



## ANEXO D – RELATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO/TEA



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

### **CENTRO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO –** **TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO** **CMAEE – TGD**

Este documento elaborado pelo Departamento de Educação Especial com a contribuição dos profissionais do CMAEE-TGD tem a finalidade de orientar o processo de avaliação de crianças/estudantes das Unidades Educacionais (Escolas e CMEB), contribuindo com a Equipe de Avaliação Psicoeducacional e o Centro de Reabilitação / Neuropediatra para o fechamento de laudo.

## **RELATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO/TEA**

### I – CRIANÇA OU ESTUDANTE:

- a) Nome Completo: \_\_\_\_\_
- b) Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- c) Unidade Educacional: \_\_\_\_\_
- d) Ano Escolar: \_\_\_\_\_ Turno: ( ) matutino ( ) vespertino
- e) Turma: \_\_\_\_\_ Turno: ( ) meio período ( ) integral
- f) Número de crianças da turma: \_\_\_\_\_
- g) Professores: \_\_\_\_\_
- h) Educadores: \_\_\_\_\_
- i) Pedagogo (a): \_\_\_\_\_
- j) Diretor (a): \_\_\_\_\_

### II – CONTEXTO ESCOLAR:

1. Em relação à comunicação social, descreva exemplificando:

Comunicação Social (nos diferentes espaços da Unidade Educativa: parque, RMD, refeitório, sala de aula, etc.)	Sim	Não	Observações/Exemplos
O adulto serve como um apoio para conseguir o que deseja (exemplo:			

41 3614-7400

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 - CEP 83702-090 - Centro - Araucária / PR



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

pegar água, pegar um brinquedo, lápis de cor, etc.)			
Responde de qual forma as solicitações do adulto: com reações de birra, verbalmente, imediatamente, especifique.			
Mantém contato visual nos momentos de interação com outras professoras/pessoas e crianças/estudantes.			
Utiliza a fala como forma de comunicação? Quais as palavras que oraliza.			
Demonstra emoções/sentimentos e afeto em situações do cotidiano? Exemplificar.			
Emite sons estereotipados? Quando e em quais situações.			
Demonstra entender o significado de palavras. Quais.			
Relata situações do cotidiano (apontamentos, verbalizando, pelo contato físico...)			

### 1.1 Glossário:

**Ecolalia:** Repetição de frases ou palavras fora de contexto aparecem quando menos se espera, entoadas e articuladas por crianças que mal sabem falar. "Faz uso de repetições aleatórias, sem considerar o contexto social ou o valor das palavras por ele pronunciadas". (DELFRATE et al, 2009, p. 324).

**Ecolalia Tardia:** Repetem frases ou palavras ouvidas h[á] horas ou até mesmo dias antes e **ecolalia Imediata:** Apresentam linguagem verbal e repetem o que lhe foi dito. A ecolalia pode vir acompanhada de intenção comunicativa ou não, dependendo do contexto em que ocorre.

**Esteriotípias:** Para se configurar como estereotípias no autismo, as condutas devem: reproduzir um padrão fixo de atividade, movimento ou vocalização; possuir características morfológicas semelhantes; obedecer a uma cadência de movimento, ritmo e sons; ser realizadas com ou sem objetos; ter uma constância; permanecer, sem pausas, num tempo próprio fora do domínio exterior e, aparentemente, não ter um objetivo determinado ou responder a algum estímulo do meio.<sup>2</sup>Esses movimentos caracterizam-se por balançar o

41 3614-7400

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 - CEP 83702-090 - Centro - Araucária / PR



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

corpo e/ou a cabeça, arrancar e/ou forçar os cabelos, estalar os dedos e bater as mãos. Porém, podem ter algum componente automutilador, sendo reconhecidos por bater a cabeça, esbofetear a face, colocar o dedo nos olhos, morder as mãos, os lábios ou outras partes do corpo". (BARROS e FONTES, 2016, p. 3).

2. Em relação à Interação social, descreva exemplificando:

Interação Social (nos diferentes espaços da Unidade Educacional: parque, RMD, refeitório, sala de aula, etc.)	Sim	Não	Observações/Exemplos
Envolva-se em atividades coletivas (grupo grande, grupos menores). Exemplifique em quais situações demonstra recusa e em quais participa.			
Apresenta alterações de comportamentos em mudanças de rotina simples (entrar alguém estranho na sala, troca de professores, nas aulas de RMD, atividades externas, etc.)			
Participa de brincadeiras Imaginativas e/ou realiza brincadeiras simbólicas com interpretação de personagens.			
Estabelece vínculos: com quem?			
Demonstra interesse nas atividades dos outros.			
Corresponde a gestos ou movimentos simples dos adultos, como bater palmas, mandar beijos ou acenar um adeus, em resposta a um modelo.			
Nos processos interativos: busca companhia.			
- evita pessoas estranhas			
- se isola			
- apresenta mudanças repentinas de humor			

41 3614-7400

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 - CEP 83702-090 - Centro - Araucária / PR





Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

- mantém-se indiferente ao contexto			
- compreende a intenção do outro (o sentido figurado, compreensão literal dos acontecimentos, não compreende piadas ou histórias com fundo moral...)			

3. Em relação ao comportamento, descreva exemplificando:

Comportamento (nos diferentes espaços da Unidade Educacional: parque, RMD, refeitório, sala de aula, etc.)	Sim	Não	Observações/Exemplos
Apresenta conduta atípica de objetos (gira-os na mão ou segura de forma indiferente).			
Aceita a interferência do adulto? De outras crianças.			
Apresenta movimentos estereotipados? Em que momentos ou situações que acontecem, caso ocorra (exemplos: gira em torno de si, movimentar-se de um lado a outro pela sala, balanço de mãos, etc).			
Apresenta resistência a mudanças, persistindo na mesma atividade ou brincadeira.			
Apresenta comportamentos lesivos a si mesmo (rói as unhas, morde-se, chora ou ri facilmente, bate a cabeça...).			
Balança o tronco para frente e para trás quando sentado (a)? Em que momento isso geralmente ocorre.			
Destroi intencionalmente os seus materiais/pertences ou os dos outros?			
É sensível a sons? Em que locais demonstra esta sensibilidade? Como			

41 3614-7400

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 - CEP 83702-090 - Centro - Araucária / PR



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

age frente a isso (tapa os ouvidos, grita, agride-se, etc.)			
Alinha brinquedos ou objetos com frequência.			
Utiliza aspectos do seu corpo (biológico) para demonstrar recusas frente a determinadas regras, atividades, orientações dos professores, de forma consciente, com o propósito de manipular os adultos em diferentes situações (exemplo: sai muitas vezes da sala de aula para ir ao banheiro, demonstra recusa a uma determinada atividade e evacua nas roupas).			

### 3.1 Glossário:

**Típico:** Desenvolvimento típico é aquele esperado conforme ao desenvolvimento da criança relatado através da literatura, nos aspectos biológicos, emocionais e sociais esperado para determinada faixa etária, como um processo evolutivo normal de desenvolvimento. "O termo "desenvolvimento típico" para crianças que têm o seu desenvolvimento geral conforme o padrão de referência, segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (2006), dentro do esperado para sua idade cronológica, incluindo relacionamento, comportamento e aprendizagem escolar".

**Atípico:** "O termo "desenvolvimento atípico" para crianças cujo desenvolvimento se afasta da média geral da população, do característico, apresentando atraso no que se espera para sua idade cronológica, incluindo relacionamento, comportamento e aprendizagem escolar, segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (2006) e a Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2010)".

\* MINETTO, CRIPALDI, BIGRAS, MOREIRA, 2012, p. 119-120.

### 4. Em relação à AVAS, descreva exemplificando:

AVAS (nos diferentes espaços da Unidade Educacional: parque, RMD, refeitório, sala de aula, etc.)	Sim	Não	Observações/Exemplos
Apresenta medo de sentar-se no vaso sanitário.			

41 3614-7400

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 - CEP 83702-090 - Centro - Araucária / PR



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

Realiza sua higiene de forma adequada (exemplos: utiliza corretamente o vaso sanitário...)			
Tem controle dos esfínteres diurno.			
Utiliza fraldas ou está no desfralde? Indica que está molhado apontando, falando ou puxando a fralda			
A criança que fica em tempo integral no CMEI, consegue dormir junto aos demais.			
Apresenta dificuldade em adaptar-se a esta rotina de sono.			
Utiliza algum objeto ou apego excessivo a determinado brinquedo, tecido, etc. para adormecer.			
Aceita o cardápio do que é fornecido na Unidade Educacional.			
Quais os alimentos que há recusa, exemplifique-os.			
Demonstra preferência por determinados alimentos, texturas ou diferentes combinações (exemplos: alimentos pastosos, crocantes, molhados; os alimentos precisam ser separados, não misturados...).			
Apresenta algum ritual para alimentar-se (utiliza objetos com determinadas cores ou formatos diferentes, procura sentar-se sempre no mesmo local, sempre apresenta o mesmo movimento com o corpo antes das refeições – pulinhos, cheira alimentos com frequência).			

41 3614-7400

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 - CEP 83702-090 - Centro - Araucária / PR





Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

Utiliza objetos (garfo, colher, caneca, copos) diferenciado para alimentar-se, com funcionalidade.			
Percebe as funções dos materiais de uso pessoal (higiene).			
Faz uso de mamadeira/chupeta			

5. Em relação à aprendizagem, descreva exemplificando:

Aprendizagem (nos diferentes espaços da Unidade Educacional: parque, RMD, refeitório, sala de aula, etc.)	Sim	Não	Observações/Exemplos
Tem iniciativa para pegar materiais.			
Organiza seus materiais escolares e pertences pessoais.			
Apresenta entendimento sobre a função dos materiais escolares.			
Necessita de algum material ou recurso diferenciado (adaptações...).			
Realiza pareamentos/quebra-cabeças e participa de jogos e brincadeiras.			
Relata situações, fatos, sentimentos e situações do cotidiano.			
Manuseia materiais riscantes, tesouras, massa de modelar, tinta guache (apresenta recusa em algum).			

5.1 Glossário:

**Pareamentos:** "Pareamento com imagens onde a criança aprende a diferenciar imagens e associar uma imagem com outra semelhante" (RABELO, 2013, p. 25).

41 3614-7400

Rua Lourenço Jasiocha, 2197 - CEP 83702-090 - Centro - Araucária / PR



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

**Materiais ricosantes: lápis, lápis carvão, lápis de cor, giz de cera, canetas, canetinhas, canetão...**

**8. Em relação à apropriação do conhecimento da linguagem oral, leitura e escrita e linguagem matemática na educação infantil ou nas áreas do conhecimento para o ensino fundamental, descreva o que a criança/estudante domina:**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**III –ASSINATURAS E CARIMBO DA UNIDADE EDUCACIONAL:**

Professores: \_\_\_\_\_

Educadores: \_\_\_\_\_

Pedagogo (a): \_\_\_\_\_

Diretor (a): \_\_\_\_\_

Carimbo da Unidade Educacional

Araucária, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO E – FICHA DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL – ANOS INICIAIS



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

### AVALIAÇÃO INICIAL DO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM ANOS INICIAIS

#### 1. Dados de Identificação

Nome: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ anos  
 Filiação: Pai: \_\_\_\_\_  
 Mãe: \_\_\_\_\_  
 Responsável: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Unidade Educacional: \_\_\_\_\_  
 Professor(a): \_\_\_\_\_  
 Pedagoga: \_\_\_\_\_  
 Diretor(a): \_\_\_\_\_  
 Série/Ano : \_\_\_\_\_ Turno: Manhã ( ) Tarde ( )

#### 2. Histórico Escolar

Ano	Série/Ano	Nome da Unidade Educacional	Turno

##### 2.1. Frequência do ano letivo:

Número de faltas: \_\_\_\_\_

#### 3. Motivo da Avaliação

3.1 Descrição das dificuldades apresentadas: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3.2. Atitudes da escola para procurar resolver as dificuldades do estudante.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_





Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

#### 4. Dados da composição familiar

Nome	Idade	Parentesco	Escolaridade

4.1. Os pais acompanham o aprendizado da criança? Sim ( ) Não ( )

Se não, a escola sabe o motivo? Qual? \_\_\_\_\_

#### 5. Apresenta dificuldades nas áreas

Visual: \_\_\_\_\_

Auditiva: \_\_\_\_\_

Física: \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

**6. Área socioemocional (registrar questões referentes ao comportamento: interação com os colegas, disciplina, autoestima, autonomia, tolerância a frustrações, insegurança, ansiedade)**

---



---



---



---

**7. Área Psicomotora**

**7.1. Esquema Corporal**

	SIM	NÃO
Reconhece as partes principais do corpo (Cabeça, braços, pernas, pés, mãos, dedos)		
Reconhece as partes secundárias do corpo (ombros, pescoço, nuca, cotovelos, joelhos, orelhas, boca, cílios, sobrancelhas, calcanhar, peito, barriga, panturrilha)		
Nomeia as partes principais do corpo		
Nomeia as partes secundárias do corpo		
Desenha a figura humana com as partes principais do corpo.		

---



---

**7.2. Lateralidade**

	SIM	NÃO
Reconhece direita e esquerda em si.		
Reconhece direita e esquerda no outro.		
Compreende a inversão quando em frente a outra pessoa		

**7.3. Predominância Lateral**

Mão: \_\_\_\_\_  
Pé: \_\_\_\_\_  
Olho: \_\_\_\_\_



#### 7.4. Orientação Espacial

	SIM	NÃO
Conhece os conceitos básicos (em cima, embaixo, dentro, fora, na frente, atrás, no lado)		
Consegue dispor objetos em diferentes posições (em cima, embaixo, dentro, fora, frente, atrás, lado)		
Localiza-se na escola.		
Localiza-se no caderno.		
Mantém organizados os materiais na carteira.		

#### 7.5. Orientação Temporal

	SIM	NÃO
Emprega adequadamente e compreende os termos tais como: antes-depois, ontem-hoje-amanhã.		
Percebe a diferença entre um tempo longo e um tempo curto.		
Compreende os termos: manhã-tarde-noite.		
Apresenta noções de dias da semana, meses e estações do ano.		

#### 7.6 Coordenação Motora Global

	SIM	NÃO
Equilibra-se sobre os dois pés.		
Anda em linha reta.		
Pula com os dois pés para frente.		
Pula com o pé esquerdo.		
Pula com o pé direito.		
Anda pé ante pé, equilibrando-se.		
Tropeça ou cai com frequência.		





### 7.7. Coordenação Motora Fina

	SIM	NÃO
Arremessa a bola com as duas mãos.		
Arremessa a bola com a mão direita.		
Arremessa a bola com a mão esquerda.		
Pega a bola com as duas mãos.		
Pega a bola com a mão direita.		
Pega a bola com a mão esquerda.		
Realiza recorte no limite.		

### 7.8. Conceitos Básicos

	SIM	NÃO
Discrimina cores.		
Identifica e nomeia cores.		
Identifica e nomeia formas.		
Estabelece relação no concreto de quantidade		
Estabelece relação no concreto de tamanho.		
Estabelece relação no concreto de espessura.		
Abstrai conceito de quantidade.		
Abstrai conceito de tamanho.		
Abstrai conceito de espessura.		

## 8. Funções Psicológicas Superiores (para preenchimento ver texto de apoio no item 14)

### 8.1. Linguagem

---



---



---



---

### 8.2. Atenção

---



---



---



---



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

### 8.3. Memória

---

---

---

### 8.4. Raciocínio

---

---

---

## 9. Área Acadêmica (Descrever as apropriações e dificuldades do aluno)

### 9.1. Língua Portuguesa.

---

---

---

---

---

### 9.2. Matemática

---

---

---

---

---



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

#### 10. Encaminhamentos realizados e atendimentos recebidos

Atendimento	Lista de espera	Em atendimento	Profissional
Psicologia			
Fonoaudiologia			
Fisioterapia			
Audiometria			
Oftalmologia			
Neuropediatria			
Pediatria			
Outros: _____			

#### 11. Informações complementares e relevantes (dados atuais referentes à família, saúde, medicamentos utilizados, situação sócio-econômica, etc.)

---



---



---



---

#### 12. Outros dados relevantes.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

#### 13. Anexar o desenho da figura humana realizado pelo aluno, bem como atividades de português, matemática, entre outros.

#### 14. Texto de apoio para preenchimento dos itens das Funções Psicológicas Superiores





#### **14.1. Linguagem**

- Compreende ordens verbais simples (uma ação)
- Compreende ordens verbais de complexidade crescente ( mais de uma informação)
- Articula corretamente as palavras.
- Fala com voz modulada e ritmo adequado.
- Utiliza vocabulário adequado para sua idade.
- Apresenta vícios culturais de linguagem.
- Organiza o pensamento na exposição de suas idéias.
- Apresenta capacidade de argumentação.
- Compreende a ideia de agrupamento de conceitos por categoria EX: gato e cachorro são animais.)

#### **14.2. Atenção**

- Distrai-se facilmente com estímulos, indiscriminadamente.
- Concentra-se mais em atividades de sua preferência.
- Distrai-se e necessita de mediação para refocalizar.
- Distrai-se e retoma sem interferência.
- Consegue prestar atenção a uma mesma atividade por longo tempo.

#### **14.3. Memória**

- Evoca fatos ou histórias imediatamente após o relato.
- Reconta fatos ou história contados no início da aula.
- Relembra fatos ou histórias do dia anterior.
- Relembra cor, forma ou detalhes de objetos apresentados.
- Consegue nomear personagens de história.
- Relata sequência de desenhos.
- Reproduz verbalmente sequência de palavras.

#### **14.4. Raciocínio**

- Analisa situações simples (envolvendo uma ou duas informações).
- Levanta hipóteses frente a situações.
- Necessita apoio de objetos manipuláveis para elaborar estratégias de solução.
- Resolve situações necessitando de apoio do semiconcreto (desenhos)
- Compreende relações de causa e efeito.
- Utiliza da abstração para soluções das atividades.
- Transfere experiências adquiridas a novas situações.



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

### 15. Identificação dos profissionais responsáveis pela avaliação.

Função	Assinatura
Professora Regente	
Pedagoga	
Diretora	

#### Outros profissionais auxiliares na avaliação

Função	Nome completo	Assinatura

Araucária, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## ANEXO F – FICHA DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL – ANOS FINAIS



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

### FICHA DE AVALIAÇÃO INICIAL DO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM ANOS FINAIS

#### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

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

Data de Nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Filiação: Pai : \_\_\_\_\_

Mãe : \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Unidade Educacional: \_\_\_\_\_

Pedagogas: \_\_\_\_\_

Professores: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Diretor(a): \_\_\_\_\_

Série : \_\_\_\_\_ Turno: Manhã ( ) Tarde ( )

#### 2. HISTÓRICO ESCOLAR

Ano	Série	Nome do Estabelecimento	Turno





Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

2.1. Frequência do ano letivo:

Número de faltas: \_\_\_\_\_

**EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA (PROFESSORES, PEDAGOGOS...), EM COMUM ACORDO, DIANTE DAS INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO DEVERÃO PREENCHER OS DADOS ABAIXO:**

**3. MOTIVO DA AVALIAÇÃO**

3.1 Descrição das dificuldades apresentadas:

---



---

3.2. Atitudes da escola para procurar resolver as dificuldades do aluno.

---



---



---

**4. DADOS DA COMPOSIÇÃO FAMILIAR**

Nome	Idade	Parentesco	Escolaridade

4.1 . Os pais acompanham o aprendizado do aluno? Como? Se não, a escola sabe o motivo? Qual? \_\_\_\_\_

4.2 . Relacionamento familiar \_\_\_\_\_

4.3 - Relacionamento entre os pais e o aluno \_\_\_\_\_



**Prefeitura do Município de Araucária**  
Secretaria Municipal de Educação

4.4 - Informações sobre à família, saúde, medicamentos utilizados, situação sócio-econômica, etc...

---



---



---



---



---



---

#### 5. APRESENTA DIFICULDADES NAS ÁREAS

Visual \_\_\_\_\_  
 Auditiva \_\_\_\_\_  
 Física \_\_\_\_\_  
 Outros \_\_\_\_\_

#### 6. Encaminhamentos realizados e atendimentos recebidos

Atendimento	Lista de espera	Em atendimento	Profissional
Psicologia			
Fonoaudiologia			
Fisioterapia			
Audiometria			
Oftalmologia			
Neuropediatria			
Pediatria			
Outros: _____			

#### 7. ASPECTOS SOCIAIS E EMOCIONAIS

7.1 Qual é o envolvimento do aluno pelo trabalho escolar:

- ( ) pouco envolvimento  
 ( ) envolvido com a maioria dos conteúdos trabalhados  
 ( ) envolvido com alguns temas concretos  
 ( ) envolvido com aspectos não escolares  
 ( ) nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

7.2 Qual é o ritmo de trabalho do aluno:

- adequado
- lento
- rápido
- variável
- nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_

7.3 Que constância de esforço o aluno apresenta:

- sem constância
- capacidade de atenção e concentração
- desejo de superação
- nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_

7.4 Qual atitude apresentada pelo aluno em face de erros e /ou dificuldades:

- frustração
- aceitação
- abandono
- perseverança
- nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_

7.5 Que resposta às mudanças nas rotinas de trabalho é apresentada pelo aluno:

- tolerância
- negação
- abandono
- desorientação
- resposta reflexiva
- resposta não reflexiva
- nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_

7.6 Como o aluno apresenta a autonomia no trabalho:

- pode trabalhar sozinho quando já se apropriou dos conteúdos
- dependência
- independência do adulto
- nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_

7.7 Que hábitos de organização do material escolar e das tarefas o aluno apresenta:

- com freqüência não apresenta as tarefas escolares
- ordem
- cuidado e manutenção
- esquecimentos
- agenda
- nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_







Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

7.14 Quais são as características afetivas observadas:

- alegre                       reservado  
 triste                         expansivo  
 indiferente  
 reservado  
 nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_

7.15 Quais as características das reações emocionais observadas :

- depressivo  
 animado  
 disposto  
 apático  
 nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_

7.16 Que reações apresenta mediante frustrações:

- choro  
 agressão  
 inibição  
 indiferença  
 nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_

7.17 Que forma de reações agressivas apresenta:

- físicas  
 verbais  
 mutismo  
 destrutividade  
 nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_

7.18 E que reações de segurança apresenta:

- confiança em si  
 iniciativa  
 desembaraço  
 responsabilidade  
 nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_

7.19 E de insegurança:

- timidez  
 medos  
 falta de iniciativa  
 agressividade  
 exibicionismo  
 tiques motores  
 arrogância  
 nenhuma das alternativas acima

OBS: \_\_\_\_\_







**Prefeitura do Município de Araucária**  
Secretaria Municipal de Educação

---

---

---

**8.4 - GEOGRAFIA**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**8.5 - CIÊNCIAS**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**8.6- EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**8.7- INGLÊS**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**8.8- OUTRAS ATIVIDADES REALIZADAS**

---

---

---



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

---



---



---



---

## 9. ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS PELO ALUNO

9.1 Pedir ao aluno que faça o desenhos da figura humana .

9.2 Pedir ao aluno que leia as instruções da página seguinte e faça o que se pede. (Segue anexo folha para a produção de texto).

## 10. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO

10.1. Descrição do comportamento do aluno durante o período da avaliação realizada no contexto escolar:

---



---



---



---



---

## 11. ANEXAR AS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_/\_\_/\_\_

**AQUI ESTÁ O COMEÇO DE UMA HISTÓRIA. VOCÊ DEVE CONTINUÁ-LA E COLOCAR UM TÍTULO.**

Certo dia, um jovem caranguejo pensou: "Por que na minha família andamos todos para trás? Quero aprender a andar para frente, como as rãs."

Começou a treinar escondido, e nos primeiros dias acabava vencido pelo esforço.

Contudo, aos poucos, as coisas foram melhorando, porque, quando se quer, pode-se aprender tudo.

Quando se sentiu bastante seguro de si mesmo, apresentou-se diante de sua família e disse:

---



---



---



---



---





## ANEXO G – FICHA DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL – APRENDIZAGEM CMEI



**Prefeitura do Município de Araucária**  
Secretaria Municipal de Educação

### FICHA DE AVALIAÇÃO INICIAL DO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM CMEI 2017

#### 1 – Dados de Identificação:

CMEI: \_\_\_\_\_ Período \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

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

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Filiação: Mãe \_\_\_\_\_

Pai \_\_\_\_\_

Responsável Legal: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_

#### 2 – Composição Familiar:

Nome	Idade	Parentesco	Escolaridade

Como é a interação da família com o CMEI?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 3 – Dados Escolares:

Data de Ingresso no CMEI: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

Educador(a) Infantil: \_\_\_\_\_

Pedagogo(a): \_\_\_\_\_

Diretor(a): \_\_\_\_\_

Responsável pelas informações no CMEI: \_\_\_\_\_

Frequência do ano letivo atual / nº de faltas \_\_\_\_\_



**Prefeitura do Município de Araucária**  
Secretaria Municipal de Educação

**4- Histórico Escolar:**

<i>Ano Letivo</i>	<i>Nome da Unidade Educacional</i>	<i>Ano Escolar</i>	<i>Turno</i>

**5 - Apresenta dificuldades nas áreas:**

Visual	
Auditiva	
Física	
Outros	

**6 - Motivo do encaminhamento:**

---



---



---

**7 - Diante das observações, descreva as questões que podem interferir no processo ensino/aprendizagem da criança:**

---



---



---



---



---

**8 - Ações realizadas pelo CMEI frente as questões apresentadas.**

---



---



---



**Prefeitura do Município de Araucária**

Secretaria Municipal de Educação

**9 - Informações complementares** (dados referentes à família, saúde, medicamentos utilizados, situação sócio-econômica, etc.):

---



---



---

**10 - Teve doenças prograssas:**

Meningite ( )

Convulsões ( )

Bronquite ( )

Pneumonia ( )

Outras: \_\_\_\_\_

Faz uso de medicamentos? Quais? \_\_\_\_\_

**11 - Teve internamentos hospitalares?**

S( ) N( ) Quantos? \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Motivo: \_\_\_\_\_

Tempo de internamento: \_\_\_\_\_

**12 - Interação Social:**

Mantém vínculo afetivo? Se não, explique: \_\_\_\_\_

Prefere brincar sozinho ou acompanhado? \_\_\_\_\_

Aceita normas e regras? \_\_\_\_\_

Sabe esperar sua vez? \_\_\_\_\_

Reação frente à frustrações: \_\_\_\_\_

Comportamento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**13 - Psicomotricidade:**

**Esquema Corporal e Coordenação Global** (anexar desenho da figura humana produzido de forma livre pelo estudante):

Mostra partes do corpo? Quais? \_\_\_\_\_

Nomeia as partes do corpo? Quais? \_\_\_\_\_





**Prefeitura do Município de Araucária**

Secretaria Municipal de Educação

Movimenta partes do corpo, seguindo instruções como: dobrar, esticar, abrir, fechar, girar, etc... Se não atende algumas instruções, cite quais e a razão aparente.

---



---

### Coordenação Motora Fina

Utiliza de forma adequada:

	Sim	Não
Lápis		
Tesoura		
Rasga papel		
Faz bolinha de papel		
Faz encaixe		
Empilha		
Folheia revistas		
Faz rabiscos		
Faz desenho livre		
Pinta com limite		
Trabalha com massinha de modelagem		

### Orientação Espacial

Apresenta noção (em relação ao espaço no CMEI):

	Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não
Dentro			Fora			Em cima		
Embaixo			Frente			Atrás		
Lados			Perto			Longe		

### Orientação Temporal

	Sim	Não
Noção de dia e noite		
Antes / Depois		
O estudante realiza as atividades em tempo satisfatório		

Necessita de atividades diferenciadas? S ( ) N ( )



**Prefeitura do Município de Araucária**

Secretaria Municipal de Educação

De que maneira, e por qual motivo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Lateralidade

	Destro	Canhoto
Mão		
Pé		

### Atividades da Vida Diária

#### Vestuário:

	Sim	Não		Sim	Não
Ajuda a despir-se			Ajuda a vestir-se		
Tira meia			Calça meia		
Desamarra sapato			Amarra sapato		
Despe-se sozinho			Veste-se sozinho		
Sabe abotoar			Desamarra laços		

#### Higiene:

	Sim	Não		Sim	Não
Usa fraldas			Controla esfíncteres		
Lava o rosto			Escova os dentes		
Limpa nariz			Penteia-se sozinho		
Usa corretamente o banheiro			Lava as mãos sozinho		

#### 14 - Linguagem:

	Sim	Não
Compreende o que se pede		
Atende ordens simples		
Expressa-se verbalmente		
Expressa suas ideias com clareza		



**Prefeitura do Município de Araucária**

Secretaria Municipal de Educação

### 15 - Área pedagógica:

Realiza as atividades dadas pela professora? S ( ) N ( )

Para compreender e realizar as atividades, necessita de mediação constante?

Exemplifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Em relação aos recursos utilizados pela professora, em quais a criança revela maior capacidade de memorização (visuais, auditivos, visomotores, etc.)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Reconhece cores? S ( ) N ( ) Quais: \_\_\_\_\_

Reconhece formas? S ( ) N ( ) Quais: \_\_\_\_\_

Reconhece as funções dos objetos utilizados no cotidiano? S ( ) N ( )

### Área Sensorial

Tem noção de e/ou reconhece:

	Sim	Não		Sim	Não
Quente			Frio		
Áspero			Macio		
Grosso			Fino		
Grande			Pequeno		
Cheio			Vazio		
Muito			Pouco		
Leve			Pesado		

### 16 - Encaminhamentos realizados e atendimentos recebidos





**Prefeitura do Município de Araucária**

Secretaria Municipal de Educação

<i>Atendimento</i>	<i>Lista de espera</i>	<i>Em atendimento</i>	<i>Profissional</i>
<i>Psicologia</i>			
<i>Fonoaudiologia</i>			
<i>Fisioterapia</i>			
<i>Audiometria</i>			
<i>Oftalmologia</i>			
<i>Neuropediatria</i>			
<i>Pediatria</i>			
<i>Outros: _____</i>			

**Identificação dos profissionais responsáveis pela avaliação.**

<i>Função</i>	<i>Nome completo</i>	<i>Assinatura</i>
<i>Professor(a) regente</i>		
<i>Educador(a)</i>		
<i>Pedagogo(a)</i>		
<i>Direto(a)</i>		

Outros profissionais auxiliares na avaliação

<i>Função</i>	<i>Nome completo</i>	<i>Assinatura</i>

Araucária, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

## ANEXO H – FICHA DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL – COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO



Prefeitura do Município de Araucária  
Secretaria Municipal de Educação

### AVALIAÇÃO INICIAL DE ALUNOS COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

#### 1. Dados de Identificação

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

Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ anos

Filiação: Pai : \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Unidade Educacional: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Pedagoga: \_\_\_\_\_

Diretor(a): \_\_\_\_\_

Ano : \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Manhã ( ) Tarde ( )

#### 2. Histórico Escolar

Ano Letivo	Nome da Unidade Educacional	Ano Escolar	Turno

2.1. Histórico de frequência escolar:

( ) Assíduo ( ) Faltoso

#### 3. Motivo da Avaliação

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Dados da composição familiar**

Nome	Idade	Parentesco	Escolaridade

4.1. Os pais acompanham o aprendizado da criança? Sim ( ) Não ( )

Se não, a escola sabe o motivo? Qual?

\_\_\_\_\_

**5. Apresenta dificuldades nas áreas**

Visual: \_\_\_\_\_

Auditiva: \_\_\_\_\_

Física: \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

**6. Área socioemocional (registrar questões referentes ao comportamento: interação com os colegas e professores, atitudes frente ao grupo, disciplina, autoestima, autonomia, tolerância a frustrações, insegurança, ansiedade)**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**7. Descreva os aspectos, as características e áreas do conhecimento evidenciados com destaque como indicativos de superdotação.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



---

---

---

---

---

**8. Cite as atividades preferidas e as áreas de maior interesse do aluno:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**9. Quais as dificuldades que o aluno apresenta** (nas áreas socioemocional, intelectual, psicomotora, linguagem e acadêmica)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**10. Anexar a ficha: Lista de itens para observações em sala de aula (GUENTHER, 2000)\* que visa levantar indicativos de Altas Habilidades/ Superdotação.**

**11. Informações complementares e relevantes (dados referentes à família, saúde, medicamentos utilizados, situação sócio-econômica, etc.)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

<b>Função</b>	<b>Assinatura</b>
Professor (a) Regente	
Pedagogo (a)	
Diretor (a)	

Outros profissionais auxiliares na avaliação

<b>Função</b>	<b>Nome completo</b>	<b>Assinatura</b>

Araucária, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**LISTA DE ITENS PARA OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA (GUENTHER, 2000)\* PARA LEVANTAMENTO DE INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.**

Professor(a): Indique em cada item, os dois alunos, menino ou menina:

	1º aluno	2º aluno
1. Os melhores da turma nas áreas de linguagem, Comunicação e Expressão		
2. Melhores nas áreas de Matemática e Ciências.		
3. Melhores nas áreas de Arte e Educação Artística		
4. Melhores em atividades extra-curriculares e extra-classe.		
5. Mais verbais, falantes e conversadores.		
6. Mais curiosos, interessados e perguntadores.		
7. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula.		
8. Mais críticos com os outros e consigo próprios.		
9. De maior memória, aprendem logo e fixam com facilidade.		
10. Mais persistentes, compromissados e chegam ao fim do que fazem.		
11. Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos.		
12. Mais entediados e desinteressados, mas não necessariamente atrasados.		
13. Mais originais e criativos.		
14. Mais sensíveis aos outros e bondosos com os colegas.		
15. Mais preocupados com o bem-estar dos outros.		
16. Mais seguros e confiantes em si.		
17. Mais ativos, perspicazes e observadores.		
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões.		
19. Mais simpáticos e querido dos colegas.		
20. Mais solitários e ignorados.		
21. Mais levados, engraçados e "arteiros"		
22. Quem você considera mais inteligente.		
23. Com melhor desempenho que os outros em esportes e exercícios físicos.		
24. Que mais se sobressaem em habilidades manuais e motoras.		
25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.		
26. Capaz de captar e canalizar a ação do grupo.		

Há em sua turma alguma criança com talento especial?

Quem? \_\_\_\_\_

Que talento? \_\_\_\_\_

Como se evidencia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Comentários que deseja fazer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

GUENTHER, Zenita Cunha. Desenvolver capacidades e talentos – um conceito de inclusão.