



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências

ANA PAULA VIZACRE

**FORMAÇÃO A DISTÂNCIA PARA GRADUANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE
TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E PREVENÇÃO
DE ACIDENTES INFANTIS**

Marília-SP

2017

ANA PAULA VIZACRE

**FORMAÇÃO A DISTÂNCIA PARA GRADUANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE
TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E PREVENÇÃO
DE ACIDENTES INFANTIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Linha 01: Psicologia da Educação: processos educativos e desenvolvimento humano).

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Gimenez-Paschoal

Marília-SP

2017

Vizacre, Ana Paula.

V864f Formação a distância para graduandos de pedagogia sobre transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e prevenção de acidentes infantis / Ana Paula Vizacre. – Marília, 2017.

124 f. ; 30 cm.

Orientador: Sandra Regina Gimenez-Paschoal.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 108-115.

1. Professores - Formação. 2. Educação a distância. 3. Ensino superior. 4. Distúrbio da falta de atenção com hiperatividade. 5. Prevenção de acidentes infantis. I. Título.

CDD 371.334

ANA PAULA VIZACRE

**FORMAÇÃO A DISTÂNCIA PARA GRADUANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE
TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E PREVENÇÃO
DE ACIDENTES INFANTIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Linha 01: Psicologia da Educação: processos educativos e desenvolvimento humano).

Marília, 23 de Fevereiro de 2017.

Membros componentes da banca examinadora

Presidente e orientadora _____

Profa. Dra. Sandra Regina Gimeniz-Paschoal
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília

2ª Examinador _____

Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília

3ª Examinador _____

Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Bauru

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer a Deus por me dar forças, iluminar meu caminho e me amparar em todos os momentos.

Agradeço à minha família, meus pais José e Aparecida, por me incentivarem, me ajudarem e por compreenderem minha ausência, muitas vezes por conta das longas jornadas de estudo e trabalho e sem entender realmente tudo o que estava sendo feito. Ao meu irmão Italo, que mesmo sem entender a dimensão deste trabalho, colaborou em muitos detalhes. Ao meu namorado Diego que acompanhou desde o TCC, sempre apoiando, dando força e auxiliando em muitos detalhes. Obrigada a todos por todo apoio, dedicação e amor!

À minha orientadora Sandra Regina Gimenez-Paschoal por toda orientação, acolhida, ensinamentos e paciência.

Às professoras Simone Capellini e Thaís Tezani pela disponibilidade e por terem contribuído para o aprimoramento deste trabalho, participando das bancas do Exame Geral de Qualificação e da Defesa.

Aos professores que me ensinaram durante a realização das disciplinas na Pós-Graduação em Educação.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Educação e Acidentes (EDACI), que me ajudaram desde o início, me acolhendo no grupo e em suas casas, pelos aprendizados construídos, motivação e amizade, especialmente Bruna Vilas Bôas, Fabiana Gimenez, Bruna Scota e Flávia Táparo.

À universidade co-participante, por permitir a aplicação deste estudo, e à coordenadora do curso de Pedagogia pelo apoio à pesquisa.

Aos alunos que participaram da intervenção realizada nessa pesquisa, pelas trocas e aprendizado construído.

“A maior recompensa para o trabalho do homem não é o que ele ganha com isso, mas o que ele se torna com isso.”
John Ruskin

RESUMO

O Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e os acidentes são frequentes na infância, com repercussões para o desenvolvimento do aluno e para o contexto escolar. No entanto, são escassos estudos sobre a formação de futuros professores integrando os dois temas e na modalidade a distância. Este trabalho teve como objetivos elaborar, aplicar e avaliar o efeito de um curso de formação a distância para graduandos de Pedagogia sobre a temática do TDAH e da prevenção de acidentes infantis. O estudo foi realizado em uma Universidade Estadual do interior do estado de São Paulo. Participaram 35 universitários do 1º ao 4º ano, sendo 94,3% do sexo feminino, com idades entre 20 a 30 anos. Utilizou-se questionários, conexão via internet e ambiente virtual de aprendizagem Moodle. O curso teve como base os princípios da Análise do Comportamento. O material didático foi elaborado considerando as preferências e necessidades dos universitários. A aplicação ocorreu por meio do Moodle, com carga horária de 30 horas. A avaliação do curso foi feita por meio da análise das atividades realizadas pelos graduandos, incluindo a aplicação de questionários antes, durante e ao final do curso. Como resultados, em relação à elaboração do curso, o conteúdo sobre o TDAH abordou definição, características, causas, estratégias pedagógicas e aspectos sobre medicalização e tratamento. Para a temática dos acidentes infantis, foi abordado definição, tipos de acidentes e suas causas, aspectos sobre o tratamento e a prevenção desses acidentes, com foco no contexto escolar. O curso foi composto de cinco unidades de ensino, contendo textos, atividades e recursos como: vídeos, imagens e fóruns de discussão. Durante a aplicação, os graduandos realizaram leitura de textos, questões de estudo, participação em fóruns de discussão, elaboração de plano de aula e estudo de caso. Foi verificada falta de conhecimentos e orientações sobre as temáticas durante a graduação, mediante análise da matriz curricular e relato dos participantes. Em relação à avaliação, os graduandos consideraram importante a abordagem dos temas na formação do pedagogo e adequado o material produzido e utilizado. Novos conhecimentos foram adquiridos, despertando o interesse e a importância do estudo dessas temáticas, indicando que a intervenção favoreceu a aprendizagem de conceitos sobre TDAH e dos acidentes infantis, forneceu sugestões de atividades para o contexto escolar, assim como estratégias pedagógicas para futura atuação do pedagogo na educação básica. Os discentes avaliaram de forma positiva e satisfatória a formação realizada em relação aos seus objetivos, sendo que 100% dos participantes relataram que o curso proporcionou contribuições para a formação como pedagogo e apontaram também a necessidade de se abordar esses temas na graduação. Concluiu-se que o curso de formação elaborado e aplicado a distância contribuiu para ampliar os conhecimentos dos graduandos acerca das temáticas do TDAH e da prevenção de acidentes infantis e forneceu sugestões de estratégias pedagógicas para futura atuação do pedagogo na educação básica, sendo sugestivo para outros graduandos de cursos de Pedagogia e de áreas afins.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Educação a distância. Ensino superior. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. Prevenção de acidentes.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and accidents are frequent in childhood, with repercussions for the development of the student and for the school context. However, there are few studies on the training of future teachers integrating the two themes and in the distance modality. The purpose of this study was to elaborate, apply and evaluate the effect of a distance training course for undergraduate students on the subject of ADHD and the prevention of child accidents. The study was conducted at a State University in the interior of the state of São Paulo. Thirty-five college students from the 1st to the 4th year participated, with 94.3% female, aged between 20 and 30 years. Questionnaires, internet connection and virtual learning environment Moodle were used. The course was based on the principles of Behavior Analysis. The didactic material was elaborated considering the preferences and needs of the university students. The application took place through Moodle, with a 30-hour workload. The evaluation of the course was made through the analysis of the activities carried out by the students, including the application of questionnaires before, during and at the end of the course. As a result, in relation to the preparation of the course, the content on ADHD addressed the definition and characteristics, causes, pedagogical strategies and aspects about medicalization and treatment. The content about the definition of accident, types of accidents and their causes, aspects about the treatment and prevention of these accidents, with a focus on the school context, was elaborated for the theme of the children's accidents. The course had five teaching units, containing texts, activities and resources such as videos, images and discussion forums. During the application, the students undertook reading texts, study questions, participation in discussion forums, preparation of a lesson plan and case study. It was verified lack of knowledge and orientations on the themes during graduation, by analyzing the curriculum matrix and reporting the participants. In relation to the evaluation, the students consider important the approach of the subjects in the formation of the pedagogue, the material produced and used as appropriate. New knowledge was acquired, arousing the interest and the importance of the study of these subjects, indicating that the intervention favored the learning of concepts about ADHD and of children's accidents, provided suggestions of activities for the School contexts, as well as pedagogical strategies for the future performance of the pedagogue in basic education. The students evaluated in a positive and satisfactory way the training performed in relation to their objectives, 100% of the participants reported that the course provide contributions to training as a pedagogue and pointed out the need to approach those subjects in the undergraduate course. It is concluded that the training course developed and applied at a distance contributed to broaden the knowledge of the students on the themes of ADHD and the prevention of children's accidents and provided suggestions of pedagogical strategies for future action of the pedagogue in basic education, being suggestive for others Graduating courses in Pedagogy and related areas.

Keywords: Initial teacher training. Distance education. Higher education. Attention deficit hyperactivity disorder. Accident prevention.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição das frequências das características dos universitários participantes da pesquisa (N=35).	56
Tabela 2 -	Distribuição das frequências das características referentes à graduação dos participantes da pesquisa (N=35).	56
Tabela 3 -	Distribuição das frequências das características referentes à atividade profissional dos participantes da pesquisa (N=24).	57
Tabela 4 -	Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação aos cursos realizados na plataforma Moodle (N=26).	72
Tabela 5 -	Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação ao que mais gostaram nos cursos realizados na plataforma Moodle (N=26).	73
Tabela 6 -	Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à utilização dos conhecimentos adquiridos no curso a distância em sua vida pessoal e/ou profissional (N=26).	74
Tabela 7 -	Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação às características e definição do TDAH (N=35).	75
Tabela 8 -	Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação ao recebimento de informação sobre TDAH durante a formação em Pedagogia (N=14).	77
Tabela 9 -	Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação às informações necessárias para obtenção do conhecimento sobre o TDAH (N=35).	78
Tabela 10 -	Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à forma de apresentação dos conteúdos (N=35).	78
Tabela 11 -	Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação aos comportamentos observados em uma criança com TDAH (N=35).	79
Tabela 12 -	Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação às causas do TDAH (N=35).	80
Tabela 13 -	Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação ao que é eficaz para ajudar a criança com TDAH (N=35).	81
Tabela 14 -	Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à opinião sobre o que são acidentes infantis (N=35).	83
Tabela 15 -	Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à justificativa sobre a importância de se obter conhecimento sobre acidentes infantis (N=35).	84

Tabela 16 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação ao tipo de assunto que é importante para discutir sobre os acidentes infantis (N=35).	84
Tabela 17 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à forma de apresentação dos conteúdos (N=35).	85
Tabela 18 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários referentes à justificativa da relação entre TDAH e acidentes infantis ou não (N=35).	86
Tabela 19 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à opinião referente ao objetivo proposto no curso virtual (N=26).	95
Tabela 20 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à contribuição do curso virtual para a formação como pedagogo (N=26).	95
Tabela 21 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à opinião sobre a atuação e interação da pesquisadora (tutora) (N=26).	96
Tabela 22 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à opinião sobre a atuação e interação da pesquisadora (tutora) (N=26).	97
Tabela 23 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à forma de potencializar a participação e motivação de futuras turmas (N=26).	97
Tabela 24 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à forma de potencializar a participação e motivação de futuras turmas (N=26).	98
Tabela 25 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação aos aspectos que facilitaram a realização das atividades (N=26).	99
Tabela 26 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação ao que entendem sobre o TDAH (N=26).	101
Tabela 27 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação aos aspectos que facilitaram a realização das atividades (N=26).	102
Tabela 28 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação ao conceito de acidentes infantis (N=26).	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Princípios da Análise do Comportamento para o planejamento e condução dos procedimentos de ensino.	63
Figura 2 - Tela de início do curso: Unidade 1 – Semana de adaptação.	87
Figura 3 - Organização da unidade de ensino.	88
Figura 4 - Unidade 3: Fórum de discussão “Medicalização e tratamento”.	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações encontradas no banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com palavras-chaves e universidades.	16
Quadro 2 - Distribuição das disciplinas das matrizes curriculares do curso de Pedagogia no currículo 3002 (2007-2014) e 3003 (2015).	26
Quadro 3 - Sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.	38
Quadro 4 - Estratégias e intervenções para a sala de aula.	45
Quadro 5 - Cronograma, unidades e atividades do curso virtual “TDAH na sala de aula e a prevenção de acidentes infantis”.	66
Quadro 6 - Programa de ensino do curso “TDAH na sala de aula e a prevenção de acidentes infantis”.	66

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	13
1	INTRODUÇÃO	14
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	18
2.1	Considerações sobre a formação de professores: desafios atuais	18
2.2	Matriz curricular: análise sobre o curso de Pedagogia	23
3	FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	30
3.1	Educação a Distância (EaD): uma “nova” tendência	30
4	O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)	35
5	ACIDENTES INFANTIS	48
5.1	A prevenção de acidentes infantis no contexto escolar	50
6	MÉTODO	55
6.1	Ambiente	55
6.2	Participantes	55
6.3	Materiais	57
6.4	Procedimentos	57
6.4.1	Coleta de dados	58
6.4.2	Análise de dados coletados	61
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	62
7.1	Elaboração do curso a distância	62
7.1.1	Conhecimentos e opiniões dos discentes pré-intervenção	71
7.2	Aplicação do curso	86
7.3	Avaliação do curso	91
7.3.1	Conhecimentos e opiniões dos discentes pós-intervenção	92
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104

REFERÊNCIAS

108

APÊNDICES

116

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho apresenta como conteúdo central a formação de professores sobre as temáticas do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e a prevenção de acidentes infantis, apoiando-se na modalidade de ensino a distância.

O interesse por um dos assuntos do curso advém de uma motivação anterior, originada no decorrer da trajetória de formação inicial da pesquisadora. Ou seja, uma das temáticas do curso de formação para pedagogos realizado nessa pesquisa se refere ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Este tema esteve presente na vida acadêmica da pesquisadora desde a graduação em Pedagogia, quando despertou o interesse pelo assunto durante envolvimento nos estágios extracurriculares. Diante disso, realizou seu Trabalho de Conclusão de Curso (VIZACRE, 2012) com o objetivo de conhecer o TDAH sob a ótica da literatura, quais eram as concepções de professores do ensino fundamental I sobre esse transtorno, assim como quais eram as práticas pedagógicas realizadas com seus alunos. A pesquisadora identificou que o conhecimento que os professores apresentavam sobre o TDAH era superficial e isso refletia em práticas pouco eficazes. Por meio dos dados levantados sobre a formação dos professores, foi evidenciada a falta de preparo na formação básica, surgindo assim a motivação em dar continuidade ao estudo desse tema no mestrado.

O interesse pela educação a distância (EaD) iniciou em sua atuação profissional como tutora e orientadora educacional em empresa do ramo educacional, trabalhando com formação de professores no ensino a distância e presencial, no período de 2011 a 2015. Nesse período especializou-se em Gestão da Educação a Distância, pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Com o ingresso no mestrado em Educação, optou-se por unir esses interesses e motivações, a fim de contribuir e promover novos conhecimentos na área, integrando nesse momento a prevenção de acidentes infantis, foco de estudo do Grupo de Pesquisa Educação e Acidentes (EDACI), com a coordenação da professora doutora Sandra Regina Gimenez-Paschoal. Assim o interesse pelo tema deste trabalho é decorrente de suas experiências profissionais fazendo-a refletir sobre a importância da formação básica do pedagogo diante das demandas atuais que surgem no ambiente escolar, como o TDAH, dentre outros transtornos que se tornam mais perceptíveis na fase escolar pelo professor, integrando a ele a temática da prevenção dos acidentes. E, diante desse fato, contribuir oferecendo informação e conhecimento aos futuros professores sobre essas temáticas, por meio do ensino a distância.

1 INTRODUÇÃO

Um dos temas mais pesquisados e estudados em crianças em idade escolar é o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Estima-se que o transtorno é uma das principais fontes de encaminhamento de crianças em idade escolar para o sistema de saúde (BARKLEY, 2008).

Segundo a ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ABDA (2013), crianças em idade escolar poderão vir a apresentar sintomas do TDAH ocasionados por situações que estão vivenciando em determinado momento da vida. Desse modo, faz necessário produzir mais conhecimentos sobre esse transtorno e também levar em consideração que nem toda criança, adolescente ou adulto que apresente sinais de agitação, desatenção e/ou impulsividade – sintomas do transtorno - possuem TDAH.

Além do TDAH, os acidentes – como quedas, engasgos, intoxicações – também são frequentes na infância, causam repercursões no desenvolvimento do aluno e no contexto escolar, além de ser temática pouco ou quase nada apresentada nos conteúdos curriculares dos cursos de formação de professores. São escassos estudos sobre a formação de futuros professores integrando os dois temas mas há necessidade de informação e conhecimento sobre esses assuntos, dada sua importância no contexto escolar.

Nesse sentido, a escola tem sido considerada local oportuno para propagação de conhecimentos sobre a educação em saúde para escolares, junto a isso o professor desempenha um papel importante na aprendizagem de conceitos que podem prevenir agravos à saúde e assim evitar complicações no repertório comportamental infantil (CARDOSO; REIS; IERVOLINO, 2008).

Uma forma de propagação de conhecimentos é por meio da educação e ensino, seja presencial ou a distância. Nesta pesquisa, utilizou-se da modalidade de ensino a distância, pois esta apresenta um crescimento nos últimos anos, como alternativa para aqueles que buscam formação e desenvolvimento, sendo considerada também a opção mais econômica, em comparação ao ensino presencial (BELLONI, 2001).

Nesse sentido, Belloni (2001, p. 26) destaca que a EaD está se propagando cada vez mais por se tratar de “uma modalidade que busca atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial, que vêm acontecendo em ritmo acelerado sendo visíveis no crescente avanço das tecnologias de comunicação e informação”, ocasionando assim mudanças na área educacional.

Com o intuito de conhecer os trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) que tratam de temáticas semelhantes a esta pesquisa, buscou-se concentrar as pesquisas no banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), criado e mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹, que é um repositório de publicações das teses e dissertações de mais de 100 universidades brasileiras, dentre elas a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O levantamento realizado se referiu ao período de 2006 a 2016, sendo os descritores utilizados “formação inicial de professores”, “educação a distância”, “transtorno do déficit de atenção com hiperatividade” e “prevenção de acidentes”.

A pesquisa utilizou-se do recurso de busca avançada na plataforma citada, selecionando a opção “a partir do título” dos trabalhos - para uma seleção de resultados mais específica - e somente quando o resultado foi nulo, foi então selecionada a opção “assunto” e, se nulo novamente, selecionada a opção “todos os campos”, para uma pesquisa mais abrangente e generalizada.

Pode-se observar no Quadro 1 o número de trabalhos resultantes da pesquisa no banco de dados. Usando apenas o descritor “formação inicial de professores”, foram identificados 296 trabalhos. Para este total de trabalhos, utilizou-se a opção de “filtro” da plataforma, sendo possível identificar 46 trabalhos pertencentes à UNESP, 24 trabalhos à USP e 11 à UNICAMP.

Na próxima busca, foi associado ao descritor “formação inicial de professores” um segundo descritor, “educação a distância”, com o objetivo de buscar trabalhos que unissem a temática da formação inicial de professores e da EaD. Em tal busca, não foram encontrados trabalhos contendo os termos “formação inicial de professores” e “educação a distância” na pesquisa “por título”, então, foi utilizada a opção “todos os campos”, obtendo-se como resultado um número menor de pesquisas, totalizando 118 trabalhos. Desta busca, 9 pesquisas pertenciam à UNESP, 10 trabalhos à USP e apenas 2 do total de estudos encontrados pertenciam à UNICAMP, os demais estavam distribuídos por outras universidades. Os trabalhos encontrados abordavam no geral a formação de professores no modelo a distância,

¹Conforme informações do IBICT, a Biblioteca Digital teve por objetivo reunir em um portal de busca as teses e dissertações defendidas no Brasil e por brasileiros no exterior. Esse projeto iniciou em 2002, envolvendo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Secretaria de Educação Superior (SESu), dentre outros representantes.

assim como trabalhos que versavam acerca da comparação do modelo de ensino presencial em relação ao modelo a distância em cursos de graduação.

Ao inserir o descritor “transtorno do déficit de atenção com hiperatividade” aos demais descritores mencionados anteriormente, não foram encontrados resultados, assim como também ao unir o descritor “acidentes infantis”.

Quadro 1 - Teses e dissertações encontradas no banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com palavras-chaves e universidades.

Palavras-Chaves	Universidades			
	Diversas	Unesp	Usp	Unicamp
Formação inicial de professores	296	46	24	11
Formação inicial de professores + educação a distância	118	9	10	2
Formação inicial de professores + educação a distância + transtorno do déficit de atenção com hiperatividade	0	0	0	0
Formação inicial de professores + educação a distância + transtorno do déficit de atenção com hiperatividade + prevenção de acidentes	0	0	0	0

Fonte: autoria própria.

A busca permitiu verificar ausência de estudos, no período de 2006 a 2016, que contemplassem temáticas semelhantes ao presente trabalho e o uso da EaD para fornecer conhecimentos a discentes no contexto da educação superior, especificamente para graduandos de Pedagogia. Tais resultados incentivaram ainda mais a realização da presente pesquisa, no sentido de contribuir para a formação de futuros pedagogos e para sua atuação no contexto educacional.

Considerando o exposto, esse trabalho teve o propósito de unir temáticas como o TDAH e a prevenção de acidentes infantis, com foco na formação inicial de professores, visto que esses temas são de grande importância para a formação do pedagogo e possuem pouco ou nenhum espaço nas grades curriculares de cursos de Pedagogia.

Essa pesquisa apoiou-se no ensino a distância para fornecer conhecimentos sobre ambas as temáticas, por meio de um curso de formação aplicado virtualmente aos discentes de um curso de Pedagogia. Desta forma, as hipóteses desta pesquisa são as de que os discentes do curso de Pedagogia apresentam poucos conhecimentos acerca das temáticas do TDAH e dos acidentes infantis e que um curso de formação a distância poderá ampliar conhecimentos sobre estas temáticas.

Dessa maneira os objetivos deste trabalho foram elaborar, aplicar e avaliar o efeito de um curso de formação inicial a distância para graduandos de Pedagogia sobre as temáticas do TDAH e da prevenção de acidentes infantis.

Para tanto, as descrições do presente trabalho encontram-se subdivididas em diversas partes: revisão de literatura, método, resultados e discussão e considerações finais. A revisão de literatura foi subdividida em quatro tópicos.

O primeiro tópico aborda a formação de professores, citando aspectos relacionados à função do professor e ao ensino e aprendizagem no contexto escolar. No subtópico deste capítulo foi analisada a matriz curricular do curso de graduação em Pedagogia em que estavam matriculados os participantes do presente estudo.

No segundo tópico, sobre Formação a distância, foram discutidos aspectos importantes sobre a Educação a Distância (EaD) e o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino, assim como aspectos referentes à programação do ensino e às suas contribuições para o planejamento e elaboração de conteúdos em ambientes de ensino virtuais.

No terceiro tópico é apresentada a revisão de literatura acerca da temática do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o quarto tópico aborda a temática dos acidentes infantis e da prevenção de acidentes infantis no contexto escolar.

No método, encontram-se descritos aspectos sobre o ambiente no qual este estudo foi realizado, sobre os participantes, materiais utilizados e ao final os procedimentos adotados no para a realização desta pesquisa.

Em seguida, são apresentados os resultados e as discussões deles decorrentes, revelando os aspectos identificados por meio de questionários aplicados com os discentes do curso de Pedagogia sobre seus conhecimentos e opiniões a respeito da temática, assim como são descritos aspectos sobre a elaboração, aplicação e avaliação do curso de formação a distância com os universitários.

As considerações finais destacam alguns pontos a partir da pesquisa realizada, possibilitando a continuidade das reflexões que se faz sobre a formação inicial de professores e da aplicação do curso de formação para graduandos acerca da temática do TDAH e acidentes infantis.

Espera-se que o presente estudo favoreça o trabalho de formação de futuros professores sobre temática do TDAH e a prevenção de acidentes infantis no contexto da educação básica na futura atuação dos graduandos em Pedagogia, apoiando-se na EaD como uma possibilidade para formação.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo subdivide-se em duas partes. A primeira apresenta aspectos importantes sobre a formação do professor, acerca dos desafios educacionais que envolvem o trabalho docente, e aspectos relativos à função de ensinar, assim como da aprendizagem de alunos e de professores. A segunda parte apresenta a análise da matriz curricular de um curso de graduação em Pedagogia, do qual pertencem os graduandos convidados a participar do curso a distância.

2.1 Considerações sobre a formação de professores: desafios atuais

O professor e os aspectos inerentes à sua formação vêm assumindo nos últimos anos destaque nas discussões educacionais ao redor do mundo. O debate sobre a formação de professores é vasto e possui inúmeros pontos relevantes, desse modo a ideia não é esgotar a temática, mas dar luz a aspectos importantes que foram pertinentes à realização desta pesquisa.

De acordo com Pereira, Marinotti e Luna (2004), a crise educacional, principalmente em relação ao ensino básico e fundamental, envolve uma série de fatos e denotam um grau de complexidade que torna cada vez mais difícil decidir por qual ponto iniciar essa discussão.

Este retrato da crise educacional pode ser facilmente composto, mesmo em um nível intuitivo, se for levado em conta que falar em educação significa falar em um verdadeiro sistema que contempla, em uma ponta, as relações imediatas que se estabelecem entre professor-aluno e aluno-aluno dentro de uma sala de aula e, na outra, o quadro político-econômico que, em última análise, responde pela formulação de políticas públicas, com suas prioridades (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 11).

Os autores ainda afirmam que independente do ponto de origem que se defina para uma investigação acerca desse assunto é “necessário assumir que a educação tem como finalidade a aprendizagem do indivíduo que, neste sistema, denominamos aluno” (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA., 2004, p.12).

Quando se fala em educação e em aprendizagem do aluno é importante destacar aquele que ensina, no caso, o professor. Zanotto (2000), discute a formação de professores à luz das propostas de Skinner para o ensino, e afirma o seguinte:

[...] a eficácia da educação no preparo de indivíduos competentes e autônomos para atuar nas variadas instâncias da realidade social está diretamente relacionada à sua eficácia em preparar, de modo especial, aqueles que nela permanecerão para exercer aquela função: os professores. O fundamental papel social da educação inviabiliza-se quando os agentes que nela atuam não conseguem exercer, com competência e autonomia, sua função de ensinar (ZANOTTO, 2004, p.37).

Nesse sentido, corrobora-se com a ideia de Gioia e Fonai (2007, p. 179), de que a preparação do professor para a sua atividade de ensinar é essencial na construção de um sistema de ensino eficaz. As autoras ainda elucidam que a proposta skinneriana para educação pressupõe, inicialmente, que “os processos de aprendizagem e ensino sejam estudados e compreendidos, e que os princípios de uma análise científica do comportamento contribuam para o planejamento de escolas, equipamentos, textos e práticas de sala de aula”.

Skinner em seus estudos realizou várias considerações acerca da educação e do trabalho do professor, especialmente no livro *Tecnologia do Ensino* (1972). Nessa obra, Skinner destaca que o professor em sua prática pedagógica é o responsável pelo planejamento de situações no contexto educacional que possibilitam a emissão de comportamentos, assim como pelos efeitos desses comportamentos. Dessa maneira, evidencia as contribuições da *Análise do Comportamento para Educação e para formação de professores*:

Um sistema educacional realmente eficiente não pode ser estabelecido até que se compreendam os processos de aprendizagem e ensino. O comportamento humano é complexo demais para ser deixado à experiência casual, ou mesmo organizada no ambiente restrito de sala de aula. Os professores necessitam de auxílio. Em particular, necessitam da espécie de auxílio oferecida por uma análise científica do comportamento (SKINNER, 1972a, p. 91).

Skinner (1972b, p. 218) afirma que “Ensino é o arranjo de contingências de reforçamento que agilizam a aprendizagem”. Nesse sentido, o autor ressalta que a aprendizagem pode ocorrer sem ensino, porém, a aplicação de contingências melhoradas faz com que se acelere o processo de aprendizagem e conseqüentemente esta ação pode gerar comportamentos que de outra forma não apareceriam. Diante disso, o mesmo autor afirma que o professor não pode simplesmente esperar que seu aluno se comporte de um dado modo para reforçá-lo, é preciso que ele leve seu aluno a se comportar, e uma das maneiras que apresenta como solução é por meio do “arranjo de contingências”, no planejamento do ensino. Além

disso, esclarece que contingências só podem ser arranjadas quando o professor tem clareza das mudanças comportamentais que quer obter nos alunos.

Dessa forma, Zanotto (2000) assegura que falar em “arranjo de contingências” é afirmar o caráter intencional que o ensino deve ter.

Nesta perspectiva teórica, o professor, deve ficar sob o controle de algumas situações, que são: do que se quer ensinar, de quem está sendo ensinado e das condições disponíveis na situação de ensino. Neste caso, falar em “mudança” de comportamento ou na “geração” de novos comportamentos sinaliza a existência de um objetivo que se pretende atingir pelo professor. Zanotto (2000, p. 42) conclui que “Não se ensina se não se sabe o que se quer ensinar e se não se criam as condições necessárias para ensinar o que se pretende”.

Dessa forma, é importante compreender sobre o processo de ensino e aprendizagem, como discorrem Kubo e Botomé (2001):

Ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula. A relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p. 5).

Zanotto (2000, p. 43), corroborando com as ideias de Skinner, afirma que um ensino não planejado e assistemático impede a identificação de suas próprias falhas e com isso impossibilita a crítica e a revisão do trabalho que está sendo realizado e, conseqüentemente, “gera perigosos subprodutos, como a atribuição de culpa ao aluno e a falta de responsabilidade daquele que ensina em relação ao processo e ao produto do seu trabalho”.

Na concepção de Skinner, o professor é:

[...] o responsável por planejar as chamadas contingências instrucionais sob as quais os alunos aprendem. A dificuldade da tarefa tem se evidenciado, quer pelo uso abusivo de controle aversivo na educação, quer pela insistência na utilização de reforçadores naturais em sala de aula, práticas reveladoras de uma incompreensão da natureza da atividade de ensino (ZANOTTO, 2000, p. 43).

Porém, não é somente a educação do aluno que deve ser cautelosamente estudada e planejada a fim de que se torne eficiente, a formação do professor também necessita de uma análise de contingências que atuam sobre o seu comportamento em sala de aula e desse modo o planejamento para sua mudança (GIOIA; FUNAI, 2007).

Sobre a formação do professor, Zanotto (2000) afirma:

Garantir ao professor o acesso aos saberes relevantes à sua prática, por meio de uma formação adequada, não é, no entanto, suficiente para mudar a sua ação e alterar o método segundo o qual ele tem, de modo árduo e nem sempre bem sucedido, se proposto a ensinar. Mudanças nos comportamentos do professor, ao ensinar, só podem ser obtidas se contingências forem adequadamente planejadas para isso (ZANOTTO, 2000, p. 132).

Pereira, Marinotti e Luna (2004) relatam diferentes fatores que interferem e controlam o desempenho e a conduta do professor em sala de aula, tais como: instâncias superiores, elaboração de plano de aula, comparação com outros professores, participação dos pais na escola, comportamento disciplinar do aluno, assim como as crenças relativas à responsabilidade pelo desempenho do aluno, às exigências burocráticas da escola e às expectativas acerca da profissão e da formação.

Especificamente acerca dos fatores que envolvem a formação profissional, tais autores afirmam que mesmo diante da grande quantidade de cursos e formação oferecidos ao professor, boa parte relacionados a “modismos” existentes, estes ainda não dão conta de melhorar a fragilidade e a inconsistência da formação destes profissionais. Relatam ainda que observa-se no professor o mesmo que se verifica no repertório dos alunos: ambos detêm grande quantidade de informações, porém, apresentam dificuldades significativas de lidar com estas, seja relacionando-as e integrando-as às práticas já realizadas em sala de aula, ou do ponto de vista pragmático, estritamente ligado ao que fazer com as informações recebidas – em nível teórico - na prática pedagógica em sala de aula.

Uma segunda razão que se pode sugerir para a eficácia aparentemente baixa dos cursos para professores refere-se à natureza eminentemente verbal destes cursos: o professor aprende (muitas vezes, aprende bem) a discorrer sobre os temas, definir e manipular verbalmente conceitos, enumerar as vantagens da proposta em estudo, etc. Entretanto, via de regra, o que é desenvolvido é meramente repertório verbal (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 24).

Sobre esses fatores evidenciados por Pereira, Marinotti e Luna (2004), os autores declaram que estes “levam o professor a produzir resultados de aprendizagem insatisfatórios, isto é, levam o aluno ao fracasso escolar” (GIOIA; FUNAI, 2007, p. 182).

Zanotto (2000) sinaliza as dificuldades encontradas por professores ao se depararem com a diversidade de alunos existentes, em relação a níveis de aprendizagem, o que implica o enfrentamento do currículo escolar por pontos de partida diferentes, de acordo com o nível de conhecimento que os alunos se encontram. No entanto, relatam que uma maneira de contornar essa dificuldade é respeitando o ritmo individual do aluno (ou de grupos de alunos) e

planejando atividades compatíveis com o que os alunos já detem de conhecimento, assim como em relação ao seu ritmo de progresso. A fim de subsidiar o planejamento do ensino, com base em seus estudos, a autora sugere algumas práticas, tais como:

- manter o aluno constantemente em atividade;
- envolver o aluno na avaliação do seu próprio desempenho;
- promover consequências reforçadoras positivas;
- evitar ao máximo consequências aversivas.

Um problema enfrentado na educação sinalizado por Skinner é o uso inapropriado do controle aversivo no ambiente escolar e na forma de ensinar. O controle aversivo é caracterizado pelo uso do reforçamento negativo ou punição, este problema é agravado pela falta de informação do professor no seu uso, assim como pela geração de condições também aversivas para o desenvolvimento do trabalho docente (ZANOTTO, 2000).

Na prática escolar é frequente o uso da punição como medida de controle comportamental de alunos:

As interações pouco amistosas, as críticas constantes, mesmo que de intensidade pouco severa, os pequenos castigos, as ameaças e cobranças e o recurso a notas e a outros temidos mecanismos de avaliação, são práticas disseminadas nas salas de aula, que se instalam e se mantêm na medida em que são reforçadas por seu efeito imediato nítido: a redução na frequência do comportamento indesejado do aluno (ZANOTTO, 2000, p. 45).

Porém, o que claramente o professor desconhece é que tal medida possui um caráter temporário na supressão de comportamentos indesejáveis e dessa maneira por desinformação, o mesmo continua a adotar práticas aversivas como forma de lidar com os “problemas” disciplinares e pedagógicos dos seus alunos, o que denota falhas na formação do professor em relação ao conhecimento referente aos aspectos comportamentais, tão importantes no ensino.

Zanotto (2000) explica que o uso generalizado do controle aversivo no ambiente escolar provoca graves efeitos, como os comportamentos de “fuga” e “esquiva”, como por exemplo: chegar atrasado, faltar nas aulas ou abandonar os estudos. Além destes comportamentos mais sutis também podem ser identificados outros, como forma de o aluno fugir ou esquivar-se do controle aversivo ali instalado, que são: estar desatento, não responder ao que for perguntado, não participar de atividades, entre outros. Nesse sentido, a autora alerta que é preciso especificar qual o comportamento final esperado do aluno, já que contingências aversivas não são medidas efetivas adequadas para ensino, pois punir um comportamento indesejado do aluno não garante a ocorrência do comportamento desejado.

Não se faz com que um aluno seja aplicado punindo a preguiça, ou corajoso, punindo a covardia, ou interessado no trabalho punindo a indiferença. Não ensinamos a aprender rapidamente, punindo-o quando aprende devagar, ou a lembrar o que aprendeu punindo-o quando esquece, ou a pensar logicamente punindo-o quando não raciocina. Em tais condições o aluno pode ocasionalmente descobrir por si mesmo como prestar atenção, como ser aplicado, como aprender e lembrar, mas nada disso lhe terá sido ensinado (SKINNER, 1972a, p. 141).

Zanotto (2000) afirma que a possibilidade de superação do uso de práticas aversivas em sala de aula se dá por meio da programação de novas contingências, pelo planejamento rigoroso de práticas alternativas a essa e pelo cuidado com o método de ensinar.

Nesse sentido, a autora reitera que cabe ao professor, então, explicitar os objetivos educacionais em termos comportamentais, tendo clareza daquilo que deseja ensinar aos seus alunos, de modo que esses objetivos direcionem para um planejamento e para a execução dos procedimentos de ensino, no intuito de obter mudanças nos repertórios comportamentais, especialmente a fim de obter subsídios para avaliar os processos de ensino e de aprendizagem, permitindo também uma avaliação da sua atuação docente.

2.2 Matriz curricular: análise sobre o curso de Pedagogia

O curso de Licenciatura em Pedagogia pesquisado, que pertence a uma Universidade pública estadual, tinha inicialmente o seguinte objetivo: “Formação de professores de Educação Infantil e Anos iniciais”. A primeira turma do referido curso iniciou as aulas em março de 2002 e, então, após 4 anos graduaram-se 36 novos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), em dezembro de 2005. Porém, frente às exigências de novas diretrizes para o curso de licenciatura em Pedagogia, pautadas em bases mais afinadas e condizentes com as necessidades da sociedade atual, se fez necessário repensar o curso e realizar uma reestruturação na estrutura curricular. Dessa maneira, o curso de licenciatura em Pedagogia passou a formar professores para a atuação na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional.

O objetivo inicial do curso visava à formação de professores para a atuação na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e o desenvolvimento de competências profissionais referentes à educação de crianças compreendendo a faixa etária de 0 a 10 anos. Para tal, a matriz curricular inicial estruturou-se em torno de quatro eixos, a saber: 1) Educação e Desenvolvimento Humano; 2) Educação e Sociedade; 3) Educação e

Comunicação e 4) Educação e Saber Escolar. O curso de Pedagogia desta universidade trabalha com a ideia de “Eixo articulador”, na qual faz-se a articulação de disciplinas com conteúdos teórico-práticos, com as demais disciplinas do curso.

Mesmo com a reestruturação da matriz curricular, com a proposta de um novo currículo, foi mantida a estruturação nos quatro eixos mencionados anteriormente. Para contemplar essa nova matriz curricular, foi realizada a inclusão da formação profissional em Gestão Escolar. Esse novo currículo foi destinado a alunos ingressantes a partir de 2007, porém, no ano de 2015 uma nova reestruturação foi realizada e deu início a um novo currículo.

De acordo com o exposto, o objetivo geral do curso de Pedagogia é formar professores em curso de graduação (licenciatura) - com duração de quatro anos – aptos a exercer as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como desempenhar atividades na função de Gestor Educacional, além de atuar como docente nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar e em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Além disso, o curso pretende propiciar aos discentes uma formação básica, que possa se transformar em fundamentação para o desenvolvimento profissional, nos estudos acadêmicos de pós-graduação e na atuação como produtores de conhecimentos na área da Educação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, indicando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Pedagogia (licenciatura), conferindo a estes também a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como para o Ensino Médio, na modalidade Normal e para a Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores (BRASIL, 2006). As DCNs são diretrizes gerais constituídas de princípios, fundamentos e procedimentos que as instituições de Ensino Superior devem aplicar na organização dos cursos. Além das diretrizes curriculares, o CNE instituiu diretrizes específicas para o curso de Pedagogia e para demais licenciaturas.

Para a formação no curso de Pedagogia, as diretrizes indicam que o curso deverá abranger integralmente o exercício da docência, a participação enquanto gestor de instituições de ensino, a avaliação destas instituições e a elaboração, execução e acompanhamento de atividades e programas educativos, originando uma maior abrangência conceitual no que diz respeito à formação do professor. Como é possível perceber, embora o curso de Pedagogia tenha como finalidade a formação de docentes, essa licenciatura passou a ter amplas

atribuições. O pedagogo formado se constituirá em um educador, no sentido amplo, sua formação deve ser um conjunto de informações e habilidades composto pela diversidade de conhecimentos teóricos e práticos, consolidados no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, democratização, contextualização, pertinência e relevância social (BRASIL, 2006).

Serão apresentados a seguir, no Quadro 2, os currículos 3002, para ingressantes até 2014, e o currículo atual, para ingressantes a partir de 2015, do curso de licenciatura em Pedagogia, pois na intervenção realizada com os estudantes dessa universidade, estes pertenciam tanto ao currículo 3002, que são alunos do 3º e 4º ano ingressantes em 2013 e 2014, quanto ao currículo 3003, alunos do 1º e 2º ano ingressantes em 2015 e 2016.² O currículo 3002 compreende um total de 50 disciplinas obrigatórias que atendem à formação comum e 3 disciplinas optativas eletivas, totalizando 3.300 horas de aulas teóricas e práticas. Já o currículo 3003 compreende 51 disciplinas obrigatórias, totalizando 3.000 horas de aulas teóricas e práticas, no entanto, essa matriz curricular não apresenta a divisão entre as disciplinas que atendem a formação comum e as disciplinas optativas eletivas, assim como está disponível no currículo 3002.

Pode se observar que no currículo 3003 foi realizada uma reorganização curricular das disciplinas, sendo inseridas novas disciplinas, outras foram excluídas do quadro de formação, assim como foi alterada também a quantidade de horas de formação. No entanto, percebe-se que com a reformulação, houve a inserção de disciplinas importantes para a formação do pedagogo, como a disciplina “Dificuldades de Aprendizagem” e “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ambientes Escolares e Não-escolares”, demonstrando uma preocupação em relação às novas demandas desse profissional, assim como a inserção do mesmo em contextos não-escolares. As disciplinas de práxis pedagógicas, as quais demonstram uma ênfase na prática pedagógica, teve uma presença maior em comparação ao currículo 3002.

No primeiro ano do curso de Pedagogia, 1º e 2º semestres, verifica-se que ambos os currículos são compostos por disciplinas de cunho teórico sobre fundamentos da Educação, Sociologia, História, Psicologia e Filosofia da Educação, além de disciplinas ligadas à didática e à prática de ensino.

No segundo ano do currículo 3002, 3º e 4º semestres, verifica-se a existência de disciplinas com foco na formação em Educação Infantil, tais como: “Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil”; “Matemática na Educação Infantil”; “Arte na Educação Infantil”,

² Não foi disponibilizada a referência dos documentos consultados, a fim de preservar o anonimato da universidade pesquisada.

“Prática de Ensino na Educação Infantil”, bem como as disciplinas “Política Educacional e Legislação de Ensino”, “Prática de Ensino: a Didática na Praxis Pedagógica”, e “Introdução à Pesquisa Educacional: Abordagem Quantitativa”. Já no segundo ano, do currículo 3003, a principal diferença ocorre com a inserção da disciplina “Libras, Educação Especial e Inclusiva” e a disciplina “Avaliação Educacional”, demonstrando uma preocupação principalmente em relação à formação dos universitários acerca da Educação Especial.

Quadro 2 – Distribuição das disciplinas das matrizes curriculares do curso de Pedagogia no currículo 3002 (2007-2014) e 3003 (2015).

(continua)

Semestre	Currículo 3002 (Anterior)	Currículo 3003 (Atual)
1º	Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação I
	Filosofia da Educação I	Filosofia da Educação I
	História da Educação	História da Educação
	Prática de Leitura e Produção de Texto	Práxis Pedagógica I
	Sociologia da Educação	Sociologia da Educação
	Prática de Ensino: Bases Teóricas da Educação como Ciência	Bases Teóricas e Práticas da Educação como Ciência
2º	História da Educação Brasileira	História da Educação Brasileira
	Filosofia da Educação II	Filosofia da Educação II
	Psicologia da Educação II	Psicologia da Educação II
	Educação e Tecnologia	Leitura e Produção textual
	Políticas Públicas Para a Infância e Adolescência	Sociologia da Educação II
	Prática de Ensino: a Pedagogia como Ciência da Educação	Práxis Pedagógica II
3º	Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil	Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil
	Natureza e Sociedade na Educação Infantil	Libras, Educação Especial e Inclusiva
	Matemática na Educação Infantil	Currículos, Programas e Projetos
	Arte na Educação Infantil	Corporeidade e Movimento
	Política Educacional e Legislação de Ensino	Política Educacional e Legislação de Ensino
	Prática de Ensino: a Didática na Praxis Pedagógica	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
	-	Práxis Pedagógica III
4º	Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Alfabetização e Letramento
	Conteúdos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	Didática: Articulação, Teoria e Prática
	Unidades e Sistemas Escolares: Planejamento, Organização e Gestão	Fundamentos da Educação Matemática
	Texto e Imagem	Avaliação Educacional
	Jogos e Brincadeiras no Contexto Escolar	História da Infância
	Introdução à Pesquisa Educacional: Abordagem Quantitativa	Metodologia da Pesquisa
	Prática de Ensino na Educação Infantil	Práxis Pedagógica IV
	Disciplina Optativa	-

Quadro 2 – Distribuição das disciplinas das matrizes curriculares do curso de Pedagogia no currículo 3002 (2007-2014) e 3003 (2015).

(conclusão)

Semestre	Currículo 3002 (Anterior)	Currículo 3003 (Atual)
5º	Avaliação da Aprendizagem	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil
	Conteúdos e Metodologia do Ensino de História	Políticas Públicas para Infância e Juventude
	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática	Matemática: Conteúdos e Metodologias I
	Conteúdos e Metodologias do Ensino de Artes	Educação Física: Conteúdos e Metodologias
	Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias I
	Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil
	Metodologia da Pesquisa em Educação I	-
6º	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias II
	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Geografia	Geografia: Conteúdos e Metodologias
	Recursos Tecnológicos Aplicados a Educação	Cultura e Educação
	Alfabetização de Jovens e Adultos	Matemática: Conteúdos e Metodologias II
	Prática de Ensino e Coordenação Pedagógica	Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Metodologia da Pesquisa em Educação	-
7º	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Educação Física	História: Conteúdos e Metodologias
	Administração e Supervisão Escolar	Arte: Conteúdos e Metodologias
	Ética e Profissionalização Docente	Ciências da Natureza: Conteúdos e Metodologias
	Trabalho de Conclusão de Curso I	Literatura para Crianças
	Prática de Ensino: Currículos e Programas	Organização do Trabalho Pedagógico e a Coordenação Pedagógica
	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Básica
	Disciplina Optativa	-
8º	Educação Inclusiva	Dificuldades de Aprendizagem
	Introdução ao Ensino da Língua Brasileira de Sinais	Gestão da Educação Básica
	Atividades Lúdicas e Literatura Infantil	Lúdico e Educação
	Trabalho de Conclusão de Curso II	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos
	Prática de Ensino e Dinâmica de Grupo: Interações Sociais e Liderança na Escola	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Prática Pedagógica
	Disciplina Optativa	Ciências Naturais e Sociedade
	-	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ambientes Escolares e Não-escolares

Fonte: autoria própria.

No terceiro ano, 5º e 6º semestres, tanto para o currículo 3002 como para o currículo 3003, iniciam-se as disciplinas de metodologias, como as disciplinas “Conteúdos e Metodologias do Ensino de História”, “Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia”, “Educação Física: Conteúdos e Metodologias” e “Matemática: Conteúdos e Metodologias”, voltadas à formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as disciplinas de estágio e de coordenação, como “Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil”, “Prática de Ensino e Coordenação Pedagógica” e “Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, além de disciplinas voltadas para a alfabetização.

No quarto ano do currículo 3002, 7º e 8º semestres, verifica-se uma ênfase na parte prática do curso, com disciplinas voltadas para o estágio em gestão escolar, pesquisa e trabalho de conclusão de curso. No currículo 3003, percebe-se também as disciplinas de prática, tais como: “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Básica” e “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ambientes Escolares e Não-escolares”, dentre outras. Apenas no último semestre verificam-se as disciplinas “Educação Inclusiva” no currículo 3002, ofertada no 2º ano/3º semestre no currículo 3003, e a disciplina “Dificuldades de Aprendizagem”, que é uma novidade presente na reestruturação curricular do curso, no currículo 3003.

No geral, analisando as ementas, verificou-se que o conteúdo referente a dificuldades de aprendizagem aparece em algumas disciplinas como tópico a ser discutido pelo docente, porém, de forma básica, sem aprofundamento.

Vale ressaltar que em relação à temática dos acidentes infantis, que também faz parte da presente pesquisa, verificou-se o assunto não é abordado nesta graduação, pois nos currículos analisados há ausência de disciplinas específicas com o tema, bem como sobre o tema da Educação em Saúde, conforme os PCNs indicam.

Investigou-se com maior atenção as disciplinas “Psicologia da Educação I”, “Psicologia da Educação II”, “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” e a disciplina “Dificuldades de Aprendizagem”, no intuito de conhecer se em tais ementas, de alguma forma, conteúdos sobre transtornos e/ou o próprio TDAH eram apresentados. Porém, a que mais se aproximou da temática foi a disciplina de “Dificuldades de Aprendizagem” que será discutida a seguir. A disciplina “Dificuldades de Aprendizagem” está presente no currículo atual e acontece no 4º ano, 8º semestre, tendo carga horária de 60h/aulas contabilizando 4 créditos. A ementa desta disciplina aborda questões sobre o fracasso escolar e as possíveis causas, uma visão re-significada das dificuldades e problemas de aprendizagem

por meio das contribuições da Psicopedagogia e neurociências. Aborda aspectos ainda sobre as necessidades educativas especiais e inclusão.

No conteúdo programático da disciplina verifica-se uma aproximação dos conteúdos para a abordagem de transtornos e distúrbios, diferenciando-os da dificuldade de aprendizagem, no seguinte tópico: “definições e classificações das dificuldades e problemas de aprendizagem; diferenciação entre transtorno, distúrbio e dificuldade de aprendizagem; as principais dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem; possíveis intervenções; o (re)conhecimento das dificuldades de aprendizagem pelo professor o encaminhamento e/ou intervenção ao nível escolar”. Nesse tópico é possível que a temática e os aspectos que envolvem o TDAH sejam abordados, já que o foco neste é a diferenças entre transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem, podendo assim abordar a temática desse transtorno em específico, que se trata de um transtorno de ordem neurobiológica, e que assim forneça conhecimentos e informações relativas à temática e esclarecendo conceitos importantes desta área e necessários à formação docente. No entanto, por se tratar de uma disciplina que ocorre no final do 4º ano, os discentes que participaram da intervenção nesta pesquisa ainda não tinham realizado a mesma.

Ademais, verifica-se a importância na matriz curricular de disciplinas que preparem o futuro pedagogo para os desafios que encontram-se em salas de aula, visto que esse universo está em constante evolução, sendo necessário não somente a formação inicial, mas a formação continuada para o exercício da docência com qualidade.

3 FORMAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo aborda aspectos importantes sobre a Educação a Distância (EaD), como o processo de ensino aprendizagem nessa modalidade de ensino, assim como em ambientes virtuais digitais (AVA). Também é discutido neste capítulo o conceito de programação do ensino e as suas contribuições para a elaboração de conteúdos em ambientes de ensino.

3.1 Educação a Distância (EaD): uma “nova” tendência

Uma modalidade de ensino que vem ganhando espaço nos últimos anos no Brasil é a Educação a Distância (EaD), de acordo com o número de matrículas registrado no Censo de Educação Superior de 2010 (BRASIL/INEP, 2012). Os dados do Censo de 2010 apontam que 14,6% das matrículas do país, em diferentes cursos, são na modalidade a distância, sustentando uma tendência de crescimento constante em comparação aos anos anteriores (FONSECA, 2013).

Essa modalidade tem se mostrado como uma política de governo com potencialidades para promover a diminuição dos problemas de acesso à educação, assim como uma possibilidade de desenvolvimento de cursos de formação de professores, inicial ou continuada (ALONSO, 2005).

A EaD no Brasil iniciou com a oferta de cursos por correspondência em 1904, seguindo o modelo internacional. Após esse marco, a introdução da educação via rádio ocorreu no ano de 1923. Por meio das tecnologias de teleeducação, satélite e materiais impressos, cursos supletivos a distância começaram a ser oferecidos por instituições privadas e organizações não governamentais a partir da década de 1970. Um exemplo dessa expansão e da utilização dessas tecnologias é o que se conhece atualmente pelo nome de Telecurso 2000. Outra iniciativa da televisão como meio de expansão da EaD, e também uma estratégia de formação, foi o programa Salto para o Futuro, integrado à TV Escola, no entanto, o programa era destinado somente a professores e alunos do magistério, e teve início em 1991 (FONSECA, 2013).

Com a divulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, por meio do artigo 80, que garante o incentivo ao ensino a distância por parte do poder público, a EaD foi então oficializada no Brasil (BRASIL, 1996).

Os critérios de funcionamento da EaD foram delimitados pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394/96. Por esse decreto foram

determinados os parâmetros para autorização e reconhecimento dos cursos na modalidade do ensino a distância e estabeleceu-se assim os procedimentos referentes a matrícula e transferência, material didático, estágios, avaliação de rendimento, validade dos certificados e diploma e definiu-se o seguinte:

Educação a Distância (EAD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Segundo Moran (2002), Educação a Distância é o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias e, diferentemente da educação presencial, professores e alunos encontram-se separados no tempo e espaço.

O termo mais comum para referir-se às tecnologias e dispositivos eletrônicos é tecnologia da informação e comunicação (TIC). Porém, este termo abrange tecnologias mais antigas, como a televisão, rádio e jornal, desse modo pesquisadores têm utilizado o termo tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013).

De acordo com Afonso (2002), TDIC são tecnologias que têm o computador e a Internet como ferramentas principais, diferenciando-se das TIC pela existência do digital. As TDIC fazem parte de um momento tecnológico diferente advindo do avanço das tecnologias, na qual envolvem o digital, a interação, uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), compartilhamentos de arquivos, entre outros. Assim, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra a distância a EaD apoia-se atualmente no uso das TDICs.

A EaD beneficiou-se dos avanços das tecnologias incorporando-se aos programas de ensino, promovendo o acesso à educação para um número maior de pessoas em relação ao modelo convencional de educação. Desse modo, a educação alcançou regiões que não possuíam e/ou possuem condições mínimas para a realização do ensino presencial (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009).

Esse avanço permitiu o desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e por meio dessa plataforma alunos e professores interagem. Os AVAs disponíveis atualmente são diversos, de forma a atender as particularidades e necessidades de determinado curso e de seu público-alvo, permitindo a customização de ferramentas utilizadas e da aparência. Muitas plataformas são gratuitas, como por exemplo, o Moodle.

O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). [...]O Moodle é também um sistema de gestão do ensino e aprendizagem (conhecidos por suas siglas em inglês, LMS - Learning Management System, ou CMS - Course Management System), ou seja, é um aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos on-line, ou suporte on-line a cursos presenciais, de alta qualidade e com muitos tipos de recursos disponíveis (SABBATINI, 2007, p. 1).

Sá (2007) destaca que o AVA possui os mesmos recursos que a internet, porém, gerenciados por meio de software específico, e cita alguns dos recursos disponíveis, como: e-mail, fórum, chats, vídeos e textos digitais, que colaboram para que o ensino a distância ocorra. O AVA, então, é uma plataforma/ambiente que simula uma sala de aula, porém, virtual e, para isso, contempla diversas ferramentas com o objetivo de apoiar professores, tutores e alunos na interação e construção da aprendizagem.

Sobre o ensino em ambientes digitais, Almeida (2003) afirma que significa:

organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a aprendizagem significativa do aluno (ALMEIDA, 2003, p. 334).

Conforme citado por Almeida (2003), um dos aspectos importantes para a construção efetiva da aprendizagem pelo aluno na EaD é a interatividade.

Dessa forma, nessa modalidade de ensino, o enfoque não é somente a transmissão de conhecimentos por parte do professor, estando o foco nos comportamentos emitidos pelo aluno durante o processo de ensino, aproximando-o assim dos objetivos estabelecidos pelo programa de ensino. “Portanto, nessa modalidade de ensino, devido à natureza da interação estabelecida, o aluno deve assumir papel ativo no processo educacional” (ALMEIDA; FONSECA; BARBOZA, 2012, p. 3).

O conteúdo e o material didático na EaD possui papel de extrema importância, já que colabora também com a autonomia do aluno na sua aprendizagem, conforme afirma Belloni (2001), que indica que a elaboração do material didático deve ser realizada previamente, utilizando recursos técnicos disponíveis de forma a potencializar a efetividade do material,

para que este possa cumprir a função de um “documento auto-suficiente” permitindo que o aluno concretize a aprendizagem de forma “autônoma e independente”.

A necessidade de planejamento constante é uma das marcas fundamentais do processo educacional:

Planejar práticas educacionais mais eficientes não significa somente escolher um material adequado para o curso que será ministrado, conhecer minimamente as características das pessoas que participarão do processo de aprendizagem, pesquisar e utilizar métodos efetivos de ensino que de fato propiciem condições para o aprendizado etc. Planejar significa também ter total clareza dos objetivos que se quer alcançar, ou seja, saber especificar claramente os comportamentos que gostaríamos de observar em nossos alunos ao final do processo, assim como fornecer as condições mais apropriadas para que esses comportamentos sejam de fato adquiridos (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009, p. 289).

Kienen, Kubo e Botomé (2013) relatam que desde a década de 70 foi produzido muito conhecimento sobre o que se constitui um processo de ensino³, sobre as condições que facilitam ou dificultam o desenvolvimento desse processo e também sobre as características de ambientes para que eles possam tornar-se, de fato, ambientes de aprendizagem.

Nesse sentido, a área frequentemente denominada "Ensino Programado", que passou a ser posteriormente denominada de "Programação de Ensino", ainda que tenha trazido importantes contribuições para a evolução do que tem sido feito em ambientes de aprendizagem, é ainda pouco conhecida e, especialmente, o conhecimento abarcado por ela tem sido pouco utilizado e "transformado em condutas", principalmente de novos profissionais de ensino superior. “As contribuições da Programação de Ensino, que surgiram a partir da Análise Experimental do Comportamento, parecem fornecer ferramentas importantes que auxiliam no processo de planejar e executar processos de ensino” (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 484). Na programação de ensino, há um destaque nos processos comportamentais, ao invés de apenas seguir ou “aplicar” regras, técnicas e princípios, que geram as condições adequadas para processos de aprendizagem⁴. Trata-se de descobrir, caracterizar e desenvolver os comportamentos de quem constrói condições de ensino em

³ “Processo de ensino: refere-se ao processo de planejar e de dispor contingências para produzir modificações de comportamento no aprendiz. Ensinar define-se, então, pela produção de mudanças de comportamento no repertório do aprendiz” (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 483).

⁴ Processo de aprendizagem: são mudanças de comportamento do aprendiz que, quando produzidas pelo processo de ensino, possibilitam “que o mesmo passe de uma situação na qual era incapaz de transformar uma situação-problema para uma situação na qual minimiza ou elimina a situação-problema, com pouco desgaste para si e com maior probabilidade de comportar-se da mesma maneira quando se deparar, novamente, com situações semelhantes” (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 483).

qualquer situação na qual seja necessário em que seja necessário alguém ensinar ou mesmo capacitar outro indivíduo a desenvolver novos comportamentos.

De acordo com Nale (1998), o ponto inicial na elaboração de um programa de ensino é a definição dos objetivos finais do processo, ou seja, o que se espera que o aluno faça e/ou esteja apto a fazer ao final do curso. Sobre a formulação de objetivos do ensino, estes devem servir também de utilidade para o professor e para isso devem ser expressos em “termos de comportamento” do aluno, ou seja, o professor deve propor os objetivos de ensino tendo como referência o que o aluno deve ser capaz de fazer ao final do procedimento de ensino.

Dessa maneira, com os objetivos do programa de ensino estabelecidos, o planejador deve dedicar atenção para que as etapas do programa garantam condições para o estabelecimento e ocorrência desses comportamentos (MATOS, 1993).

Para finalizar, de acordo com Keller (1999), na preparação do material didático, o planejador deve ter clareza do comportamento a ser ensinado, ou seja, o que se quer desenvolver nesse aluno por meio do estudo realizado. Nesse sentido, deve “considerar os pré-requisitos para emissão do comportamento-objetivo, privilegiar o uso de pequenas unidades de estudo e garantir a oportunidade para que o aluno se comporte em relação ao conteúdo”, para que desse modo exista possibilidade de suas respostas serem conseqüenciadas.

O material didático pode ser composto por textos explicativos, que sirvam como fonte de informações, e atividades que os alunos devem executar ao final de cada etapa, como forma de fazer com que o aluno se exponha ao conteúdo e permitir a verificação da aprendizagem. Esta fonte de informações pode ser constituída, ainda, por vídeos informativos, ou qualquer outro recurso disponibilizado por meio de ambientes virtuais (ALMEIDA; FONSECA; BARBOZA, 2012, p. 6).

Keller (1999) destaca que as etapas do programa de ensino devem ser ordenadas de forma que a dificuldade aumente gradativamente e o avanço para a etapa seguinte se dê após o aluno cumprir os objetivos da etapa anterior. Essa característica do programa de ensino permite que o aluno seja conduzido de forma gradativa, para o objetivo final do curso, respeitando seu ritmo e individualidade.

Na sequência, no intuito de obter conhecimentos necessários para a elaboração do curso de formação elaborado na presente pesquisa é apresentada a revisão de literatura acerca da temática do TDAH e da prevenção de acidentes infantis.

4 O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Pesquisas recentes apontam os resultados de estudantes do Brasil nas avaliações de desempenho em Português e Matemática e causam sérias preocupações a especialistas de diversas áreas, principalmente da saúde e da educação. A defasagem entre o desempenho esperado para a idade e escolaridade, e o desempenho real observado, tem origem em diversas questões de ordem pedagógica, sociocultural, ambiental, entre outras. Mesmo considerando esses fatores, é imprescindível que ocorram mudanças importantes no quadro atual da Educação brasileira, dentre as quais pode-se ressaltar o investimento na formação de professores, a melhoria das condições de trabalho e de remuneração dos professores, assim como a adoção de práticas educacionais baseadas em evidências científicas que podem colaborar para essas mudanças (PEREIRA, 2010).

Se condições educacionais consideradas “ideais” existissem, ainda teriam alunos que apresentariam dificuldades para acompanhar o processo de aprendizagem. Esse grupo de crianças representa hoje os alunos que possuem TDAH e/ou Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEA) e corresponde de 4 a 6% da população escolar. Os primeiros indícios destes transtornos são percebidos na escola, mas não são restritos unicamente a esse ambiente, o que exige uma maior atenção em relação à esse público (PEREIRA, 2010).

De acordo com Jafferian e Barone (2015, p. 119), o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade recebeu diferentes denominações ao longo de sua história, “tais como síndrome da criança com lesão cerebral, síndrome da criança hiperativa, disfunção cerebral mínima, agitação e, mais recentemente, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade”. Muitas nomenclaturas foram utilizadas até caracterizar e classificar o TDAH como tal transtorno.

A quarta versão publicada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM - IV- R) pela American Psychiatric Association (APA), no ano de 2002, delineou o transtorno para a atual nomenclatura, TDAH, e dividiu-o em três subtipos conhecidos atualmente: tipo predominantemente desatento; tipo predominantemente hiperativo-impulsivo e por último o tipo combinado.

O DSM-V é a versão mais recente do manual, publicado em 18 de maio de 2013. Algumas atualizações foram feitas nesta versão, porém, os critérios para o diagnóstico do TDAH são bastante similares aos do antigo manual (DSM – IV - R).

O dsm-5 manteve a mesma lista de dezoito sintomas divididos entre desatenção e hiperatividade/impulsividade. Os subtipos do transtorno foram

substituídos por especificadores com o mesmo nome. Indivíduos até os dezessete anos de idade precisam apresentar seis dos sintomas listados, enquanto indivíduos mais velhos precisam de apenas cinco. A exigência de que os sintomas estivessem presentes até os sete anos de vida foi alterada. No novo manual, o limite é expandido para os doze anos de idade (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014, p. 103).

Na versão atual, a principal mudança foi a presença dos sintomas com relação à idade da criança. Dessa forma, alterou-se a informação do manual anterior, de que os sintomas de desatenção, hiperatividade/impulsividade deviam estar presentes até os sete anos, para o limite atual que considera a presença dos sintomas até os doze anos de idade. A exigência em relação à idade foi alterada, “tendo em vista as mudanças comportamentais que podem ocorrer e que podem ser confundidas com esse transtorno [...]” (JAFFERIAN; BARONE, 2015, p. 120).

Sendo um dos motivos frequentes de encaminhamento de crianças para tratamento médico e psicológico na atualidade (ASBAHR; MEIRA, 2014), o TDAH, de acordo com Barkley (2008), é marcado por características como a desatenção, distração, hiperatividade e impulsividade, sendo considerado o mais comum na infância e classificado como um transtorno psiquiátrico.

Para Silva (2009a, p. 213) “O Transtorno do Déficit de Atenção deriva de um funcionamento alterado no sistema neurobiológico cerebral”. Diferentes pesquisadores definem o TDAH como um transtorno psiquiátrico ou de origem neurológica, com diagnóstico precisamente clínico: “O diagnóstico do TDAH é clínico e se baseia, fundamentalmente, nos sintomas atuais, no caso de crianças, ou na combinação entre sintomas atuais e história clínica pregressa do comportamento, no caso de adultos.” (GOMES et al., 2007, p. 95).

As pessoas que possuem o transtorno apresentam padrão persistente de desatenção, hiperatividade/impulsividade, com maior frequência e intensidade do que pessoas tidas como “normais” apresentam, conforme afirma Mattos (2010):

O diagnóstico do TDAH é dimensional: todo mundo tem alguns sintomas de desatenção e inquietude, mas algumas pessoas (cerca de 5% da população) têm muito mais sintomas que os demais, desde pequenas, causando muitos problemas em sua vida. Ou seja: não se trata de “ter” ou “não ter” sintomas de desatenção ou de hiperatividade; o que determina se existe ou não um problema é “o quanto” você tem daqueles sintomas (MATTOS, 2010, p. 13-14).

A etiologia deste transtorno ainda é indefinida, uma vez que alguns pesquisadores atribuem ao TDAH causas genéticas e neurobiológicas, além de outros pesquisadores que defendem que as causas do transtorno são de origem essencialmente ambiental (LAMBERT; KINSLEY, 2006).

Para Mattos (2010, p.47- 48) o TDAH possui uma forte influência genética, tratando-se de um transtorno poligênico, pois o mesmo é composto por vários genes em conjunto que somados originam o que pode ser chamado de “gene do TDAH”. Assegura ainda que existem ao menos sete genes envolvidos no aparecimento do transtorno e indica que determinadas pessoas possuem alguns dos genes, outras possuem muitos ou todos os genes envolvidos e ainda existem pessoas que não possuem os genes do transtorno em sua genética. Conclui que é o somatório dos genes envolvidos que determinam a predisposição genética de uma pessoa ter ou não o transtorno, afirmando que “a herança genética não é o único fator determinante para o aparecimento do TDAH, mas é de longe o mais importante.”

Na perspectiva neurobiológica, estudos indicam que portadores do transtorno apresentam uma alteração na estrutura cerebral. Estes indicativos vêm dos inúmeros pesquisas realizadas através dos exames de neuroimagem, que tem como objetivo principal mostrar como se apresenta o funcionamento e atividade do cérebro e não somente a estrutura cerebral, dentre eles pode-se destacar o PET (tomografia por emissão de pósitrons) e o SPECT (tomografia por fóton único).

As pesquisas com técnicas de neuroimagem serviram para isolar determinadas regiões cerebrais (especialmente a rede frontal – estriatal cerebelar e, possivelmente outras regiões) como responsáveis pelo transtorno e bastante envolvidas nas dificuldades com a inibição e com o funcionamento executivo (BARKLEY, 2008, p. 51).

“As conclusões desses estudos foram unânimes em descrever uma hipoperfusão cerebral localizada mais significativamente na região pré-frontal e pré-motora do cérebro” (SILVA, 2009a, p. 215). Esse estudos pressupõem que pessoas com TDAH recebam menor fluxo sanguíneo na região frontal do que deveriam receber, e como consequência há uma diminuição do metabolismo (atividade elétrica) nesta área, que ao receber menos glicose originária do sangue terá menos energia, o que resultará em um menor desempenho.

Na perspectiva social e ambiental algumas pesquisas asseguram que o TDAH é um problema de origem ambiental, sendo fabricado por uma cultura excessivamente acelerada e marcada por forte estimulação sensorial (DEGRANDPRE, 2000). Diante deste panorama,

pode-se verificar que as causas precisas do TDAH ainda não são absolutamente conhecidas, porém, a influência de fatores genéticos e ambientais é largamente aceita na literatura.

Conforme especificado anteriormente, o diagnóstico do transtorno é fundamentado na presença dos sintomas contidos no DSM-IV-R, que contempla uma lista de 18 sintomas que o caracterizam, subdivididos em dois grupos: da desatenção e da hiperatividade/impulsividade.

O Quadro 3 a seguir apresenta a divisão dos grupos de sintomas, de acordo com os estudos realizados por Mattos (2010).

Quadro 3 – Sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Sintomas referentes ao grupo de desatenção	Sintomas referentes ao grupo hiperatividade/impulsividade
Prestar pouca atenção a detalhes e cometer erros por falta de atenção.	Ficar mexendo as mãos e pés quando sentado ou se mexer muito na cadeira.
Dificuldade em se concentrar, tanto nas tarefas escolares quanto em jogos e brincadeiras.	Dificuldade em permanecer sentado em situações em que isso é esperado, como: sala de aula, mesa de jantar, etc.
Parecer prestar atenção em outras coisas numa conversa, que não seja ela.	Correr ou escalar coisas, em situações nas quais isto é inapropriado.
Dificuldade em seguir as instruções até o fim ou deixar tarefas e deveres sem terminar.	Dificuldade para manter-se em atividades de lazer (jogos ou brincadeiras) em silêncio.
Dificuldade em se organizar para fazer algo ou para planejar com antecedência.	Parece ser “elétrico” e a “mil por hora”.
Relutância ou antipatia em relação a tarefas que exijam esforço mental por muito tempo (tais como estudo ou leitura).	Falar demasiadamente.
Perder objetos necessários para realizar as tarefas ou atividades do dia-a-dia.	Responder a perguntas antes mesmo de elas serem concluídas. É comum responder à pergunta sem ler até o final em uma tarefa.
Distrair-se com muita facilidade com coisas à sua volta ou mesmo com os próprios pensamentos.	Não conseguir aguardar a sua vez, seja nos jogos, na sala de aula, em filas, etc.
Esquecer coisas que deveria realizar no dia-a-dia.	Interromper os outros ou se intrometer nas conversas alheias.

Fonte: MATTOS, 2010.

Conforme ilustrado no Quadro 3, Mattos (2010) exemplificou a lista de nove sintomas de cada grupo para o diagnóstico do TDAH em uma linguagem clara e cotidiana. Em resumo, a desatenção pode ser identificada pelos seguintes sintomas: dificuldade para manter a atenção em diferentes atividades, dificuldade de organização, fuga de atividades que demandam esforço contínuo, desatenção causada por estímulos alheios à atividade realizada. Já a hiperatividade é marcada pela presença frequente das seguintes características: remexer os braços e pernas de modo excessivo, correr em situações impróprias, apresentar dificuldade

para se envolver em atividades de lazer silenciosas, e falar extremamente (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002).

Em relação à presença dos sintomas e suas dificuldades no contexto escolar, Araujo (2002) ressalta:

Em geral, os sintomas se tornam mais evidentes ao ingresso na escola, por serem prejudiciais e menos tolerados neste ambiente. Naqueles com predomínio de desatenção, o comprometimento do desempenho escolar ocorrerá na medida em que aumentarem a quantidade e a complexidade do material didático, com a necessidade de maior memorização e atenção a detalhes (ARAUJO, 2002, p. S107).

No delineamento dos diferentes subtipos - tipo predominantemente desatento; tipo predominantemente hiperativo-impulsivo; tipo combinado - foram estabelecidos parâmetros e critérios para o diagnóstico de cada um, os quais incluem que devem persistir os sintomas por pelo menos seis meses, a criança deve apresentar no período citado o mínimo de seis critérios para desatenção ou para hiperatividade e impulsividade, aliado ao prejuízo em dois ambientes diferentes, com agravo significativo no funcionamento social, acadêmico e ocupacional. Além disso, o quadro de TDAH não pode ocorrer juntamente com outros transtornos, tais como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Esquizofrenia e Transtornos Psicóticos, assim como não pode ser secundário a outros Transtornos Mentais ou Neurológicos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002).

Diante do exposto, Leonardi, Rubano e Assis (2010) alertam para a importância de não confundir os sintomas do TDAH com sintomas de outros transtornos, reforçando a importância da avaliação clínica bem realizada como parte fundamental para o diagnóstico do TDAH.

Rohde et al. (2000) destacam algumas especificidades acerca dos subtipos do TDAH:

- subtipo com predomínio de sintomas de desatenção - é mais frequente em meninas e, assim como o tipo combinado, apresenta uma taxa mais elevada em prejuízo acadêmico;
- subtipo com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade - é característico serem crianças mais agressivas e impulsivas em comparação às crianças que apresentam TDAH de outro subtipo. As crianças com este subtipo tendem a apresentar taxas altas de impopularidade e rejeição pelos colegas;
- subtipo combinado - as crianças que possuem esse subtipo apresentam um prejuízo maior no funcionamento global em relação aos outros subtipos.

Os principais sintomas do TDAH, tais como os citados, podem levar a diversas dificuldades de aprendizagem, que conforme elucidam DuPaul e Stoner (2007), no contexto escolar se configuram da seguinte forma: dificuldade em manter a atenção em tarefas que exijam concentração e dificuldade na finalização de tarefas. Além disso, pode ocorrer falha ao prestar atenção às instruções do professor, apresentar baixo desempenho em avaliações, material e trabalhos desorganizados, conversas em momentos inapropriados e conversa constante em sala de aula. Também apresenta dificuldade em permanecer sentado na carteira e atrapalhar o andamento da sala de aula com brincadeiras ou barulhos produzidos inapropriados em momentos inadequados.

Em relação às dificuldades apresentados por alunos com TDAH em sala de aula, Capellini (2010) afirma que a disfunção neuropsicológica presente em crianças com o transtorno interfere em vários níveis de processamento da informação, o que compromete os processos auditivos, visual, linguístico, cognitivo e integrativo, prejudicando fortemente o desempenho escolar.

Outro aspecto importante a ser discutido é acerca de pesquisas envolvendo especialistas da saúde e da educação sobre o tratamento do TDAH e a crescente medicalização. Uma forte crítica firmada a respeito deste transtorno é referente aos aspectos do tratamento, especificamente o medicamentoso, por envolver interesses da indústria farmacêutica em promover a existência do transtorno e assim favorecer a crescente medicalização.

Para Moysés (2001) a medicalização é o processo na qual são transferidos para o campo médico problemas cotidianos dos indivíduos. Dessa maneira, manifestações de origem social e política são transformadas em questões biológicas, próprias de cada indivíduo.

Para Welch, Schwartz e Woloshin (2008), a medicalização da vida cotidiana tem se tornado o fenômeno conhecido pela capacidade de transformar sensações físicas ou psicológicas normais, como a insônia e a tristeza, em sintomas de doenças, tais como a depressão e os distúrbios do sono, o que vem ocasionando uma verdadeira “epidemia” de diagnósticos.

No entanto essa “epidemia” de diagnósticos produz também uma enorme “epidemia” de tratamentos, em que muitos casos não são necessários e dessa forma acabam tornando-se prejudiciais à saúde. Essa situação só é vantajosa para a indústria farmacêutica, que ocupa lugar central na economia capitalista, que vêm demonstrando grande capacidade e eficácia na utilização de concepções confusas sobre doença e doença mental, fundadas no senso comum, o que permite desse modo “alimentar” na população o “sonho” de resolução de todos os

problemas cotidianos por meio do controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos (WELCH; SCHWARTZ; WOLOSHIN, 2008).

O tratamento para a criança com TDAH ainda é sobretudo medicamentoso, sendo o Metilfenidato a droga mais utilizada em 90% dos casos de TDAH. O Metilfenidato é uma droga estimulante do Sistema Nervoso Central (SNC), é comercializada no Brasil com o nome Ritalina® (Laboratório Novartis) e Concerta® (Laboratório Janssen-Cilag). Pesquisas realizadas pela comunidade científica confirmaram que esse medicamento é eficaz no tratamento do TDAH tanto em crianças, quanto adolescentes e adultos, a curto e longo prazo. Porém, assim como o próprio diagnóstico do TDAH é controverso e divide opiniões, o uso do medicamento também (LEONARDI; RUBANO; ASSIS, 2010).

A crítica sobre a medicalização, principalmente destinada às crianças, é fortíssima. Eidt e Tuleski (2014) afirmam que a literatura especializada evidencia ainda falta de clareza nos critérios diagnósticos em relação à definição do TDAH em comparação a outros quadros clínicos semelhantes. Além desse fato, a escassez de estudos sobre os efeitos da medicação em crianças faz com que um número relativamente alto de crianças sejam diagnosticadas e medicadas.

Para Asbahr e Meira (2014, p. 5) “A consequência lógica desse olhar patologizante existente na educação é a indicação precoce de tratamento para crianças com TDAH”.

Diante dessa discussão acerca dos efeitos da medicação em crianças, Hubner e Marinotti (2004) alertam que alguns aspectos adicionais nesse quadro precisam ser considerados, principalmente em relação aos comportamentos da criança com TDAH:

Um primeiro ponto a ser observado é que a medicação, em geral, produz alterações marcantes no comportamento da criança, principalmente na redução dos comportamentos indesejáveis. Este fato faz com que, muitas vezes, pais e professores atribuam maior importância ao tratamento medicamentoso do que ao comportamental. Entretanto a medicação por si só não instala repertório desejáveis, nem ensina habilidades de auto-controle (apesar da redução de comportamentos impulsivos e disruptivos durante a ação do medicamento). (HUBNER; MARINOTTI, 2004, p. 311)

Como alternativa contrária ao uso da medicação, a intervenção comportamental se mostra efetiva no planejamento de contingências que facilitem aquisições comportamentais, contribuindo para o desenvolvimento destas crianças.

Hubner e Marinotti (2004, p. 311) citam algumas ações a fim de garantir a eficácia do tratamento em relação à terapia comportamental:

- superar déficits nas diferentes áreas - motora, cognitiva, social e pedagógica;

- desenvolver repertórios de autogerenciamento e autocontrole;
- aprimorar o controle por regras que, em geral, é fraco nestas crianças;
- aprimorar a capacidade de auto-avaliação da criança e, conseqüentemente, elevar sua autoestima;
- orientar pais e professores visando à manutenção e à generalização dos progressos obtidos, inclusive após o término do processo e/ou suspensão da medicação.

Leonardi, Rubano e Assis (2010), em um estudo de revisão de trabalhos publicados no *Journal of Applied Behavior Analysis* (JABA), no período de 1968 a 2008, referente à investigação dos processos comportamentais envolvidos no TDAH e em relação ao tratamento medicamentoso, encontraram 34 artigos sobre o tema. De acordo com os dados apresentados e com o resultado das pesquisas que foram analisadas, os autores chegaram às seguintes conclusões:

[...] as intervenções comportamentais surtem melhores efeitos que a droga (em geral, metilfenidato) sobre comportamentos, no que diz respeito a desempenho acadêmico, engajamento em tarefas, hiperatividade, impulsividade, atenção. Mesmo quando o tratamento farmacológico resulta em mudanças positivas nos comportamentos em estudo, a intervenção comportamental acaba por produzir melhoras mais intensas e mais estáveis que as do medicamento. Deste tipo de pesquisa somente em duas apontam-se resultados que indicam melhoras superiores pelo uso combinado de tratamento medicamentoso e intervenção comportamental (LEONARDI; RUBANO; ASSIS, 2010, p. 121).

Em relação ao tratamento farmacológico, mesmo que benéfico, em alguns casos há estudos que evidenciam ainda sua fragilidade no tratamento da criança com TDAH e aconselham inclusive que o tratamento farmacológico pode acentuar a impulsividade (LEONARDI; RUBANO; ASSIS, 2010).

Em relação ao controle de comportamentos, Barkley (2002, p. 51) afirma que o TDAH consiste em três problemas primários relacionados à capacidade de um indivíduo controlar o seu comportamento: dificuldades em manter a atenção, controle ou inibição dos impulsos e controle da atividade excessiva. "Embora crianças com TDAH tenham um período de atenção mais breve para muito daquilo que são solicitadas a fazer, manter sua atenção em algo por longos períodos de tempo é a parte mais difícil do prestar atenção para essas crianças".

Sobre as pesquisas que avaliam os efeitos comportamentais, Leonardi, Rubano e Assis (2010) verificaram o seguinte:

[...] tais intervenções comportamentais produziram diminuição de comportamentos hiperativos e outros comportamentos-problema para o contexto escolar, aumentaram o engajamento em tarefas (isto é, o grau de atenção despendido a uma atividade) e melhoraram o desempenho acadêmico (LEONARDI; RUBANO; ASSIS, 2010, p. 122).

A desaprovação acerca do tratamento farmacológico reside no fato de que este atua na diminuição dos comportamentos tidos como inadequados e apresentados pelos indivíduos com TDAH, porém, de acordo com alguns autores, este tratamento não colabora para produzir novos comportamentos, nem age em relação a outros tipos de comportamento.

Percebe-se que, embora o uso da medicação seja útil no tratamento da criança com o transtorno, ele ainda é bastante limitado no desenvolvimento de alunos academicamente competentes.

Em sala de aula, professores constantemente enfatizam comportamentos inadequados, o que pouco contribui para aprendizagem efetiva de novos comportamentos e, por sua vez, este profissional acaba priorizando outros eventos, como a manutenção da ordem em sala de aula e a obediência dos alunos, ao invés de priorizar o desempenho acadêmico do aluno com TDAH (LEONARDI; RUBANO; ASSIS, 2010).

Hubner e Marinotti (2004) destacam que tanto os rótulos dados às crianças com TDAH quanto a medicação acabam por enfatizar os comportamentos-problema da criança o que não é interessante, e assim sugerem que a intervenção comportamental englobe alguns aspectos importantes:

A intervenção comportamental, por outro lado, deve abarcar, também, a análise daquelas situações em que a criança se comporta de forma distinta, isto é: consegue manter a atenção, reduzir movimentos e vocalizações inoportunos, persistir na tarefa, demonstrar auto-controle e assim por diante. A análise destas situações, do ponto de vista do controle de estímulos presente, fornece dados preciosos. Adicionalmente, serão situações-chave para que se possa aumentar a frequência de contingências de natureza positiva, na tentativa de romper a predominância esmagadora daquelas em que vigora o controle aversivo (HUBNER; MARINOTTI, 2004, p. 312).

Em sala de aula, o professor é aquele que pode auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas, superando as dificuldades ocasionadas pelo transtorno. Desse modo, este profissional é fundamental na eficácia do tratamento do aluno com TDAH.

O primeiro profissional que entra em contato com a dislexia, distúrbio de aprendizagem e o TDAH nem sempre é o fonoaudiólogo ou psicólogo, geralmente é o professor, que verifica a dificuldade na aprendizagem escolar ou o pediatra e o neuropediatra que recebem os escolares que apresentam as

chamadas “dificuldades ou atraso de fala e linguagem (CAPELLINI, 2010, p. 108).

Segundo Mattos (2010), é possível encontrar na literatura inúmeras sugestões para que professores auxiliem alunos com TDAH no controle da atenção e dos comportamentos. Porém, para esse autor, o mais importante é que o professor conheça bem seu aluno e adeque as sugestões, na medida do possível.

O professor ideal tem mais “jogo de cintura” e criatividade para gerar uma variedade de alternativas, avaliando qual delas “funcionou melhor” para uma dada situação em particular. Ou seja, ele tem que ser capaz de modificar as estratégias de ensino, de modo a adequá-las ao estilo de aprendizagem e às necessidades da criança. Se ela aprende matemática melhor com jogos, então o professor ideal será aquele que consegue produzir uma variedade de jogos matemáticos interessantes (MATTOS, 2010, p.110).

Araújo et al. (2013), em sua pesquisa intitulada “Manejo comportamental de crianças com TDAH”, desenvolveram um guia de orientação a professores para manejo comportamental de alunos com TDAH em sala de aula.

O guia apresenta uma breve definição do TDAH e sugestões para manejos dos comportamentos característicos desse transtorno no ambiente escolar, composto de 16 estratégias previamente elaboradas e utilizadas na capacitação de professores. Os autores mencionam que estas estratégias foram incorporadas diariamente na rotina de professores em sala de aula.

Sobre a eficácia do guia utilizado na pesquisa, Araújo et al. (2013) afirmam:

Considerando que o guia foi desenvolvido para a capacitação do professor, neste caso em particular verificou-se no decorrer das semanas um aumento gradual na sua utilização pela professora, ao ponto de algumas estratégias terem sido incorporadas diariamente nas aulas. Das dezesseis estratégias propostas no treinamento, oito chegaram ao final do processo sendo incorporadas diariamente às práticas pedagógicas do professor, em especial as estratégias que podem ser implementadas imediatamente, sem necessidade de alterações no planejamento pedagógico. Outras três estratégias foram utilizadas apenas algumas vezes na semana, e cinco estratégias oscilaram e não atingiram os resultados desejados, como dividir a carga de trabalho total, utilizar atividade e texto com destaque e comunicar-se com os pais. Estas últimas atividades exigem mais tempo do professor, que normalmente já se encontra bastante atarefado em salas de aula, com grande número de alunos, o que dificulta destinar mais tempo para planejamento de atividades específicas a essa população. Tal fato indica a viabilidade do uso deste guia em sala de aula. (ARAÚJO et al., 2013, p. 404).

As ações e as respectivas operacionalizações do estudo citado são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Estratégias e intervenções para a sala de aula.

Ação	Operacionalização
1) Estabelecer regras com os alunos.	Ao estabelecer regras, certificar-se de que elas sejam aceitas coletivamente, pois elas devem ser utilizadas como estabelecidas de limites e lembradas constantemente.
2) Comunicar o tempo no decorrer da aula.	Deixar claro o tempo que será disponibilizado e informar sistematicamente o seu decorrer.
3) Ressaltar informações importantes.	Colocar lembretes, dicas e sugestões em locais acessíveis à criança ou adolescente. Fazer lista de atividades diárias.
4) Sentar o aluno perto do professor.	Trazer o aluno para localizações mais próximas do professor dentro da sala de aula. Requisitar a atenção do aluno constantemente (trazer o aluno todo o tempo para atividade).
5) Desenvolver autonomia.	Oferecer instruções para o aluno organizar suas atividades de estudo em sala e em casa
6) Fracionar a carga de trabalho total.	Fracionar os exercícios e atividades com repetição de instruções entre eles. Solicitar atividades de modo direto, objetivo, dividindo as tarefas.
7) Utilizar atividades e textos com destaque.	Destacar as partes mais importantes de uma atividade, ou questão de prova, texto, para que o aluno possa direcionar a atenção para elas.
8) Diversificar o material utilizado.	Utilizar materiais diferentes, reciclados, papel colorido, revistas jornais.
9) Mesclar atividades de baixa e alta atratividade.	Intercalar atividades que sejam potencialmente menos atrativas com as atividades mais atrativas visando manter o nível de interesse do aluno.
10) Comunicar-se com os pais.	Estabelecer parcerias eficazes com a família, fornecendo informações a ela de seu trabalho buscando ações sinérgicas de comunicação constante.
11) Manter o bom humor e não se desgastar por pouco.	Concentrar seus esforços nas atividades ou tarefas importantes em longo prazo, como aprendizado escolar, relação com os outros alunos e professores, e não em tarefas menos importantes, como limpar ou catar pegar algo
12) Estimular o autocontrole e percepção.	Atribuir atividades ao aluno para as quais ele próprio possa ser responsável e que o auxiliem a perceber como foi o seu desempenho e as relações de dependência entre atividades diferentes.
13) Evidenciar aspectos positivos do comportamento do aluno.	Aumentar os elogios, aprovação e apreciação de modo mais curto quando algo for realizado adequadamente.
14) Usar o retorno imediato.	Agir rapidamente após um comportamento, propiciando imediato retorno. Não exagerar nas expressões verbais.
15) Aumentar frequência das consequências.	Proporcionar consequências com maior frequência para o comportamento do aluno(a).
16) Aproximar-se mais ao comunicar-se.	Ir até ao aluno (a), tocá-lo na mão, braço ou ombro, olhar nos olhos, dizer brevemente o que quer comunicar e encorajar a criança a repetir o que acabou de dizer.

Fonte: ARAÚJO et al., 2013 p. 398.

Observa-se que muitas estratégias foram apresentadas, algumas realizadas e outras não pelos professores na pesquisa citada. No entanto, verifica-se no quadro de estratégias que estas não são complexas, porém, exigem maior tempo para serem colocadas em prática, exigem também do professor maior atenção a este aluno, individualizando e personalizando mais o trabalho de acordo com as necessidades, como vistos nas seguintes estratégias: “Fracionar carga de trabalho”; “Diversificar material utilizado”, “Mesclar atividades de alta e baixa intensidade”, entre outros.

As características básicas descritas para o quadro de TDAH, como a desatenção, impulsividade (desinibição comportamental) e hiperatividade, são capazes de comprometer significativamente a aprendizagem geral e acadêmica do aluno com o transtorno (HUBNER; MARINOTTI, 2004).

A fim de minimizar esse comprometimento, Capellini (2010) sugere que alunos com TDAH permaneçam na classe de ensino regular, sendo realizadas pequenas intervenções no ambiente estrutural, modificações ou adaptações do currículo e adequações de estratégias no contexto acadêmico, afirmando que o sucesso destes escolares exigem uma série de intervenções clínicas e educacionais.

Considera-se, então, que as diferentes estratégias destacadas aqui são importantes de serem implementadas em sala de aula pelo professor, pois auxiliam na construção de um trabalho mais eficiente, assim como de uma aprendizagem efetiva e significativa pelo aluno.

Em situação de sala de aula, escolares com dislexia, distúrbio de aprendizagem e com TDAH podem sentir-se desmotivados e desinteressados devido às dificuldades cognitivo-linguísticas que comprometem a compreensão do material lido ou escrito, assim, algumas modificações psicoeducacionais no currículo podem e devem ser realizadas pelo professor visando a uma melhor adaptação desta criança ao contexto de sala de aula (CAPELLINI, 2010, p. 107).

Nesse contexto, o desempenho de alunos com transtornos da aprendizagem e da atenção são afetados mediante adequações realizadas, pois melhoram consideravelmente por meio de determinadas condutas ou manejos realizados pelos professores em sala de aula (CAPELLINI; SILVA; PINHEIRO, 2011).

Considerando o exposto, proporcionar uma melhora na qualidade do ensino e na atenção dedicada aos alunos com TDAH em sala de aula é de extrema importância, para isso necessário que professores incorporem as adequações e estratégias apresentadas e, para tanto, faz-se indispensável proporcionar aos professores formação adequada acerca do assunto em questão, tempo hábil para planejamento, estudo e execução.

A seguir, serão expostas informações relevantes direcionadas aos acidentes infantis e a relação com o TDAH, assim como da prevenção no ambiente escolar, focando nas diretrizes curriculares da educação básica e na formação do pedagogo.

5 ACIDENTES INFANTIS

A ocorrência de acidentes infantis em crianças com TDAH ainda é pouco explorada, entretanto, a literatura ressalta um número alto de mortes infantis em decorrência de causas externas. Reinhardt e Reinhardt (2012) apontam aspectos acerca do diagnóstico do TDAH e as situações de risco envolvidas:

O diagnóstico de TDAH é dimensional, o que significa que os sintomas de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade podem ocorrer em qualquer pessoa, mas que é a partir de um determinado número de sintomas e do prejuízo causado por eles, que o indivíduo passa a ser classificado como possuindo o transtorno. Assim, nem toda pessoa que sofre um acidente por desatenção será classificada como TDAH. Torna-se importante, entretanto, diante de uma situação de risco – ter sofrido um acidente –, avaliar por que essa pessoa estava desatenta ao ponto de se colocar em risco, a frequência com que isto ocorre, o prejuízo causado e a ocorrência de outros sintomas de TDAH, levando-se em conta o diagnóstico diferencial e comorbidades. (REINHARDT; REINHARDT, 2012, p. 125)

Na idade escolar, o TDAH se associa à possibilidade de baixo desempenho escolar. Na adolescência, o comportamento antissocial e o abuso de drogas são frequentes. Na idade adulta, ainda que exista a possibilidade de estabilidade emocional e sucesso profissional, podem ser percebidos os mesmos sintomas básicos, como a desatenção e a impulsividade, que podem gerar dificuldades de relacionamento e dificuldades na vida profissional (ARAÚJO, 2002).

Em conformidade com o Ministério da Saúde, o conceito de acidente refere-se a um “[...] evento não intencional e evitável, causador de lesões físicas e/ou emocionais no âmbito doméstico ou nos outros ambientes sociais, como o do trabalho, do trânsito, da escola, de esportes e de lazer” (BRASIL, 2005, p.8).

Dados atuais apontam que as lesões ocasionadas por causas externas matam mais de cinco milhões de pessoas no mundo, anualmente, o que representa cerca de 9% da mortalidade mundial. Além disso, as causas externas também provocam danos a outros milhões de sobreviventes, gerando hospitalizações e igualmente atendimentos ambulatoriais e de emergência (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2012).

No Brasil, no ano de 2011, dados do Ministério da Saúde apresentaram que as causas externas vitimaram aproximadamente 145 mil pessoas, o que corresponde em sua totalidade à terceira maior causa de morte no país (12%), e foram responsáveis por cerca de um milhão de internações (aproximadamente 9%), sendo dessa maneira, a quinta causa de internações no

Sistema Único de Saúde (SUS). Esses dados são altíssimos, mesmo sem contabilizar as vítimas que não necessitaram de internação ou nem mesmo utilizaram o sistema de saúde (BRASIL, 2011).

Especificamente com crianças menores de dez anos, no ano de 2009, foram internadas 90.258 crianças vítimas de causas externas, com taxa de internação de 27,4 a cada 10 mil habitantes (MARTINS; ANDRADE, 2007).

Nesse sentido, causas externas são um “conjunto de agravos à saúde que provocam algum tipo de lesão, seja física, mental ou psicológica, podendo ou não levar a óbito” (BRASIL, 2012, p. 253), destacando-se os acidentes.

A definição de “acidente” sofreu modificações ao longo dos anos e deixou de ser “interpretado como obra do destino ou do acaso, ou ainda como algo comum nesta faixa etária” (ACKER; CARTANA, 2009, p.65) e passou, portanto, a ser considerado como um evento capaz de ser prevenido e evitado.

Os acidentes, classificados atualmente como causas externas são definidos, culturalmente como situações inevitáveis. No entanto, um novo conceito tem considerado o acidente como um evento previsível. [...] Nesse sentido, os pesquisadores têm apontado os acidentes como passíveis de serem controlados e evitados através de cuidados físicos, materiais, emocionais e sociais, colocando em discussão a “acidentalidade” dessas ocorrências e destacando a necessidade de prevenção (MARTINS, 2006, p. 344-345).

Os acidentes consistem em um problema de saúde pública em decorrência do aumento de morbidade e de mortalidade de jovens e crianças acima de um ano de idade. Sendo assim, estes eventos se destacam nas estatísticas de morbimortalidade no Brasil, como em diversos países (MARTINS, 2006).

Nesse sentido, de acordo com Martins (2006), os acidentes na infância:

[...] são responsáveis não só por grande parte das mortes, mas também por traumatismos não fatais, como encefalopatia anóxica por quase afogamento, cicatrizes e desfiguração devido a queimaduras, bem como déficits neurológicos persistentes decorrentes de traumatismos cranianos, causadores de danos imensuráveis a indivíduos que se encontram em plena fase de crescimento e desenvolvimento (MARTINS, 2006, P.345).

Os acidentes constituem causas constantes de atendimentos e de internações no Brasil, o que resulta em alta demanda aos serviços de saúde, em sofrimento para as vítimas e seus familiares, assim como em elevados custos diretos e indiretos e em sequelas que

comprometem a qualidade de vida dos indivíduos que sofreram esses eventos (MARTINS; ANDRADE, 2007).

Dos acidentes envolvendo crianças, estudos da literatura apontam que crianças menores sofrem mais acidentes envolvendo queimaduras, afogamentos, quedas e intoxicações. As crianças maiores sofrem mais acidentes de atropelamentos e de quedas de bicicletas. No caso dos adolescentes, estes estão mais sujeitos a acidentes com afogamentos, traumas no trânsito e lesões ocasionadas por armas de fogo (WALKSMAN; GIKAS, 2003).

Vários autores sinalizam que as instituições de ensino têm sido consideradas como um dos locais mais favoráveis para a concretização de trabalhos preventivos em relação aos acidentes infantis (CARDOSO; REIS; IERVOLINO, 2008; OLIVEIRA, 2008; GONSALES, 2012; VILAS BOAS, 2013).

De acordo com Vieira et al. (2005):

A escola constitui-se um espaço ideal para fortalecer a implantação de “sementes” preventivas em relação aos acidentes com crianças e adolescentes. Embora a maioria dos acidentes com crianças seja no ambiente doméstico, a escola tem papel fundamental na conscientização da criança quanto aos riscos que permeiam o domicílio e os mecanismos de evitá-lo (VIEIRA et al., 2005, p. 79).

A seguir serão expostas informações relevantes direcionadas à prevenção de acidentes infantis no ambiente escolar, focando nas diretrizes curriculares da educação básica e na formação do pedagogo.

5.1 A prevenção de acidentes infantis no contexto escolar

Segundo Liberal et al. (2005, p. 156), “as escolas vêm assumindo uma importância crescente na promoção de saúde, na prevenção de doenças e na prevenção de acidentes entre crianças e adolescentes”. Isso ocorre pelo fato de que crianças e adolescentes tendem a passar cerca de um terço do seu tempo na escola ou no caminho para esta instituição. Dessa maneira, no que tange à segurança no espaço escolar, o seu ambiente físico, emocional e psicológico é objeto de frequente preocupação por parte dos responsáveis, professores e direção escolar.

As diretrizes curriculares nacionais da educação básica revelam a importância de a instituição escolar desenvolver programas, projetos e ações inovadoras sobre a prevenção dos fatores que vêm ameaçando a saúde e o bem-estar, principalmente dos jovens, em relação aos acidentes infantis (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, os graduandos em pedagogia necessitam de uma formação que englobe as questões da prevenção de acidentes infantis, para que possam atuar com eficácia em relação a esses temas, conforme sinalizado pelas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. As diretrizes curriculares preconizam que os graduandos de pedagogia em sua formação deverão ter acesso a um repertório de informações e habilidades, no caso, conhecimentos teóricos e práticos. Esses conhecimentos devem se basear em princípios que envolvam a interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, tornando-os aptos a educar, cuidar de crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Além disso, devem ser capazes de fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, e também daqueles indivíduos que não tiveram oportunidade de escolarização na idade apropriada, de forma a contribuir para com o seu desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social, entre outros. O trabalho deve ser em equipe e dialógico entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento (BRASIL, 2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental estabelecem como objetivos gerais que: o aluno aprenda a cuidar do seu próprio corpo, a valorizar e adotar hábitos saudáveis, como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo assim com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva. A temática dos acidentes infantis é abordada neste documento tanto do ponto de vista das medidas práticas de prevenção como da aprendizagem de ações de primeiros socorros ao alcance das crianças, afirmando a importância da transmissão de informações e de segurança diante dessas situações (BRASIL, 1997).

Para Oliveira (2008), as ações educativas sobre a prevenção de acidentes infantis deveriam ser frequentes na escola, pois incentivam condutas seguras pelas próprias crianças. Dessa maneira, por meio das aprendizagens adquiridas, as crianças configurariam o papel de multiplicadores de informações aos pais e colegas sobre os conhecimentos adquiridos na escola. A autora ressalta a importância de propiciar aos alunos conhecimentos sobre a promoção de saúde e a prevenção de acidentes no âmbito escolar, tendo em vista sua pertinência para a vida cotidiana dos alunos.

Cardoso, Reis e Iervolino (2008) asseguram que não é possível exigir que professores realizem atividades de promoção de saúde se os mesmos não obtiveram conhecimentos durante sua formação sobre a temática.

Gimeniz-Paschoal et al. (2010a) elaboraram uma ação educativa sobre prevenção de queimaduras infantis, realizada com alunos entre sete e nove anos, na instituição escolar,

dentro de sala de aula. A estratégia escolhida para o trabalho com esse tema com os alunos foi o teatro de fantoches, por se tratar de um recurso pedagógico apontado pela literatura como tendo repercussões positivas para o desenvolvimento de crianças, além da compatibilidade com a faixa etária definida. Para essa atividade foram elaborados um cenário, uma história com dois personagens (mãe e filho), um roteiro, além de um Folheto Avaliativo para o Aluno para ser aplicado antes e após a atividade - teatro de fantoches - e um questionário de avaliação do professor. A ação educativa foi aplicada em um estudo piloto com aproximadamente 60 alunos e demonstrou ser de fácil preparação e execução, com pouco tempo de intervenção em sala de aula, proporcionando resultados favoráveis, podendo servir como um modelo para futuras práticas docentes daqueles que desejam trabalhar com essa temática em sala de aula.

Andraus et al. (2005), para trabalhar com o tema prevenção de acidentes em sala de aula, realizaram cursos de pequena duração sobre primeiros socorros e prevenção de acidentes, para 126 alunos de 1ª a 4ª séries, de uma escola filantrópica de Goiânia (GO). Foram ministradas onze aulas sobre a temática, com duração de 50 minutos cada uma, contemplando 20 conteúdos ensinados por meio de aulas teóricas. Já a parte prática era efetuada por demonstrações, executadas em bonecos ou por simulação em seus colegas, sendo realizadas as seguintes estratégias pedagógicas: exposição dialogada, demonstração, atividade em grupo, filme, dramatização com participação dos alunos, teatro de fantoches e música. Os dados da pesquisa evidenciaram um aumento significativo de respostas corretas no pós-teste, além do fato de que grande parte dos alunos elogiou o curso, considerando o conteúdo importante e interessante, além de conseguirem levar as informações a seus familiares e de se considerarem capacitados a ajudar a salvar vidas.

Vieira et al. (2005) realizaram um estudo com 26 crianças do Jardim I, de uma escola em Fortaleza. O estudo teve o propósito de utilizar o lúdico como estratégia preventiva de acidentes infantis no contexto escolar, envolvendo além das crianças, pais e professores. Os autores relataram que o primeiro contato com as crianças aconteceu na sala de aula para a apresentação pessoal e a explicação sobre o que seria desenvolvido coletivamente.

As crianças se mostraram receptivas com a idéia de brincar e, ao mesmo tempo, aprender como fazer para evitar os acidentes. Dessa forma, as atividades lúdicas foram planejadas para que todas as crianças participassem na realização de oficinas, jogos, desenhos, histórias infantis e dinâmicas que serviram de estratégias para transmitir informações sobre a prevenção de acidentes na escola (VIEIRA, et al., 2005, p. 80).

Como resultado dessa pesquisa, Vieira et al. (2005) apontam que ao privilegiar a utilização do lúdico como estratégia educativa e preventiva com crianças de 4 a 6 anos, foi possível observar grande envolvimento dos alunos na construção coletiva das atividades lúdicas desenvolvidas, ou seja, eles assumiram ativamente o lugar de sujeitos, competentes e comprometidos com as atividades. Dessa maneira, os sujeitos construíram e interagiram na formação de conceitos sobre a prevenção dos acidentes, transformando a brincadeira em uma estratégia efetiva para a promoção da saúde no contexto escolar.

Para que a temática da prevenção de acidentes no contexto escolar seja abordada em sala de aula é muito importante que o professor esteja preparado e apto a ensinar e trabalhar com o tema de diversas maneiras. A fim de solucionar essa lacuna na formação, torna-se necessário que os estudantes do curso de Pedagogia, ainda em formação durante a graduação, adquiram informações sobre o tema e obtenham subsídios que favoreçam realizar tais atividades em sua futura prática pedagógica enquanto professor na educação básica.

Zanotto (2000) assegura que:

Formar adequadamente um professor significa possibilitar a ele o domínio do conhecimento científico, isto é, dos saberes relativos às diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, de modo a que o professor adquira a competência necessária para ensinar a seus alunos aqueles conhecimentos atuais e relevantes que possibilitam uma ação eficaz na realidade. Significa, também, ensinar ao professor os princípios que permitem compreender, de modo rigoroso, o comportamento humano e os processos de ensino e aprendizagem, habilitando-o a planejar, executar e avaliar um plano eficiente de ensino (ZANOTTO, 2000, p.176).

Gimeniz-Paschoal et al. (2010b) investigaram também junto a 24 professores da rede municipal de ensino fundamental de uma cidade do interior paulista, quais atividades foram realizadas e quais ainda pretendiam realizar após a participação em uma oficina voltada para trabalharem com o tema da prevenção de acidentes infantis e utilizar cartilhas educativas sobre essa temática a eles distribuídas. Por meio de entrevistas, verificou-se que todos os participantes afirmaram ter realizado atividades com os alunos envolvendo a prevenção dos acidentes infantis, sendo desenvolvidas, principalmente, atividades orais (9,8%), atividades escritas e de produção de textos (8,9%), desenhos (7,3%), dentre outras. Os assuntos abordados nas atividades foram relacionados à questão da segurança e da violência (14,8%), queimadura (14,1%) e intoxicação (11,3%). Em relação à perspectiva de realização de atividades futuras, constatou-se que metade dos professores pretendia realizá-las, as quais

envolveriam os seguintes temas: queimadura (17,2%) e a prevenção de acidentes domésticos (13,8%).

Por meio da inserção curricular na graduação é possível proporcionar ao estudante informações e conhecimentos relevantes, contribuindo para a formação integral do indivíduo, especialmente as atividades que tenham como objetivo a prevenção de comportamentos de risco, como os acidentes, auxiliando na formação do futuro professor (NASCIMENTO, 2010).

As ações de prevenção trabalham competências essenciais ao indivíduo e ao profissional e devem fazer parte da prática docente, integradas à grade curricular, para que não sejam ações isoladas, e sim diversificadas, tanto com o trabalho teórico em sala de aula, assim como em aulas práticas, em estágios ou mesmo na execução de trabalhos de extensão. Nesse sentido, um sistema de ensino eficaz precisa de um trabalho maior e melhor em relação à preparação do professor, analisando as contingências que atuam sobre o seu comportamento e no planejamento da mudança (NASCIMENTO, 2010). Em sua tese, Nascimento (2010) relatou diversas brincadeiras para o trabalho com o tema de prevenção de acidentes infantis e psicomotricidade na Educação Infantil.

De acordo com Liberal et al. (2005), a educação em saúde deve ser abordada como tema transversal, e o aluno deve ser estimulado a adotar um estilo de vida seguro e saudável, por meio de estratégias de ensino e métodos interativos, que o envolvam no aprendizado sobre a prevenção de acidentes. Diante desse contexto, em vista da importância desta temática para a formação do pedagogo, enquanto preparação do futuro professor faz-se necessário a intervenção com o intuito de fornecer informação e conhecimento, dando subsídios para uma atuação com essas temáticas em sala de aula.

6 MÉTODO

O projeto de pesquisa referente a este trabalho foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, sendo por este aprovado sob o protocolo 1.552.028/2016. Ressalta-se que todos os princípios éticos foram cumpridos conforme exigências éticas contidas na Resolução CNS 466/2012.

Este trabalho é caracterizado como pesquisa descritiva. Segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas visam principalmente descrever as características de determinada população, como sexo, idade, procedência, escolaridade, etc.; determinado fenômeno; ou estabelecer relações entre variáveis. Utilizam técnicas padronizadas de coleta de dados e são realizadas, entre outras, por instituições de ensino.

Optou-se nessa pesquisa por elaborar e aplicar um curso de extensão na modalidade a distância, baseado nos princípios da Análise do Comportamento para elaboração de programas de ensino que são: adoção de objetivos definidos, passos sequenciais, abordagem de assuntos dos mais gerais para os mais específicos, avaliações contínuas, incluindo investigações iniciais, durante o desenvolvimento e finais (BOTOMÉ, 2011; CORTEGOSO; COSER, 2011; NALE, 1998; PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; ZANOTTO, 2000).

6.1 Ambiente

O estudo foi realizado em uma Universidade estadual de cidade situada no interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 400 mil habitantes. A Universidade possui dezenove cursos de graduação, contabilizando os cursos das áreas de humanas, biológicas e exatas.

6.2 Participantes

Participaram 35 universitários de um curso de Licenciatura em Pedagogia (Noturno), do primeiro ao quarto desta Universidade, que concordaram com a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na Tabela 1 podem ser observadas as características dos universitários que participaram da pesquisa. Considerando o total de participantes (N=35), observou-se que a maioria dos universitários é do sexo feminino (n= 33, 94,3%). Em relação à idade, houve

predomínio de participantes entre 20 a 30 anos (n=21, 60%). As informações referentes ao ano de graduação dos participantes e a realização de outra graduação anterior ao curso de Pedagogia, estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 1 - Distribuição das frequências das características dos universitários participantes da pesquisa (N=35).

CARACTERÍSTICAS DOS UNIVERSITÁRIOS		F
Sexo	Feminino	33
	Masculino	2
Idade	Menos de 20 anos	5
	De 20 a 30 anos	21
	De 31 a 40 anos	6
	De 41 a 50 anos	3

Fonte: autoria própria.

Grande parte dos estudantes encontram-se matriculados no 4º ano (n=13, 37,1%), seguido dos matriculados no 2º ano do curso de Pedagogia (n=10, 28,6%).

Dos total de participantes (N=35) uma pequena parcela (n=10, 28,6%) possui outra graduação, anterior à Pedagogia. Houve menção a oito diferentes cursos: Ciências Biológicas (n=1), Direito (n=1), Relações Públicas (n=1), Educação Física (n=1), Gestão de Recursos Humanos (n=1), História (n=1), Letras (n=1) e por fim, Técnico em Meio Ambiente e Recursos hídricos (n=1).

Tabela 2 - Distribuição das frequências das características referentes à graduação dos participantes da pesquisa (N=35).

CARACTERÍSTICAS REFERENTES À GRADUAÇÃO		F
Ano de graduação	1º ano	5
	2º ano	10
	3º ano	7
	4º ano	13

Fonte: autoria própria.

Na Tabela 3 podem ser observadas as características referentes à atividade profissional dos participantes. Do total de participantes (N=35), observou-se que grande parte dos universitários trabalham atualmente (n=24, 68,6%), seguido de uma minoria que ainda exercem atividades profissionais (n=11, 31,4%).

Dos participantes que trabalham atualmente, 48,5% (n=17) realizam estágio/bolsista na área da Educação. Outras três indicações se referem à atuação em diferentes áreas da

educação (agente de organização escolar, secretário escolar, professor concursado) e os demais participantes (n=4) trabalham em outras áreas fora da educação.

Tabela 3 - Distribuição das frequências das características referentes à atividade profissional dos participantes da pesquisa (N=24).

CARACTERÍSTICAS REFERENTES À ATIVIDADE PROFISSIONAL		F
Atividade profissional	Estágio/Bolsista na área da Educação	17
	Agente de Organização Escolar	1
	Auxiliar Administrativo	1
	Professor concursado	1
	Secretária escolar	1
	Servidor municipal	1
	Técnica em Farmácia	1
	Não informou	1

Fonte: autoria própria.

A seguir estão descritos os materiais utilizados para a realização da coleta de dados e os procedimentos de coleta e análise de dados.

6.3 Materiais

Para a realização da coleta de dados foram utilizados materiais impressos e online pré-elaborados, os quais serão descritos a seguir.

- a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do coordenador do curso de Pedagogia e TCLE do discente do curso de Pedagogia, sendo estes Termos elaborados conforme exigências éticas contidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012.
- b) Questionário inicial para coleta de dados com o discente (APÊNDICE A).
- c) Questionário final de avaliação dos discentes sobre a intervenção (APÊNDICE B).
- d) Foram utilizados os seguintes recursos multimídia: Notebooks, impressora, conexão via internet e ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle.
- e) Materiais de estudo do curso: textos e materiais para leitura disponibilizados aos participantes no curso virtual dividido por unidades.

6.4 Procedimentos

Para a realização deste estudo inicialmente o projeto de pesquisa foi entregue ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, Câmpus de Marília. Após sua aprovação, iniciou-se

o contato com a instituição coparticipante e após a autorização foi feito o contato com a coordenação do curso de Pedagogia para a definição das datas das atividades do presente estudo.

Foi agendada com a coordenadora do curso de Pedagogia uma reunião para explicitar os objetivos do trabalho e a forma como o mesmo seria realizado, para que ela pudesse, então, realizar a divulgação aos universitários.

A divulgação foi feita via e-mail institucional, enviado aos alunos pela própria coordenadora do curso, na qual foram convidados a participar do curso virtual. Os universitários interessados em participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando com a pesquisa e entregaram à coordenadora. Após essa etapa, houve o contato por email da pesquisadora com os discentes para a aplicação do questionário inicial.

A pesquisa compreendeu inicialmente o estudo da literatura sobre as temáticas e o cotejamento com as experiências em relação a elas. Posteriormente foi realizado o levantamento dos conhecimentos prévios dos universitários do curso de Pedagogia acerca das temáticas por meio da aplicação do questionário inicial, que também teve o intuito de obter subsídios para elaboração do curso.

Após a elaboração do curso, foi realizada a sua aplicação a distância com os discentes utilizando o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, com duração de 30 horas. A avaliação foi feita antes, durante e após a aplicação do curso, mediante atividades realizadas no decorrer do mesmo, assim como da aplicação de questionário final para o levantamento das opiniões e conhecimentos adquiridos.

6.4.1 Coleta de dados

De acordo com Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número relativamente alto de questões, que são apresentadas aos participantes por escrito, tendo por objetivo o conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc., sobre determinados assuntos. As vantagens da utilização de questionários em pesquisas acadêmicas consistem em possibilitar que os participantes não se exponham às interferências das opiniões e de aspectos pessoais do entrevistador.

Neste estudo foram utilizados dois questionários – inicial e final – elaborados tomando por base o roteiro de modelos construídos por Keppler (2013) em seu estudo.

O questionário inicial elaborado e aplicado se voltou para coletar subsídios para a elaboração do curso virtual, assim como informações para a melhor forma de disponibilização dos conteúdos e utilização de determinadas ferramentas sugeridas pelo discentes, aproximando assim o curso das expectativas dos mesmos, integrando àquelas pré-determinadas no planejamento do curso virtual. Já o questionário final foi aplicado no término do curso virtual e teve o objetivo de coletar informações sobre a realização do curso acerca dos objetivos, instruções, materiais disponibilizados, aprendizagem e conhecimentos adquiridos sobre as temáticas, na perspectiva dos participantes.

Ambos os questionários foram aplicados virtualmente, por meio da ferramenta Formulários – Google, que consiste em dispor no meio eletrônico/virtual um modelo do que seria o questionário na versão impressa. Em um período pré-determinado, comunicado por e-mail aos alunos, os questionários estiveram disponíveis para a realização, podendo ser preenchidos em qualquer horário e local com acesso à internet, dentro do período estabelecido de uma semana para o envio. A aplicação do questionário de forma virtual facilitou àqueles que possuem tempo escasso devido ao trabalho ou estudos, e também o diferencial da possibilidade de realização em qualquer dispositivo com acesso à internet, até mesmo pelos celulares ou tablet.

Sobre a elaboração do questionário inicial, este foi composto por 29 questões, subdividido em seções temáticas que foram: educação a distância (EaD), transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), acidentes infantis e por último questões sobre o perfil do participante. Na seção sobre EaD foram investigados primeiramente aspectos envolvendo a participação dos discentes em cursos a distância, assim como da utilização da plataforma Moodle e por último aspectos sobre o que mais gostaram e acerca da utilização dos conhecimentos aprendidos nos cursos realizados à distância.

Na segunda seção foram investigadas as opiniões e conhecimentos prévios acerca do TDAH, dessa forma os estudantes foram questionados sobre a opinião em relação ao transtorno; se obtiveram formação dentro e fora da universidade sobre a temática; a importância de se obter formação sobre o TDAH e de que forma acreditam ser eficaz e interessante obter esses conhecimentos, com o intuito de obter respostas para utilização de determinados meios de apresentação dos conteúdos no curso. Para finalizar essa seção eles foram questionados também sobre quais comportamentos acreditam ser de uma criança com TDAH e as causas para tal transtorno, assim como também foram questionados se já atuaram com crianças com TDAH, questão específica para aqueles que já trabalham na educação básica.

Na terceira seção sobre a temática dos acidentes infantis os discentes foram questionados sobre o conceito de acidentes infantis, sobre os conhecimentos adquiridos tanto no curso de graduação quanto fora da Universidade sobre a temática; a pertinência e as formas possíveis para estudar o tema e por fim se os discentes consideram existir relação entre o TDAH e os acidentes infantis. Na última seção foram investigados os aspectos sobre o perfil dos participantes em relação ao sexo, idade, em que ano estão do curso de Pedagogia, aspectos profissionais e formação em outros cursos de graduação.

Após o recebimento dos questionários iniciais, deu-se início à tabulação e categorização dos dados da pesquisa, sendo que estes foram posteriormente enviados para a análise de pesquisadores experientes e as informações pertinentes utilizadas no planejamento do curso.

Acerca da elaboração do questionário final para os discentes de Pedagogia, este foi constituído de 25 questões, subdividido também em seções temáticas que foram: educação a distância (EaD), transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e acidentes infantis. Na seção sobre EaD, foram investigados primeiramente aspectos referentes à utilização do Moodle em relação ao atendimento às necessidades para realização do curso, tempo destinado à utilização do material didático, orientações postadas no ambiente, dentre outros aspectos, tais como a atuação da tutora, contribuição do curso para a formação do pedagogo, e a autoavaliação do participante.

Na seção sobre TDAH foram investigados aspectos sobre a contribuição dos textos de estudo para a familiarização com o tema e desenvolvimento do assunto, acerca do objetivo das atividades propostas e em relação à compreensão dos assuntos e, por fim, aspectos que facilitaram ou dificultaram a realização das atividades no geral. Foi questionado ao final se os universitários sentiam-se aptos para discorrerem sobre o assunto e novamente perguntado o que compreendiam sobre o transtorno.

Na última seção, referente aos acidentes infantis também se investigou sobre a contribuição dos textos de estudo para a familiarização com o tema, sobre o objetivo das atividades propostas e sobre a compreensão dos assuntos, assim como sobre os aspectos que facilitaram ou dificultaram a realização das atividades no geral.

Assim como na seção anterior, em relação ao tema dos acidentes infantis, os universitários foram questionados se sentiam-se aptos para discorrer sobre o assunto, assim como o que caracterizava os acidentes infantis.

6.4.2 Análise dos dados coletados

Todos os questionários aplicados foram organizados, categorizados e enviados para pesquisadores com experiência na área que compõe esse trabalho.

Destaca-se que os pesquisadores participantes deste estudo foram mestres e doutores, discentes da pós-graduação em Educação que fazem parte do grupo de pesquisa EDACI e assim sendo, possuem experiência quanto aos processos específicos do desenvolvimento de uma pesquisa. Vale ressaltar que os pesquisadores enviaram dentro do prazo estipulado a análise das categorias de respostas obtidas no questionário inicial e final dos discentes em Pedagogia.

Foi feita análise comparativa das respostas dos pesquisadores, solicitando-se que eles chegassem a um acordo quando houve a ocorrência de respostas divergentes. Em seguida, foi feita a soma das frequências de respostas e posteriormente calculadas as porcentagens.

Para cada questão, foi elaborada uma tabela contendo as respostas dos participantes, que representavam a realidade investigada. Considerando os objetivos desta pesquisa, foi utilizada a análise descritiva dos resultados encontrados.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste item estão descritos os resultados e discussões referentes aos objetivos deste estudo, que tratou da elaboração, aplicação e avaliação do curso de formação inicial a universitários de Pedagogia.

No primeiro tópico serão apresentados os aspectos referente à elaboração do curso a distância e na sequência os conhecimentos e opiniões dos discentes acerca da temática do curso, obtidos por meio da aplicação do questionário inicial. No segundo tópico serão apresentados resultados relativos à aplicação do curso e no terceiro a avaliação do curso em relação às aprendizagens obtidas pelos discentes, assim como opiniões apresentadas mediante a aplicação do questionário final, após a intervenção.

7.1 Elaboração do curso a distância

Os resultados obtidos em relação à elaboração do conteúdo do curso a distância incluem os conhecimentos prévios dos participantes, os quais foram coletados por meio da aplicação virtual do questionário inicial e serão descritos com maior detalhamento no próximo subtópico, sendo importante ressaltar aqui que estes conhecimentos dos discentes se mostraram ainda incipientes, tanto sobre a temática do TDAH como sobre a da prevenção de acidentes infantis, visto que a maioria não obteve formação sobre ambas as temáticas durante a graduação em Pedagogia. Desse modo, o curso elaborado configurou-se como um curso introdutório, ou seja, que teve como objetivo propiciar a aprendizagem de conteúdos mais básicos sobre as temáticas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e da prevenção de acidentes infantis.

O curso foi elaborado com base nos pressupostos teóricos da Análise do Comportamento, buscando se seguir os princípios fundamentais para o planejamento e condução de procedimentos de ensino, resumidos por Abreu, Luna e Abreu (2014) nos seguintes aspectos: formulação clara de objetivos, pré-requisitos para os aprendizados, avaliação do repertório prévio dos aprendizes, distribuição dos passos e designação dos recursos, tal como explicitado na Figura 1.

Figura 1 - Princípios da Análise do Comportamento para o planejamento e condução dos procedimentos de ensino.

Princípios de planejamento de ensino	
Formulação de objetivos	Descrição dos comportamentos que os aprendizes devem apresentar do começo ao fim do procedimento de aprendizagem
Pré-requisitos	Descrição dos comportamentos que o aprendiz deve apresentar antes da aprendizagem de um comportamento mais elaborado
Avaliação do repertório prévio	Descrição do repertório do que o aprendiz é capaz de fazer com o objetivo de adequar a tarefa às suas habilidades prévias
Distribuição dos passos	Descrição da distribuição dos comportamentos a serem aprendidos pelo aprendiz até que este atinja o comportamento-alvo final
Designação dos recursos	Descrição dos recursos e materiais utilizados com o objetivo de tornar claros os procedimentos e possibilitar a sua reprodução

Fonte: ABREU; LUNA; ABREU, 2014.

Os referidos princípios foram destacados no contexto de um levantamento bibliográfico sobre estudos que abordam a programação de ensino e os requisitos identificados como pertinentes para uma metodologia eficiente de educação (ABREU; LUNA; ABREU, 2014), assim, procurou-se também adotar cuidados relatados nas análises realizadas pelos referidos autores na elaboração do presente curso a distância.

Na fase de elaboração do curso ocorreu também uma etapa “administrativa” referente à autorização para a realização deste curso, assim como do uso da plataforma virtual da Unesp. Foi solicitado ao Núcleo de Educação a Distância (Nead) – Unesp a autorização para criação do curso virtual, como parte da intervenção desta pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. Após o consentimento pelo órgão responsável por meio de instruções fornecidas via e-mail, foi feito inicialmente o cadastro do login da professora orientadora desta pesquisa no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e na sequência a mesma permitiu o acesso à pesquisadora, criando um login de tutora e administradora.

No login da pesquisadora foram agregadas duas funções: administradora da plataforma e tutora do curso, que permitiam a realização de diferentes ações necessárias à criação do curso e ao posterior acompanhamento dos alunos. Com as funções atribuídas de administradora e tutora do curso no login da pesquisadora, foi possível à mesma realizar funções administrativas importantes, tais como: cadastro de alunos na plataforma, criação de login/senha para cada aluno, cadastro dos alunos no curso “TDAH na escola e prevenção de

acidentes infantis”. Feito isso, a pesquisadora deu andamento às etapas do curso que serão relatadas a seguir.

O AVA utilizado neste curso foi o Moodle. Este ambiente foi previamente organizado antes do início do curso, ou seja, algumas ações imprescindíveis foram realizadas: cadastro de alunos, disponibilização dos conteúdos e organização das ferramentas essenciais ao desenvolvimento do curso (fóruns, chat, textos e planilhas). Os logins de acesso e senha (padrão) gerados para os participantes foram disponibilizados numa planilha do Excel, para uso e organização pessoal da pesquisadora, como forma de acompanhar as ações realizadas.

Durante a elaboração do curso foi customizada uma capa (imagem) para a tela de início do curso. Optou-se também por seguir padrões de formatação (fonte e cores) em todo conteúdo confeccionado, ou seja, foi elaborado também um design com intuito de proporcionar um visual mais atrativo aos participantes.

Em relação à parte pedagógica da elaboração do curso, considerou-se os conhecimentos prévios dos participantes, assim como as preferências em relação à apresentação dos conteúdos, na medida do possível.

No caso da temática do TDAH, optou-se por incluir aspectos básicos, como os referentes à definição, às características do transtorno e às causas do TDAH, dentre outros. E, percebeu-se grande interesse por parte dos discentes em conhecer estratégias pedagógicas para trabalhar com alunos com TDAH em sala de aula, assim este conteúdo também foi incluído. Ainda foi sugerido pelos discentes a apresentação do conteúdo por meio de textos, vídeos e discussões em grupo que promovessem o conhecimento e aprendizado sobre o tema, assim, tais sugestões também foram aplicadas na elaboração deste curso.

Para a temática dos acidentes infantis, foi identificado com base no relato dos discentes o interesse em obter conhecimentos sobre os tipos de acidentes e suas causas, abordando também o tratamento e a prevenção desses acidentes. Para a abordagem dessa temática, foi mencionado pelos participantes, a utilização de textos e vídeos como ferramentas para apresentação desses conteúdos. Tais ferramentas também foram utilizadas na apresentação dos conteúdos, juntamente com outros recursos previamente programados.

Os conteúdos previamente separados para a elaboração do material didático apresentados no curso virtual são parte do levantamento bibliográfico realizado, assim como da revisão de literatura acerca do TDAH e da prevenção de acidentes infantis, disponibilizados nesse trabalho.

O material referente à temática do TDAH foi elaborado com base em alguns autores, tais como Mattos (2010), Rohde et al (2000), Barkley (2008), Leonardi, Rubano e Assis

(2010), Capellini (2010), entre outros, e sobre temática dos acidentes infantis foram utilizados outros, como Gimenez-Paschoal et al (2010), Vilas Boas (2010), Keppler (2013) e Nascimento (2010), dentre outros.

A escolha dos vídeos se deu após pesquisas na plataforma Youtube® buscando levar para o curso vídeos dos mesmos autores do material didático, de forma que seguisse assim a mesma linha teórica e ideias e ainda vídeos que estivessem com boa qualidade (nitidez, áudio, conteúdo) e abordassem a temática. Outro cuidado que buscou-se tomar na escolha dos vídeos foi que o conteúdo destes complementassem o assunto abordado nos textos, além de não serem muito curtos e/ou muito extensos, dando atenção ao equilíbrio da quantidade de conteúdos apresentados em cada unidade, no intuito de despertar a atenção, interesse, motivação dos alunos e proporcionar o aprendizado.

Nesse sentido, Fleming (2004) ressalta que:

O material didático para EAD configura-se como um conjunto de mídias (impresso, audiovisual e informáticos), no qual os conteúdos apresentam-se de forma dialógica e contextualizada, favorecendo uma aprendizagem significativa. [...] Quanto mais diversificado o material, mais nos aproximamos das diferentes realidades dos educandos e possibilitamos diferentes formas de interagir com o conteúdo (FLEMING, 2004, p. 23).

Outros materiais foram produzidos nesta etapa, como os textos e questões abordadas em fóruns de discussão, questões referentes às atividades, assim como tutoriais. Foram elaborados dois tutoriais de apoio aos participantes: “guia do aluno”, que continha orientações importantes a respeito do curso, tais como: cronograma, objetivos do curso, dentre outras informações, bem como o “tutorial de configuração do perfil”, que continha o passo-a-passo para configuração do perfil no Moodle.

Diante do exposto, o programa de ensino elaborado neste trabalho foi organizado e estruturado em modelo de planilha na qual foram estabelecidas as “unidades de ensino”, cada uma contemplando os seguintes tópicos: “assunto”; “objetivos da unidade”; “materiais”; “procedimentos de ensino” e a “avaliação da unidade”, alicerçados nos pressupostos teóricos da Análise do Comportamento.

O curso virtual foi dividido em cinco unidades temáticas, que são: unidade 1 para adaptação à plataforma, unidade 2 e 3 para a temática do TDAH e as unidades 4 e 5 para a temática da prevenção de acidentes infantis. A unidade 6 contemplou a finalização das atividades e a aplicação do questionário final de avaliação do curso.

A seguir são apresentados os dados do planejamento do curso contemplando as unidades temáticas, no Quadro 5, e o planejamento do curso, no Quadro 6.

Quadro 5 – Cronograma, unidades e atividades do curso virtual “TDAH na sala de aula e a prevenção de acidentes infantis”.

Semana	Unidade	Atividade
1ª	Unidade 1	1.1 Configuração de Perfil; 1.2 Fórum “Boas-Vindas”
2ª	Unidade 2 (TDAH)	2.1 Leitura do texto 1: “Introdução ao TDAH” 2.2 Questões sobre o Texto 1 2.3 Vídeo: “TDAH – Psic. Jan Leonardi” 2.4 Questões sobre o vídeo 2.5 Fórum: discussão sobre o vídeo 2.6 Leitura do texto 2: “Diagnóstico” 2.7 Questões sobre o texto 2
3ª	Unidade 3 (TDAH)	3.1 Leitura do texto 3: “Sintomas” 3.2 Questões do texto 3 3.3 Leitura do texto 4: “Medicalização e tratamento” 3.4 Fórum sobre “Medicalização” 3.5 Leitura do texto 5: “Intervenções Pedagógicas com TDAH” 3.6 Questões referente ao texto 5 e estudo de caso.
4ª	Unidade 4 (Acidentes Infantis)	4.1 Leitura do texto 6: “Acidentes infantis” 4.2 Leitura do texto 7: “Tipos de acidentes e prevenção (Atropelamento e engasgo)” 4.3 Questões sobre o texto 6 e 7 4.4 Vídeo: “Acidente: engasgo” 4.5 Fórum sobre “Acidentes na Escola”
5ª	Unidade 5 (Acidentes Infantis)	5.1 Leitura do texto 8: “Tipos de acidentes e prevenção (Quedas, queimaduras e intoxicações)” 5.2 Questões sobre o texto 8; 5.3 Leitura do texto 9: “A importância da escola na prevenção de acidentes infantis”. 5.4 Elaboração de uma atividade sobre a temática da prevenção acidentes infantis. 5.5 Vídeo: Prevenção de acidentes infantis na escola
6ª	Unidade 6	6.1 Finalização de atividades 6.2 Questionário Final
7ª	-----	7.1 Certificação

Fonte: autoria própria.

Quadro 6 - Programa de ensino do curso “TDAH na sala de aula e a prevenção de acidentes infantis”.
(continua)

Curso de Graduação: Pedagogia
Público-alvo: Graduandos do 1º ao 4º ano.
Objetivos Gerais do Curso Propiciar a aprendizagem de conteúdos sobre as temáticas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e da prevenção de acidentes infantis.
Objetivos Específicos do Programa de Ensino (Comportamentos do aluno)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Relatar o que é o TDAH e suas características. 2. Apresentar diferentes estratégias pedagógicas para apoio do aluno com TDAH no contexto escolar. 3. Apresentar conceitos relacionados acidentes infantis, os tipos de acidentes, suas causas e consequências. 4. Expor formas de prevenção dos acidentes e para possibilitar o aprendizado de como agir diante de um acidente (primeiros socorros). 				
Unidade 1: Semana de adaptação à plataforma Moodle				
Assunto	Objetivos da Unidade (Comportamentos do aluno)	Material	Procedimentos de ensino (Comportamentos do pesquisador/tutor)	Avaliação da unidade (Comportamentos do pesquisador/tutor)
<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação à plataforma Moodle. - Boas vindas aos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acessar a plataforma para conhecer seu modo de funcionamento; - Leitura do Guia do aluno. - Configuração do perfil no Moodle. - Participação do fórum de apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guia do aluno. - Tutorial de configuração de perfil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de e-mails com instruções para acesso à plataforma; - Fornecer os materiais necessários para a leitura. - Realizar a tutoria e acompanhamento das atividades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar o acesso e a participação dos estudantes no fórum de apresentação, assim como na configuração do perfil no Moodle, por meio da análise dos registros ambiente virtual.
Unidade 2: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)				
Assunto	Objetivos da Unidade (Comportamentos do aluno)	Material	Procedimentos de ensino (Comportamentos do pesquisador/tutor)	Avaliação da unidade (Comportamentos do pesquisador/tutor)
<ul style="list-style-type: none"> - Introdução ao TDAH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a leitura do texto 1: O TDAH - Assistir o vídeo: “O TDAH - Psicólogo Jan Leonardi”. - Realizar a atividade 1 – Introdução ao TDAH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto 1: “O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)”. - Vídeo do Youtube “TDAH - Jan Leonardi”. - Atividade 1: Questões sobre o texto 1. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enviar e-mails informando o início da unidade; - Fornecer os materiais necessários para a leitura e links para o vídeo. - Realizar a tutoria e acompanhamento das atividades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as atividades recebidas e verificar os conhecimentos aprendidos por meio das respostas referentes às questões da atividade. - Feedback para o aluno sobre a atividade com apontamento de erros e acertos.

Quadro 6 - Programa de ensino do curso “TDAH na sala de aula e a prevenção de acidentes infantis”.

(continuação)

Diagnóstico do TDAH .	- Realizar a leitura do texto 2: “TDAH: Diagnóstico”. - Realizar a atividade 2: Diagnóstico. - Participar do fórum: Trocando ideias sobre o TDAH.	- Texto 2: “TDAH: Diagnóstico (TDAH)”. - Fórum de discussão: Trocando ideias sobre o TDAH. - Atividade 2: Questões sobre o texto 2.	- Fornecer os materiais necessários para a leitura. - Realizar a tutoria e acompanhamento das atividades dos alunos. - Elaboração e criação do fórum de discussão. - Mediação do fórum de discussão.	- Analisar as atividades recebidas e verificar os conhecimentos aprendidos por meio das respostas referentes às questões da atividade. - Feedback para o aluno sobre a atividade com apontamento de erros e acertos. - Verificar a participação dos estudantes no fórum de discussão.
Unidade 3: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)				
Assunto	Objetivos da Unidade (Comportamentos do aluno)	Material	Procedimentos de ensino (Comportamentos do pesquisador/tutor)	Avaliação da unidade (Comportamentos do pesquisador/tutor)
Sintomas do TDAH.	- Realizar a leitura do texto 3: Sintomas do TDAH. - Realizar a atividade 3 – Sintomas do TDAH.	- Texto 3: “Sintomas do TDAH”. - Atividade 3: Questões sobre o texto 3.	- Enviar e-mails informando o início da unidade; - Fornecer os materiais necessários para a leitura ; - Realizar a tutoria e acompanhamento das atividades dos alunos.	- Analisar as atividades recebidas e verificar os conhecimentos aprendidos por meio das respostas referentes às questões da atividade. - Feedback para o aluno sobre a atividade com apontamento de erros e acertos.

Quadro 6 - Programa de ensino do curso “TDAH na sala de aula e a prevenção de acidentes infantis”.

(continuação)

<p>Medicalização e Tratamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a leitura do texto 4: Medicalização e tratamento. - Leitura da notícia jornalística: “Hiperdiagnóstico: Hiperatividade é diagnosticada em excesso”. - Realizar a atividade 4: Medicalização e Tratamento. - Participar do fórum de discussão Medicalização e tratamento do TDAH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto 4: “Medicalização e tratamento do TDAH”. - Link da notícia jornalística: “Hiperdiagnóstico: Hiperatividade é diagnosticada em excesso”. - Fórum de discussão: Medicalização e tratamento do TDAH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer os materiais necessários para a leitura e links para notícia. - Realizar a tutoria e acompanhamento das atividades dos alunos. - Elaboração e criação do fórum de discussão. - Mediação do fórum de discussão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as atividades recebidas e verificar os conhecimentos aprendidos por meio das respostas referentes às questões da atividade. - Feedback para o aluno sobre a atividade com apontamento de erros e acertos. - Verificar a participação dos estudantes no fórum de discussão e fornecer feedback.
<p>Intervenções pedagógicas para o TDAH.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a leitura do texto 5: Intervenções pedagógicas para o TDAH 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto 5: Intervenções pedagógicas para o TDAH. - Atividade 5: Questões sobre o texto 5 e Estudo de Caso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer os materiais necessários para a leitura. - Realizar a tutoria e acompanhamento das atividades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as atividades recebidas e verificar os conhecimentos aprendidos por meio das respostas referentes às questões da atividade. - Feedback para o aluno sobre a atividade com apontamento de erros e acertos.

Quadro 6 - Programa de ensino do curso “TDAH na sala de aula e a prevenção de acidentes infantis”.

(continua)

Unidade 4: A prevenção de acidentes Infantis				
Assunto	Objetivos da Unidade (Comportamentos do aluno)	Material	Procedimentos de ensino (Comportamentos do pesquisador/tutor)	Avaliação da unidade (Comportamentos do pesquisador/tutor)
Introdução aos acidentes infantis e a prevenção	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a leitura do texto 6 : “Acidentes infantis”. - Realizar a leitura do texto 7 : Tipos de acidentes infantis e a prevenção (Atropelamento e engasgo) - Assistir o vídeo: “Acidente – engasgo: Manobra de Heimlich. - Realizar a atividade 6 – Acidentes infantis - Participar do fórum 7: Acidentes infantis na escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto 6: Acidentes infantis - Vídeo: “Acidente – engasgo: Manobra de Heimlich. – Dr^a Lu Ferrera - Atividade: Questões sobre texto 6 e 7. - Fórum de discussão: Acidentes infantis na escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Enviar e-mails informando o início da unidade; - Fornecer os materiais necessários para a leitura e links para o vídeo. - Elaboração e criação do fórum de discussão. - Realizar a tutoria e acompanhamento das atividades dos alunos. - Mediação do fórum de discussão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as atividades recebidas e verificar os conhecimentos aprendidos por meio das respostas referentes às questões da atividade. - Feedback para o aluno sobre a atividade com apontamento de erros e acertos. - Verificar a participação dos estudantes no fórum de discussão e fornecer feedback.
Unidade 5: A prevenção de acidentes Infantis				
Assunto	Objetivos da Unidade (Comportamentos do aluno)	Material	Procedimentos de ensino (Comportamentos do pesquisador/tutor)	Avaliação da unidade (Comportamentos do pesquisador/tutor)
Tipos de acidentes infantis e a prevenção	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a leitura do texto 8: Tipos de acidentes infantis e a prevenção (Quedas, queimaduras e intoxicações) - Realizar a atividade 8: Tipos de acidentes infantis 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto 8: Acidentes infantis - Atividade 8: Questões sobre texto 8. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enviar e-mails informando o início da unidade; - Fornecer os materiais necessários para a leitura. - Realizar a tutoria e acompanhamento das atividades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as atividades recebidas e verificar os conhecimentos aprendidos por meio das respostas referentes às questões da atividade. - Feedback para o aluno sobre a atividade com apontamento de erros e acertos.

A escola e a prevenção de acidentes infantis	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a leitura do texto 9: A importância da escola na prevenção de acidentes infantis”. - Assistir o vídeo: Prevenção de acidentes infantis na escola. - Realizar a atividade 9 – A prevenção de acidentes infantis na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto 9: A importância da escola na prevenção de acidentes infantis”. - Atividade 9: Elaboração de uma atividade (plano de aula) com a temática prevenção dos acidentes infantis 	<ul style="list-style-type: none"> - Enviar e-mails informando o início da unidade; - Fornecer os materiais necessários para a leitura e links para o vídeo. - Realizar a tutoria e acompanhamento das atividades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as atividades recebidas e verificar os conhecimentos aprendidos por meio das respostas referentes às questões da atividade. - Feedback para o aluno sobre a atividade com apontamento de erros e acertos.
--	--	---	--	---

Finalizando a etapa de elaboração do curso, dias antes do início do curso virtual, a pesquisadora enviou e-mails individuais aos participantes disponibilizando as seguintes informações: dados para acesso (login e senha) e link para acesso à plataforma (curso virtual), para que os discentes pudessem testar se o acesso estava correto. Nesse período, o conteúdo do curso estava configurado no modo invisível, sendo possível visualizá-lo apenas na data estipulada para o início do curso.

Na data de início do curso, foram dadas as boas-vindas aos participantes e no mesmo e-mail foram enviados novamente os dados de acesso ao curso e informações sobre a primeira semana destinada à “adaptação à plataforma”. Os e-mails enviados pela tutora/pesquisadora tiveram o intuito de orientar os participantes e certificar que todos possuíam as informações de acesso para início dos estudos e da participação no curso, sem maiores problemas.

7.1.1 Conhecimentos e opiniões dos discentes pré-intervenção

Os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados com os discentes do curso de Pedagogia, utilizados na elaboração do curso, serão apresentados a seguir. Os 35 participantes foram questionados inicialmente se já haviam realizado algum curso a distância. Sobre isso, grande parte dos universitários, ou seja, 77,1% (n=28, afirmaram já ter participado de cursos a distância, enquanto 22,9% (n=7) dos participantes relataram nunca ter realizado cursos a distância, o que denota uma pequena parcela dos universitários que desconhecem essa modalidade de ensino, evidenciando assim um aspecto favorável à escolha da modalidade

virtual para aplicação do curso de formação inicial, já que a EaD é de conhecimento de grande parte dos discentes.

Dos participantes que afirmaram ter realizado cursos a distância (n=28), estes foram questionados se fizeram o uso do Moodle. Verificou-se também que grande parte dos universitários (n=26, 92,9%) tinham conhecimento sobre a plataforma e já utilizaram o Moodle em outras oportunidades, enquanto uma mínima parcela dos participantes (n=2, 7,1%) não haviam utilizado. O conhecimento desta plataforma pela maioria dos participantes pode ser considerado um fator positivo, pois o conhecimento deste ambiente e de suas especificidades pode ter sido um facilitador na utilização do mesmo durante curso.

Os universitários que afirmaram já ter utilizado a plataforma Moodle (n=26) foram questionados sobre qual curso realizaram no Moodle. As respostas para essa questão estão disponíveis na Tabela 4. Observa-se que diferentes cursos foram realizados pelos discentes, com maior frequência de respostas para o curso de “libras” (n=14, 42,4%) e a disciplina de “Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação” (n=7, 21,2%), que faz parte da grade curricular do curso de Pedagogia da instituição pesquisada.

Tabela 4 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação aos cursos realizados na plataforma Moodle (N=26).

Categorias	F	%
Libras	14	42,4
Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação	7	21,2
Inglês	2	6,1
Cursos relacionados à área da educação	2	6,1
Sequência didática	2	6,1
Não especificou	2	6,1
Conefam	1	3,0
Office 365	1	3,0
Disciplinas de curso de graduação em História	1	3,0
Educação a distância	1	3,0
TOTAL	33	100

Fonte: autoria própria.

Após a obtenção de informações sobre os cursos realizados, os participantes também foram questionados sobre o que mais gostaram nos cursos citados. Do total de respondentes à essa questão (N=26), nota-se, na Tabela 5, que as respostas mais frequentes estão relacionadas ao conteúdo (n=8, 28,6%), seguido da facilidade no acesso (n=6, 21,4%) e da flexibilidade de horário (n=4, 14,3%), características próprias da modalidade da EaD.

Em relação ao conteúdo, especificamente sobre o material didático produzido para essa modalidade de ensino, os referenciais de qualidade para a EaD afirmam que para elaborar um material que atenda o objetivo e alcance de excelência devem ser considerados alguns princípios fundamentais a serem atendidos, dentre os quais destacam-se aqui alguns: o material deve proporcionar acesso aos conhecimentos fundamentais para a compreensão crítica da situação apresentada, assim como para sua intervenção no contexto social, político e cultural; deve permitir acesso a informações mínimas que possibilitem a organização do conhecimento prévio trazido pelo estudante; disponibilizar referências básicas e complementares que fomentem o próprio estudante a explorar mais sobre os conteúdos apresentados a partir das suas necessidades; promoção e integração entre as unidades de aprendizagem, a partir de uma abordagem que considere diferentes estratégias metodológicas; estímulo à participação do estudante no ambiente virtual de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007).

Aspectos relacionados à interação com os participantes (n=3, 10,7%), assim como as ferramentas oferecidas no curso a distância realizado pelos discentes, como fóruns, vídeos e materiais para estudo (n=2, 7,1%), também foram citadas como um fator positivo na realização do curso. Essas e as demais frequências de respostas estão disponibilizadas na Tabela 5.

Dentre as respostas dos participantes, percebe-se que o conteúdo é importante para uma avaliação positiva, assim como a facilidade e a flexibilidade de horário, principalmente por se tratar de estudantes do período noturno, pois durante o dia muitos exercem atividade profissional, sendo seus horários livres diferentes ao longo de um dia.

Tabela 5 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação ao que mais gostaram nos cursos realizados na plataforma Moodle (N=26).

Categorias	F	%
Conteúdo do curso	8	28,6
Facilidade no acesso	6	21,4
Flexibilidade de horário	4	14,3
Interação com os participantes	3	10,7
Ferramentas oferecidas (fóruns, vídeos, materiais de estudo)	2	7,1
Plataforma/Estrutura do curso	2	7,1
Acesso a novas informações sobre o tema	2	7,1
Conteúdo útil para prática	1	3,7
TOTAL	28	100

Fonte: autoria própria.

Por fim, a última questão relacionada aos aspectos de envolvimento com a EaD foi em relação à utilização dos conhecimentos no âmbito pessoal e profissional, adquiridos no curso a distância.

Na Tabela 6 são apresentadas as respostas dos discentes sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos no curso a distância em sua vida pessoal e/ou profissional.

Nota-se que grande parte dos participantes utilizam os conhecimentos adquiridos no curso a distância (n=15, 57,8%). Uma pequena parcela (n=7, 27%) afirmou ainda não utilizar os conhecimentos adquiridos no curso, porém, tais participantes relataram acreditar que tais conhecimentos serão úteis no futuro profissional. Essa opinião expressa pelos discentes demonstra que estes valorizam os conteúdos estudados e os aprendizados adquiridos nos cursos que realizaram em sua trajetória acadêmica.

Os universitários foram questionados ainda “De que forma” utilizam os conhecimentos. De acordo com as respostas obtidas, os conhecimentos adquiridos nos cursos a distância citados são aplicados principalmente na prática profissional (n=5, 31,3%), no cotidiano escolar (n=3, 18,7%) e são também utilizados na prática pedagógica do professor (n=2, 12,6%). Outros participantes apresentaram resposta inespecífica para a questão (n=3, 18,7%) e os demais não responderam à questão (n=3, 18,7%).

Tabela 6 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à utilização dos conhecimentos adquiridos no curso a distância em sua vida pessoal e/ou profissional (N=26).

Categorias	F	%
Sim, utiliza os conhecimentos	15	57,8
Ainda não utiliza	7	27,0
Sim, utiliza às vezes os conhecimentos	1	3,8
Muito pouco	1	3,8
Não utiliza	1	3,8
Resposta inespecífica	1	3,8
TOTAL	26	100

Fonte: autoria própria.

Daqui em diante serão apresentados os conhecimentos dos universitários acerca do TDAH, assim como as opiniões obtidas por meio do questionário, tais como a forma de apresentação do conteúdo, dentre outras questões importantes para o levantamento de conhecimentos prévios dos participantes e de suas preferências, que subsidiaram a elaboração do curso de formação inicial.

Após as questões sobre o envolvimento com a EaD, o tema abordado foi o conhecimento acerca do TDAH. Primeiramente, buscou-se investigar qual o conceito que os

discentes apresentavam sobre o transtorno. Quando questionados sobre isso, diferentes opiniões foram apresentadas.

De acordo com as respostas dos discentes para a questão “Em sua opinião, o que é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)?” diferentes opiniões foram apresentadas sobre a definição do TDAH, assim como de características desse transtorno. Como características os universitários (N=35) citaram a “dificuldade em manter a concentração” (n=11, 23,9%), a “desatenção” (n=10, 21,7%) e “agitação” (n=8, 17,4%). Como definição do transtorno os universitários relataram que o TDAH trata-se de um “transtorno que afeta a aprendizagem” (n=6, 13%), um “transtorno neurológico” (n=4, 8,7%), “transtorno da infância” (n=3, 6,5%), dentre outros. As opiniões e frequências das respostas dos universitários estão descritas na Tabela 7.

No entanto, conforme discorre Silva (2009a, p. 2013) o TDAH “deriva de um funcionamento alterado no sistema neurobiológico cerebral” marcado por características como a desatenção, distração, hiperatividade e impulsividade (BARKLEY, 2008).

Tabela 7 – Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação às características e definição do TDAH (N=35)

Categorias	F	%
Dificuldade em manter a concentração	11	23,9
Desatenção	10	21,7
Agitação	8	17,4
Transtorno que afeta a aprendizagem	6	13,0
Transtorno neurológico	4	8,7
Transtorno da infância	3	6,5
Transtorno que afeta o desenvolvimento	1	2,2
Transtorno causado por ambiente social muito dinâmico	1	2,2
Impulsividade	1	2,2
Desorganização	1	2,2
TOTAL	46	100

Fonte: autoria própria.

Dentre as respostas apresentadas, ainda sobre essa questão, nota-se que estão mais associadas aos sintomas do TDAH e não ao que de fato se trata o transtorno.

Seno (2010) realizou uma pesquisa com 52 educadores com o objetivo de verificar o conhecimentos deles sobre o TDAH. Em sua pesquisa, relatou que 51 participantes souberam responder quando questionados sobre o significado da sigla TDAH. Convém ainda frisar que Seno (2010) investigou vários outros aspectos pertinentes, como conhecimentos referentes às

causas do transtorno, idade em que se manifesta, exames e especialistas aptos ao diagnóstico, tratamento, comorbidades, entre outros aspectos e concluiu que:

O TDAH ainda é um assunto desconhecido pela maioria dos professores. As informações que necessitam de embasamento teórico, como causas, idade de manifestação, médico especialista, cura, tratamento e comorbidades, estão distantes dos docentes que, muitas vezes, lecionam exatamente para esse público. Já as questões que envolviam a prática de sala de aula, cujas respostas podiam ser resgatadas por acontecimentos do dia-a-dia, como prevalência sexual, capacidade de concentração e manifestações comportamentais, foram corretamente assinaladas, demonstrando a sensibilidade do educador mesmo quando não houve a busca pelo assunto em específico (SENO, 2010, p. 341).

Diante dessa pesquisa, percebe-se a necessidade da formação e disseminação de conhecimentos sobre esse transtorno à comunidade escolar.

Os universitários foram questionados sobre o recebimento de informações acerca do TDAH fora do âmbito da universidade. De acordo com as respostas obtidas, nota-se que uma pequena parcela dos universitários (n=7, 20%) receberam informações sobre a temática do TDAH, enquanto a maioria dos participantes (n=28, 80%) não tiveram acesso à esses conhecimentos. Para aqueles que receberam informações, estas foram adquiridas por meio de “palestras extracurriculares” (n=5, 71,4%); “aulas de outro curso de graduação” (n=1, 14,3%) e também por meio de “experiências pessoais” (n=1, 14,3%).

Os discentes também foram questionados sobre o acesso a conhecimentos referentes ao TDAH durante a formação universitária e, considerando o total de participantes (N=35), 60% deles (n=21) afirmaram que não receberam informações sobre o tema durante a graduação.

Entretanto, 40% dos universitários (n=14) indicaram o recebimento de informações sobre a temática durante a graduação. Estes foram questionados “sobre qual assunto” versaram as informações que receberam. Das respostas obtidas nessa questão (n=24) verificou-se que os assuntos abordados em sua maioria foram em relação aos “subtipos do TDAH” (n=9, 37,5%) e sobre as “consequências” do transtorno (n=5, 20,8%) entre outros aspectos citados. As respostas estão disponibilizadas na Tabela 8.

Os participantes foram questionados sobre as formas de apresentação desses assuntos na universidade, considerando o total de respostas à essa questão (n=15), as formas citadas foram: em “disciplinas obrigatórias” (n=11, 73,3%), por meio de “palestras” (n=2, 13,3%), em “disciplinas optativas” (n=1, 6,7%) e também por meio de “comentários gerais durante as aulas” (n=1, 6,7%).

Tabela 8 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação ao recebimento de informação sobre TDAH durante a formação em Pedagogia (N=14).

Categorias	F	%
Subtipos do transtorno	9	37,5
Consequências	5	20,8
Causas	3	12,5
Tratamento	3	12,5
Aspectos sobre a educação especial	2	8,3
Informações gerais	1	4,2
Não especificou	1	4,2
TOTAL	24	100

Fonte: autoria própria.

Com o intuito de levantar as opiniões dos universitários sobre a necessidade de obtenção de conhecimentos sobre o TDAH, estes foram questionados sobre isso e 100% dos participantes (N=35) alegaram ser importante e necessário que professores tenham formação sobre o tema. Barros (2014), em sua pesquisa, também investigou as percepções e conhecimentos de 18 professores do ensino fundamental sobre o TDAH e afirmou que em sua prática profissional no exercício da Medicina constatou a falta de conhecimento acerca do TDAH por parte dos professores do município pesquisado, evidenciado pelo excesso de encaminhamentos aos sistemas de saúde pelas escolas. Tal fato denota uma necessidade em levar conhecimentos para esse público que atua diretamente no ensino e na educação dessas crianças.

Para dar continuidade à essa questão, os universitários foram questionados sobre quais informações consideravam necessárias à formação sobre o tema.

Foram apresentadas respostas variadas para essa pergunta, entretanto, 33,2% dos participantes (n=28) citaram como importante o recebimento de informações sobre “estratégias pedagógicas para alunos com TDAH”. Conteúdos sobre o “conceito de TDAH” (n=26, 31%) também foram citados por grande parte dos estudantes, seguido do conhecimento sobre as “causas do transtorno” (n=21, 25%). As opiniões estão expressas na Tabela 9.

Os universitários apontaram amplo interesse no conhecimento de estratégias pedagógicas para fundamentação da prática pedagógica com alunos com TDAH. Tal aspecto é muito importante pois interfere diretamente no bom desenvolvimento tanto do ensino, quanto da aprendizagem dos alunos.

Para Santos e Vasconcelos (2010):

Essas crianças são fonte de medo e insegurança por parte dos educadores por não terem uma ampla visão de desenvolvimento ou de estratégias

pedagógicas que favorecem a aprendizagem daqueles que se mostram diferentes ou que desafiam uma rotina escolar. (SANTOS; VASCONCELOS, 2010, p.720)

Tabela 9 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação às informações necessárias para obtenção do conhecimento sobre o TDAH (N=35).

Categorias	F	%
Estratégias pedagógicas para alunos com TDAH	28	33,2
Conceito de TDAH	26	31,0
Causas do transtorno	21	25,0
Características do transtorno	5	6,0
Diagnóstico	2	2,4
Tratamento	2	2,4
TOTAL	84	100

Fonte: autoria própria.

Para complementar a questão anterior, os participantes responderam sobre as formas mais eficazes para a apresentação desses conhecimentos. As frequências das respostas estão apresentadas na Tabela 10.

Percebe-se dentre as respostas relatadas que a preferência de apresentação dos conteúdos é no formato de “vídeos” (n=26, 32,1%), seguido de “textos” (n=19, 23,5%) e “discussões em fóruns” (n=18, 22,2%). Uma parcela dos universitários não especificou a forma, porém, afirmaram que “qualquer recurso disponível” (n=5, 6,2%) seria eficaz para apresentação desses conhecimentos. Alguns discentes citaram as “palestras” (n=5, 6,2%) e “estudos de caso” (n=3, 3,7%) como recursos de apresentação de conteúdos.

No entanto, verifica-se no geral que há predominância de respostas para o formato de apresentação dos conteúdos por meio do uso de textos, da utilização de vídeos e de discussões em fóruns como métodos eficazes, sendo esses os mesmos utilizados na intervenção realizada nessa pesquisa.

Tabela 10 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à forma de apresentação dos conteúdos (N=35).

Categorias	F	%
Vídeos	26	32,1
Textos	19	23,5
Discussões em fórum	18	22,2
Palestras	5	6,2
Qualquer recurso disponível	5	6,2
Estudo de caso	3	3,7
Resposta inespecífica	3	3,7
Slides	2	2,4
TOTAL	81	100

Fonte: autoria própria.

Os universitários foram questionados também acerca dos comportamentos observados em uma criança com TDAH. Na questão foram apresentados sete comportamentos, seguido da opção “outros”, sendo possível assinalar quantos comportamentos quisessem.

Observa-se no geral que os participantes assinalaram três ou mais comportamentos e dentre eles a “hiperatividade” (n=28, 17,4%), a “distração” (n=28, 17,4%), juntamente com a “desatenção” (n=27, 16,8%) e “inquietação” (n=27, 16,8%) foram os comportamentos mais citados pelos universitários. Um pequeno grupo (n=3, 1,9%) não soube informar quais eram os comportamentos característicos do transtorno e diversas outras opiniões foram discorridas pelos participantes, assinalando outros comportamentos além dos citados para essa questão. As opiniões e frequências estão apresentadas na Tabela 11.

Tabela 11 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação aos comportamentos observados em uma criança com TDAH (N=35).

Categorias	F	%
Hiperatividade	28	17,4
Distração	28	17,4
Desatenção	27	16,8
Inquietação	27	16,8
Impulsividade	20	12,4
Indisciplina	17	10,6
Lentidão	9	5,5
Não soube informar	3	1,9
Agressividade	1	0,6
Dificuldade de leitura/escrita	1	0,6
TOTAL	161	100

Fonte: autoria própria.

Em sua pesquisa, Seno (2010, p. 339) também investigou quais comportamentos os investigados relataram como os observados em um criança com TDAH e foram citados:

inquietação, dificuldade de aprendizagem, distração, desatenção, dificuldade de concentração, fala excessiva, não para sentado, repete a mesma coisa, agitação, mudança de humor, impulsividade, hiperatividade, dispersão, indisciplina, desajeitado, desmotivação, dificuldade de interação, dificuldade de memorização, irritabilidade, ansiedade, desinteresse, dificuldade em respeitar regras.

Segundo Rohde et al. (2000), o TDAH está relacionado a sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, sendo estes manifestos nas crianças de diferentes maneiras. Conforme ressalta Topczewski (1999), podem ser percebidos pela falta de persistência em atividades que exigem desempenho cognitivo, falta de atenção e concentração, tendência em alternar atividades sem terminá-las, extrema agitação, desorganização, remexer pés e mãos

constantemente, não conseguir parar quieto, responder perguntas antes de serem finalizadas, apresentar comportamentos de intromissão, perder coisas com facilidade, dentre outros.

Sobre as causas do TDAH, os discentes apresentaram diversas respostas, porém, grande parte deles (n=23, 65,7%) não soube informar as causas desse transtorno. Uma parcela dos estudantes (n=7, 20%) atribuiu “causas genéticas e biológicas” ao transtorno e outros (n=2, 5,6%) atribuíram como causa do transtorno a “sobrecarga de atividades” e o acesso à grande quantidades de informações, fruto da atual sociedade em que se está inserido. Essas e as demais opiniões estão descritas na Tabela 12.

Tabela 12 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação às causas do TDAH (N=35).

Categorias	F	%
Não soube informar	23	65,7
Causas genéticas e biológicas	7	20,0
Acesso a muitas informações e sobrecarga de atividades	2	5,6
Psicológicas	1	2,9
Carência afetiva	1	2,9
Resposta inespecífica	1	2,9
TOTAL	35	100

Fonte: autoria própria.

A Tabela 13 apresenta as opiniões dos discentes sobre o que consideram como medidas eficazes para o auxílio à criança com TDAH. Considerando o total de participantes (N=35), diversas opiniões foram relatadas, contudo, a maior frequência (n=18, 51,3%) foi referente à importância da “capacitação do professor” em relação aos conhecimentos sobre esse transtorno.

Alguns discentes não souberam informar uma resposta à essa questão (n=5, 14,2%), e outros citaram o trabalho com “atividades diferenciadas” para o aluno com TDAH (n=3, 8,5%) e o “apoio da família” (n=2, 5,7%) como medidas eficazes no auxílio à essas crianças.

Mais uma vez, a figura do professor foi citada como eficaz no apoio à criança, porém, para isso é frisado que tal profissional tenha uma “boa didática em sala de aula” (n=1, 2,9%).

Além disso, outras medidas foram apontadas, porém, mais relacionadas às ações e atitudes em relação a esse aluno, tais como: “dar atenção ao aluno” (n=1, 2,9%), “diálogo e prática de atividades físicas” (n=1, 2,9%), dentre outras, detalhadas na Tabela 13.

Tabela 13 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação ao que é eficaz para ajudar a criança com TDAH (N=35).

Categorias	F	%
Professor capacitado	18	51,3
Não soube informar	5	14,2
Atividades diferenciadas para esse aluno	3	8,5
O apoio da família	2	5,7
Um professor com boa didática	1	2,9
Dar atenção ao aluno	1	2,9
Diálogo com o aluno e atividades físicas	1	2,9
Minimizar a distração que vem do ambiente	1	2,9
Estimular o desenvolvimento do aluno	1	2,9
Momentos de relaxamento e brincadeiras	1	2,9
Tratamento adequado	1	2,9
TOTAL	35	100

Fonte: autoria própria.

Seno (2010) em sua pesquisa investigou também as ações citadas pelos participantes que tinham o objetivo de auxiliar a criança com TDAH, são elas:

incentivo, reforço dos comportamentos adequados, trabalho com a família, busca de conhecimento sobre o assunto, planejamento de atividades interessantes, encaminhamento para especialistas, integração aos demais colegas de turma, favorecimento do ambiente promovendo tranquilidade e silêncio, apresentação de atividades curtas, oferecimento de orientação individual, utilização de recursos diferenciados, não demonstração de ansiedade, brevidade nas explicações, sentar a criança próxima à professora e distante da janela, seguir uma rotina, proporcionar momentos de locomoção na sala de aula, respeitar seus limites (SENO, 2010, p. 341).

Percebe-se uma semelhança nas ações citadas na pesquisa com os educadores para com as respostas obtidas no presente trabalho com os discentes de Pedagogia, tais como: trabalho juntamente com a família, conhecimento sobre o assunto e professores capacitados, dentre outros, o que denota, assim como Seno (2010) afirma, que as estratégias sugeridas pelos educadores que visam o progresso do aluno com TDAH são totalmente apropriadas, apesar de nem sempre serem aplicadas, já que as adaptações citadas não dependem de um sistema e sim, muitas vezes, do próprio educador, que analisando sua classe e verificando os recursos disponíveis pode adequar sua metodologia da maneira mais produtiva possível.

Com o intuito de obter informações sobre a vida profissional dos universitários e o envolvimento com crianças com TDAH nesse âmbito, os participantes foram questionados sobre a atuação com crianças com TDAH em sala de aula. Do total (N=35), 88,6% dos participantes (n=31) não tiveram experiências com crianças com TDAH no percurso

profissional e apenas 11, 4% (n=4) afirmaram que já trabalharam em sala de aula com crianças com TDAH. Mesmo com esse pequeno número de professores que já atuaram com alunos com TDAH em sala de aula, constatou-se anteriormente que 100% dos participantes consideram importante em sua formação o fornecimento de conhecimentos sobre o TDAH.

Para ilustrar como foi a experiência dos discentes que responderam “sim” na questão anterior, estes também foram questionados como foi a experiência no ensino de crianças com TDAH. Dos universitários que responderam essa questão (n=4), foram apresentadas respostas distintas, positivas e negativas, tais como: “não foi uma experiência positiva” (n=1, 25%), dentre outras mais positivas, considerando a experiência como “boa” (n=1, 25%), seguido de um participante que relatou essa experiência como “um grande desafio” (n=1, 25%) e outro que avaliou como “interessante” (n=1, 25%).

Após o levantamento dos conhecimentos prévios sobre a temática do TDAH, na sequência deu-se início à investigação sobre os conhecimentos acerca dos acidentes infantis.

Nesse momento, será apresentado os conhecimentos dos universitários acerca dos acidentes infantis, assim como das opiniões obtidas por meio do questionário, tais como a forma de apresentação do conteúdo, entre outras questões importantes para o levantamento de conhecimento prévio dos participantes e suas preferências, respostas que subsidiaram a elaboração e planejamento do curso de formação inicial.

Para isso, iniciou-se o questionário investigando qual o conceito atribuído pelos universitários aos acidentes infantis, e diversas respostas foram apresentadas.

As opiniões dos universitários sobre o conceito de acidentes infantis estavam relacionadas em grande parte a “acidentes envolvendo crianças” (n=14, 28,6%), seguido da resposta “quedas” (n=11, 22,5%) e “queimaduras” (n=11, 22,5%) com a mesma frequência. Uma parcela dos participantes (n=3, 6,1%) não souberam informar a opinião em relação ao tema. Na Tabela 14 estão descritas as opiniões referentes a essa questão.

Em um estudo realizado por Gonsales (2012) nota-se que os participantes quando questionados sobre o conceito de acidentes infantis, relacionam estes às “quedas”.

Carvalho (2008), em seu estudo, salienta as dificuldades de profissionais da educação em conceituar corretamente o tema dos acidentes infantis, assim como de associá-lo à prevenção. A maior incidência de respostas descritas no presente trabalho também tem destaque para a definição de acidentes relacionados às quedas, e percebe-se no geral uma dificuldade em conceituar esse termo com com clareza.

Tabela 14 - Distribuição das freqüências das categorias de respostas dos universitários em relação à opinião sobre o que são acidentes infantis (N=35).

Categorias	F	%
Acidentes envolvendo crianças	14	28,6
Quedas	11	22,5
Queimaduras	11	22,5
Lesões	4	8,2
Ingestão de produtos tóxicos	3	6,1
Não soube informar	3	6,1
Acontecimentos que poderiam ser evitados	1	2,0
Acontecimentos que colocam em risco a saúde física e psicológica da criança	1	2,0
Ocorrências que as crianças estão suscetíveis, devido à limitação quanto ao grau de consciência que ainda se encontra.	1	2,0
TOTAL	49	100

Fonte: autoria própria.

Os universitários foram questionados sobre o recebimento de informações a respeito da temática dos acidentes infantis, fora do âmbito da universidade. Do total de participantes (N= 35) uma pequena parcela (n=4, 11,5%) alegou ter recebido informações sobre esse tema, enquanto (n=31, 88,5%) participantes indicaram não ter acesso a esses conhecimentos. Os participantes relataram ainda a forma de recebimento de tais conhecimentos, que foi em reuniões da “CIPA/SIPAT” (n=1, 25%), em “curso de cuidador infantil” (n=1, 25%), por meio de “livros” (n=1, 25%) e pela “TV” (n=1, 25%).

Na sequência, os universitários foram questionados sobre o conhecimento da temática dos acidentes infantis durante a graduação em Pedagogia. Do total de participantes, 94,2% (n=33) afirmaram que não tiveram acesso a conhecimentos relacionados aos acidentes infantis na universidade. Poucos participantes, apenas 5,8% (n=2), afirmaram ter recebido informações sobre a temática durante a graduação e, então, estes foram questionados sobre “qual o assunto abordado” foi tratado durante o curso. . Os assuntos abordados foram acerca dos “tipos de acidentes” (n=2, 66,7%) e também sobre as “consequências dos acidentes infantis” (n=1, 33,3%).

Os universitários também foram questionados se consideravam importante obter conhecimentos sobre a temática da prevenção de acidentes infantis durante a graduação. Do total de participantes (N=35), grande parte deles (n=21, 60%) considerou importante obter tais conhecimentos, no entanto, uma pequena parcela dos universitários (n=3, 8,6%) não souberam informar a resposta para essa questão e outros (n=2, 5,7%) apresentaram resposta inespecífica à essa pergunta. Dentre os participantes, apenas um discente (n=1, 2,9%) não considerou importante esse conhecimento ser ofertado na graduação.

O universitário que alegou não ser importante o fornecimento de conhecimentos sobre essa temática, justificou sua resposta afirmando que “é necessário apenas obter noções básicas sobre o assunto” e não de modo aprofundado (n=1, 6,3%), já que a formação em Pedagogia demanda grande conhecimento de outros temas inerentes à profissão. As demais frequências e opiniões apresentadas estão detalhadas na Tabela 15.

Tabela 15 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à justificativa sobre a importância de se obter conhecimento sobre acidentes infantis (N=35).

Categorias	F	%
Não respondeu	8	36,4
O professor pode se deparar com acidentes na sala de aula e necessita estar apto	5	22,7
Promover maior segurança em sala de aula	3	13,6
Pela falta de acesso ao tema na graduação	3	13,6
Professor pode auxiliar na conscientização dos alunos	2	9,1
É necessário apenas noções básicas sobre o tema	1	4,6
TOTAL	22	100

Fonte: autoria própria.

Na questão “Que tipo de assunto acha importante discutir?” em relação ao assunto a ser abordado sobre os acidentes infantis, 20,7% dos universitários (n=35) consideram importante que seja abordado o tema da “prevenção de acidentes infantis”; na sequência “tipos de acidentes” (n=35, 20,7%) e “causas dos acidentes infantis” (n=33, 19,5%) foram os assuntos que apresentaram maior incidência de respostas. As demais opiniões e frequências à essa questão encontram-se dispostas na Tabela 16.

Tabela 16 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação ao tipo de assunto que é importante para discutir sobre os acidentes infantis (N=35).

Categorias	F	%
Prevenção	35	20,7
Tipos de acidentes	35	20,7
Causas	33	19,5
Consequências	32	18,9
Tratamento	32	18,9
Primeiro socorros	2	1,3
TOTAL	169	100

Fonte: autoria própria.

Ainda sobre a obtenção de conhecimentos acerca dos acidentes infantis, os discentes foram questionados em relação à forma mais eficaz de apresentação dos conteúdos. Percebe-se dentre as respostas apresentadas que a preferência é para o formato de “vídeos” (n=23,

33,8%), “textos” (n=19, 27,9%) e “discussões em fóruns” (n=11, 16,2%), apresentando semelhança na escolha do formato em relação aos conteúdos sobre TDAH. As demais opiniões estão disponibilizadas na Tabela 17.

Tabela 17 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à forma de apresentação dos conteúdos (N=35).

Categorias	F	%
Vídeos	23	33,8
Textos	19	27,9
Discussões em fórum	11	16,2
Qualquer recurso disponível	8	11,8
Palestras	2	2,9
Cartilhas	2	2,9
Situações-problemas	2	2,9
Resposta inespecífica	1	1,6
TOTAL	68	100

Fonte: autoria própria.

Na questão “Em sua opinião, há relação entre o TDAH e os acidentes infantis?”, do total de participantes (N=35), 74,3% dos discentes (n=26) responderam que “sim” existe relação entre os temas, enquanto uma pequena parcela (n=9, 25,7%) respondeu que “não” existe relação entre o TDAH e a ocorrência de acidentes infantis.

Em seguida, foi solicitado aos participantes que justificassem sua opinião, para ambos os casos, se afirmativo ou negativo. Do total de universitários 7 (17,2%) não souberam informar a relação entre o TDAH e os acidentes infantis, uma parcela dos participantes (n=6, 14,6%) justificou que a relação existente é “por conta da desatenção” advindas de crianças com TDAH e outros (n=6, 14,6%) alegaram que os acidentes infantis “podem ocorrer com qualquer criança independente de ter TDAH”. Nota-se que a falta de clareza em relação aos comportamentos e o conceito do TDAH dificultam justificar essa questão. As opiniões estão expressas na Tabela 18.

Para concluir essa investigação acerca dos conhecimentos prévios dos discentes de Pedagogia sobre a temática dos acidentes infantis, corrobora-se com a ideia de Vieira et al. (2005, p. 79) quando fala que a escola é um “espaço ideal para fortalecer a implantação de ‘sementes’ preventivas em relação aos acidentes com crianças e adolescentes”, exercendo papel fundamental para a conscientização dos riscos aos quais as crianças estão expostas, assim como na disseminação de conhecimentos que possibilitem a prevenção dos mesmos, sendo imprescindível formar e oferecer conhecimentos a professores e futuros professores da educação básica sobre essa temática.

Tabela 18 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários referentes à justificativa da relação entre TDAH e acidentes infantis ou não (N=35).

Categorias	F	%
Não soube informar	7	17,2
Por conta da desatenção	6	14,6
Acidentes infantis podem ocorrer com qualquer criança independente do TDAH	6	14,6
Crianças hiperativas são muito inquietas	5	12,2
Por conta da hiperatividade	5	12,2
Crianças hiperativas são muito agitadas	4	9,8
Resposta inespecífica	4	9,8
Crianças hiperativas são muito impulsivas	1	2,4
Por conta das características do transtorno	1	2,4
A criança com TDAH tem atração por brincadeiras perigosas	1	2,4
Não respondeu	1	2,4
TOTAL	41	100

Fonte: autoria própria.

Para contribuir com a formação a respeito dessas temáticas apresentadas - TDAH e a prevenção de acidentes infantis - foi realizada a intervenção que consistiu na aplicação do curso de formação inicial a discentes de Pedagogia. Os resultados dessa intervenção serão apresentados a seguir.

7.2 Aplicação do curso

No segundo semestre de 2016, foi realizada a intervenção por meio do curso de formação inicial a distância aos discentes de Pedagogia. O curso teve início em 28/07/2016 com 35 alunos cadastrados na plataforma e finalizou em 26/09/2016.

A primeira unidade intitulada “unidade 1: adaptação à plataforma Moodle” deu início ao curso e teve o objetivo de permitir aos alunos o conhecimento e adaptação à plataforma. Nesta unidade foi disponibilizado o “guia do aluno”, que continha orientações referentes ao curso, o cronograma e objetivos, assim como informações para proporcionar a integração de todos os participantes no “fórum de boas-vindas”. Nesse fórum, cada aluno se apresentava e contava um pouco da sua história pessoal, profissional/acadêmica. Nesse período os universitários também tiveram a tarefa de configurar o perfil no Moodle e como apoio para realização dessa atividade foi disponibilizado a eles o “tutorial de configuração do perfil”. Abaixo na figura 2, está a capa do curso a distância.

Figura 2 – Tela de início do curso: Unidade 1 – Semana de adaptação.



Fonte: autoria própria

Na sequência, na unidade 2 teve início os conteúdos referentes à temática do TDAH, e os assuntos abordados foram uma introdução ao TDAH e aspectos sobre o diagnóstico do transtorno.

Para apresentação do tema “introdução ao TDAH” foi disponibilizado o texto 1: “O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Os temas abordados foram o histórico do TDAH e primeiros indícios do transtorno; definição do TDAH; aspectos sobre o DSM IV e V e subtipos do transtorno. Após, foi disponibilizado o vídeo “O TDAH” no qual o psicólogo Jan Leonardi abordou aspectos sobre a definição do transtorno, sintomas e tratamento. Após o estudo do material didático, os universitários concluíram essa unidade realizando a atividade 1 “introdução ao TDAH” que abordou questões referentes ao conteúdo apresentado.

Na sequência, foi disponibilizado o material de estudo do tema “diagnóstico do TDAH”, compondo o texto 2 de leitura intitulado “TDAH: diagnóstico”. Foi proposto como atividade a participação no fórum de discussão: “trocando ideias sobre o TDAH” e a realização da atividade 2, contendo questões sobre o tema abordado. O fórum teve como objetivo abrir um espaço inicial para o compartilhamento de ideias e conhecimentos adquiridos nesse primeiro contato com a literatura. Para isso, apresentou-se duas questões para discussão, que foram:

“1) Em relação aos conhecimentos prévios que você tinha sobre o TDAH, comente o que modificou sobre o que você acreditava se tratar o transtorno, após o estudo dessa unidade. Se quiser trazer trechos dos textos e/ou do vídeo para complementar sua fala, fique à






vontade!"; “2) De que forma ou por meio de quais ferramentas você acredita que o professor, em sua atuação pedagógica, pode auxiliar o aluno com TDAH?” (trechos retirados do AVA).

Sobre as unidades de ensino estas eram compostas de explicações acerca do que era para ser realizado em cada unidade, e organizado em pastas, tais como a pasta “material do aluno”, na qual eram disponibilizados os materiais para estudo (textos, atividades, vídeos). Nessa pasta, os materiais ficavam disponíveis apenas para *download* e para o envio das atividades pelos alunos, estas eram enviadas pela ferramenta “tarefa” do Moodle. Na Figura 3, é possível conhecer a tela de orientações e a organização das pastas e atividades da unidade 2.

Figura 3 – Organização da unidade de ensino

Bons estudos!
Estou à disposição para dúvidas e/ou problemas!

Abraços,
Ana Paula

-  Materiais do Aluno
-  Atividade 1 - Introdução ao TDAH
-  Vídeo 1: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
-  Atividade 2 - TDAH: Diagnóstico
-  Trocando ideias sobre o TDAH!

Caro cursista,

Nessa primeira unidade de ensino, estudaremos o **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**.

Essa unidade de ensino está composta por 2 textos, vídeo e 2 atividades.

Para o melhor aproveitamento do estudo, sugiro que siga essa orientação:

- Leitura do Texto 1: Introdução
- Atividade 1
- Vídeo "O TDAH"
- Leitura do Texto 2: TDAH - Diagnóstico
- Atividade 2

O estudo poderá ser realizado da forma como você preferir, distribuindo durante a semana da Unidade 1.

Data final entrega das atividades:

Atividade 1: 09 de Agosto
Atividade 2: 11 de Agosto

Fonte: autoria própria

Retomando os aspectos sobre a aplicação do curso, na unidade 3 foram abordados os seguintes temas: 3) sintomas do TDAH; 4) medicalização e tratamento e 5) intervenções pedagógicas para o TDAH. Para cumprir essa unidade, os universitários fizeram a leitura do texto 3 “sintomas do TDAH” que em seu conteúdo abordou aspectos sobre os sintomas do transtorno, resgatou ideias importantes sobre o diagnóstico; subtipos do transtorno e suas

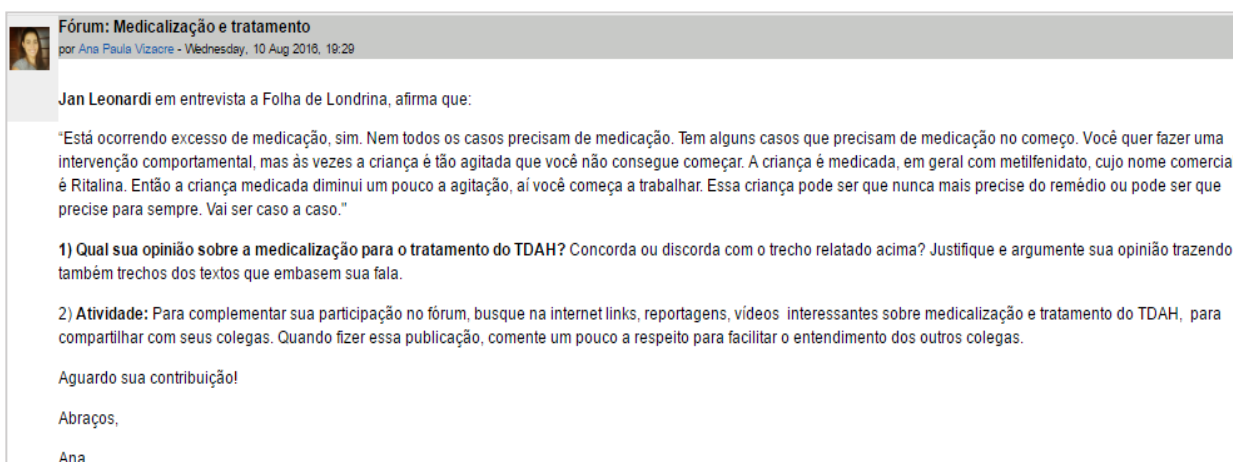
características e ao final os alunos realizaram a atividade 3, que continha questões sobre o texto de estudo.

Vale ressaltar que os conteúdos foram divididos por assuntos, a fim de se obter uma melhor organização, conforme citado anteriormente, porém, na composição dos textos os assuntos eram interligados, e assim retomavam em alguns momentos conteúdos anteriores importantes. Tal ação colaborava para a melhor assimilação da temática que era abordada em determinado texto.

Para proporcionar o estudo do conteúdo referente à “medicalização e tratamento”, foi fornecido o texto 4, que trouxe questões importantes sobre a medicalização, as influências da indústria farmacêutica na “promoção” de diagnósticos e aspectos referentes ao tratamento do TDAH. Para complementar o assunto, foi disponibilizada a notícia jornalística: “Hiperdiagnóstico: Hiperatividade é diagnosticada em excesso” e para finalizar foi proposto no quarto tópico desta unidade um fórum de discussão.

O fórum intitulado “medicalização e tratamento” contou com a excelente participação dos alunos, que contribuíram muito para a construção do conhecimento compartilhado ali, fomentando a discussão sobre o tema da medicalização, com enfoque principalmente ao grande número de diagnósticos. De acordo com a opinião dos universitários apresentada no fórum, há um exagero na quantidade de diagnósticos e do uso da medicação em crianças, e apresentaram como conclusão a essa discussão a importância de um diagnóstico correto, a fim de não medicalizar em excesso crianças, adolescentes e adultos. A Figura 4 apresenta o tema deste fórum de discussão, retirado do AVA.

Figura 4 – Unidade 3: Fórum de discussão “Medicalização e tratamento”



Fórum: Medicalização e tratamento
por Ana Paula Vizacre - Wednesday, 10 Aug 2016, 19:29

Jan Leonardi em entrevista a Folha de Londrina, afirma que:

"Está ocorrendo excesso de medicação, sim. Nem todos os casos precisam de medicação. Tem alguns casos que precisam de medicação no começo. Você quer fazer uma intervenção comportamental, mas às vezes a criança é tão agitada que você não consegue começar. A criança é medicada, em geral com metilfenidato, cujo nome comercial é Ritalina. Então a criança medicada diminui um pouco a agitação, aí você começa a trabalhar. Essa criança pode ser que nunca mais precise do remédio ou pode ser que precise para sempre. Vai ser caso a caso."

1) Qual sua opinião sobre a medicalização para o tratamento do TDAH? Concorda ou discorda com o trecho relatado acima? Justifique e argumente sua opinião trazendo também trechos dos textos que embasem sua fala.

2) Atividade: Para complementar sua participação no fórum, busque na internet links, reportagens, vídeos interessantes sobre medicalização e tratamento do TDAH, para compartilhar com seus colegas. Quando fizer essa publicação, comente um pouco a respeito para facilitar o entendimento dos outros colegas.

Aguardo sua contribuição!

Abraços,
Ana

Fonte: autoria própria

Para finalizar o conteúdo referente ao TDAH, o último tema abordado foi sobre as estratégias pedagógicas para alunos com TDAH em sala de aula. Esse tópico foi composto

pelo texto de estudo 5, e abordou as concepções de professores sobre o transtorno; relações em sala de aula com alunos com TDAH e ao final, sugestões de intervenções para trabalhar em sala de aula com alunos com o transtorno. Na sequência os universitários realizaram a atividade 5 que contemplou questões sobre o tema e uma atividade de estudo de caso.

A temática da prevenção de acidentes infantis iniciou na unidade 4 abordando os seguintes temas: 6) introdução aos acidentes infantis e a prevenção e 7) tipos de acidentes infantis. Nessa unidade, os universitários realizaram a leitura do texto 6 “acidentes infantis” que teve o objetivo de fornecer informações sobre os acidentes infantis e sua definição, assim como discutir relações sobre a possível ocorrência de acidentes infantis em crianças com TDAH. Nesta unidade, os participantes também fizeram a leitura do texto 7 “tipos de acidentes infantis e prevenção (atropelamento e engasgo)” que abordou os acidentes por atropelamento e engasgo, fornecendo informações importantes sobre a prevenção de tais acidentes. Em seguida, foi disponibilizado o vídeo “Engasgo: manobra de Heimlich” que ilustrou como uma pessoa deve proceder em casos de acidentes de engasgo, utilizando-se dessa manobra, apresentado pela médica pediatra Dr^a Luciana Ferrera.

Feito isso, os estudantes responderam questões referentes aos textos 6 e 7 e participaram do fórum de discussão “acidentes infantis na escola”, que buscou investigar se os universitários já vivenciaram casos de acidentes infantis no contexto escolar. Foi questionado também, sobre aspectos relacionados à manobra de Heimlich apresentada no vídeo.

A unidade 5 intitulada “a prevenção de acidentes infantis” deu continuidade ao tema da unidade anterior, e foi composta por dois tópicos: 8) tipos de acidentes e a prevenção; 9) a escola e a prevenção de acidentes infantis.

O texto 8 abordou os seguintes tipos de acidentes: “quedas, queimaduras e intoxicações”, assim como a prevenção e estratégias na ocorrência desses acidentes, com questões ao final do texto. Na sequência foi apresentado o tópico 9) a escola e a prevenção de acidentes infantis. Para abordar o tema foi sugerido a leitura do texto “a importância da escola na prevenção de acidentes infantis” e para complementar o assunto foi disponibilizado o vídeo “prevenção de acidentes infantis na escola”. Ambos, relataram a experiências de escolas que trabalharam o tema da prevenção de acidentes com seus alunos por meio de atividades lúdicas, ressaltando a importância do assunto em questão, apresentando assim aos universitários diferentes atividades para se trabalhar o tema com alunos na educação infantil e ensino fundamental I.

Para finalizar essa unidade, foi solicitado aos participantes que elaborassem um plano de aula na qual trabalhassem a temática da prevenção de acidentes na escola. Junto a essa

proposta, foi fornecido um modelo prévio de plano de aula a fim de auxiliar na construção da atividade.

Analisando a aplicação do curso como um todo, nota-se que ele também proporcionou aos participantes o exercício da organização, disciplina e autonomia em relação aos estudos e à entrega das atividades, que se tratam de características importantes para qualquer atividade relacionada à aprendizagem, principalmente na EaD.

Sobre isso Almeida (2003, p. 334) afirma:

[...] o exercício da autonomia pelo aprendiz incita-lhe a tomada de decisão sobre os caminhos a seguir na exploração dos conteúdos apresentados e a disciplina nos horários de estudos. Os recursos das TIC podem ser empregados para controlar os caminhos percorridos pelo aprendiz, automatizar o fornecimento de respostas às suas atividades e o feedback em relação ao seu desempenho (ALMEIDA, 2003, p. 334).

Para concluir, acerca dos efeitos na aprendizagem de conceitos e novos conhecimentos dos universitários em relação à temática do TDAH e da prevenção de acidentes infantis, estes foram avaliados por meio de um questionário final, aplicado online ao término do curso virtual.

7.3 Avaliação do curso

Sobre os efeitos na aprendizagem dos alunos, o curso se mostrou muito satisfatório, proporcionando efeitos positivos em relação à aprendizagem dos conteúdos, mediante relato dos participantes, assim como verificado por meio da avaliação, como um todo, realizada antes, durante e após o curso. A avaliação do curso se deu por meio das atividades contidas nas unidades de ensino e ao final do mesmo, por meio da aplicação do questionário final.

As atividades enviadas pelos universitários eram sempre corrigidas e na sequência era disponibilizado um feedback individual ao participante, elaborado pela tutora que sinalizava os erros e acertos. A avaliação também ocorreu por meio da análise da participação nos fóruns de discussão. A comunicação com os participantes ocorreu em todos os momentos por e-mail, pela ferramenta de mensagem do AVA e pelo fórum “tire suas dúvidas”.

Dos 35 universitários inscritos no curso é importante ressaltar que 1 participante solicitou o desligamento do curso na semana de adaptação alegando problemas pessoais. O curso deu sequência com 34 participantes e destes, 7 não participaram e/ou enviaram atividades da unidade 1 e também não justificaram a ausência. Outro participante entregou

apenas as atividades referentes à unidade 2, não dando sequência às demais, totalizando, então, 9 alunos desistentes/evadidos. Durante o curso foi feito o contato por e-mail com esses participantes a fim de recuperá-los, e também de tomar conhecimento sobre o motivo pelo qual não estavam participando, bem como prestar ajuda, caso estivessem com dificuldades. O contato com os alunos a fim de recuperá-los trata-se de uma tarefa difícil para o tutor, assim como também para estimulá-los e mantê-los até o final do curso, pois muitas vezes a evasão de alunos na EaD é decorrência de fatores externos à formação.

Para Bittencourt e Mercado (2014, p. 470) “A evasão na EaD tem sido abordada como um problema que está muito presente em todas as instituições educacionais e em todos os níveis de ensino de um modo geral”. Consideram-se alunos evadidos, quando se fala em EaD, aqueles que mesmo após terem se matriculado, de alguma forma não se manifestaram e/ou apresentaram em qualquer momento, seja aos seus colegas ou aos mediadores do curso (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004).

Segundo pesquisa realizada pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - AbraEAD (2007), com alunos evadidos, os maiores problemas relacionados à evasão de alunos são causados pela falta de tempo e de dinheiro. Porém, Bittencourt e Mercado (2014) reforçam que a falta de tempo não deve ser apontada com um problema único da modalidade a distância, mas também a causa da evasão de alunos em cursos presenciais.

Diante do exposto, na formação a distância realizada nesta pesquisa, formaram-se 74,3% dos universitários (n=26), seguido de 25,7% de alunos evadidos (n=9). Não cabe aqui analisar esses dados, pois não se trata do objetivo da presente pesquisa, no entanto, tais números foram apresentados aqui a fim de ilustrar maiores detalhes, e assim justificar um bom aproveitamento dos universitários na intervenção realizada.

Desse modo, ao final da formação inicial a distância foram entregues os certificados aos universitários, contabilizando o total de 30 horas de carga horária.

Os detalhes sobre os efeitos do curso em relação à aprendizagem de conceitos pelos participantes são descritos a seguir, com base nos conhecimentos e opiniões coletados no questionário final aplicado no término do curso.

7.3.1 Conhecimentos e opiniões dos discentes pós-intervenção

O questionário final foi respondido pelos 26 participantes que concluíram o curso. Para dar início, os participantes foram questionados sobre como avaliam o AVA Moodle utilizado no curso. Considerando o total de participantes (N=26), 57,8% dos discentes (n=15)

avaliaram o AVA Moodle como “bom, atendeu as necessidades para realização do curso”, seguido de outros participantes (n=9, 34,6%) que o avaliaram como “muito bom, atendeu as necessidades para realização do curso”. Outros participantes citaram o seguinte: “razoável, atendeu em parte as necessidades para a realização do curso” (n=1, 3,8%) e outro que afirmou que “atendeu as necessidades”, e ressaltou que “o AVA deveria ter uma interface mais limpa” (n=1, 3,8%).

Diante dos comentários, observa-se uma avaliação muito positiva em relação ao uso da plataforma. Tal fato é muito favorável em relação à utilização de plataformas virtuais de aprendizagem, pois o Moodle é livre e gratuito para uso.

Ainda sobre o Moodle, os participantes foram questionados sobre a facilidade no uso desse ambiente virtual. Foram apresentados também aspectos positivos nessa questão já que, 65,5% (n=17) dos discentes avaliaram o ambiente como “fácil de utilizar” seguido de 26,9% (n=7) dos participantes que afirmaram ser “muito fácil de utilizar”.

Um problema enfrentado por um participante em específico (n=1, 3,8%), fez com que o mesmo não apresentasse uma opinião positiva sobre o AVA, porém, mesmo assim relatou “não é difícil o uso, mesmo com os problemas enfrentados”. O que ocorreu com este participante é que o mesmo não conseguia visualizar os materiais publicados, como textos e vídeos. No entanto, esse problema foi sanado com o apoio da tutora virtual que enviou por e-mail os materiais, para que o participante não ficasse sem acesso. Outro universitário (n=1, 3,8%) classificou o uso como “regular”.

De acordo com Mercado (2007), o uso de novas tecnologias, permite que professores e alunos possam ter acesso a inúmeros recursos, o que possibilita maior aproximação entre ambos, além do que as novas tecnologias visam facilitar tarefas do cotidiano com dinamismo, inovação e interação. Dessa maneira, o uso da internet e de recursos como o Moodle, como plataforma de gestão da aprendizagem, colaboram para o ensino de diferentes conteúdos.

O Moodle, como plataforma de gestão ensino/aprendizagem, facilita a interação professor-aluno bem como a apresentação, entrega e correção de trabalhos em ambiente de sala de aula virtual (disponível em qualquer momento, e potencialmente em qualquer local, através da internet) (LEGOINHA; PAIS; FERNANDES, 2006, p. 4)

Os universitários foram questionados acerca das orientações fornecidas: “Sobre as explicações acerca do que era para ser feito por você em cada unidade de ensino, postadas pela pesquisadora no AVA Moodle, você considera”. Do total (N=26), 57,7% (n=15) dos discentes consideraram as explicações e orientações “fáceis de entender”, seguido de um

número expressivo de discentes que julgaram as orientações “muito fáceis de se entender” (n=10, 38,5%). Apenas um discente afirmou que durante o estudo “ficou confuso no momento em encontrar os materiais” (n=1, 3,8%), porém, vale ressaltar que este participante foi auxiliado pela tutora, e deu continuidade nos seus estudos conseguindo obter êxito, mesmo diante dessa dificuldade.

As instruções do programa de ensino foram elaboradas buscando clareza e coerência, bem como a utilização de uma linguagem simples e adequada ao público universitário, de forma que fossem compreendidas por todos os participantes, minimizando assim a ‘distância’ dada pela ausência de contato presencial, que os alunos geralmente estão acostumados, como ocorrem nos modelos tradicionais do ensino. Diante disso concordamos com a ideia de que,

[...] o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem. No que tange a concepção de “arranjo de contingências”, demanda-se do professor a capacidade de planejar situações, ou contextos, que tornem mais provável a emissão do comportamento desejado (ALMEIDA; FONSECA; BARBOZA, 2012, p.4)

Quando questionados em relação à quantidade de tempo destinado para leitura e realização das atividades, os universitários afirmaram que “a distribuição do tempo entre as atividades foi “adequada” (n=24, 92,4%); dois discentes relaram outras opiniões, julgando necessário “haver mais tempo apenas para realização das leituras” (n=1, 3,8%) e “deveria haver mais tempo para leituras e realização das atividades” (n=1, 3,8%).

Essa informação é importante, visto que se esse curso for aplicado futuramente a outras turmas, dados de tempo gasto para leitura e realização de atividades poderão ser aproveitados, realizando poucos ajustes em relação ao cronograma e divisão das unidades de ensino, por exemplo.

Ainda sobre os aspectos que envolveram o curso virtual, os discentes foram questionados se o objetivo do curso virtual foi atingido, por meio da questão “Você considera que a pesquisadora cumpriu o objetivo proposto no programa de ensino (curso virtual) que se trata de: “propiciar a aprendizagem de conteúdos sobre as temáticas do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e da prevenção de acidentes infantis”?

Trata – se de uma pergunta muito importante, pois os universitários puderam avaliar se o curso foi benéfico ou não em relação ao objetivo inicialmente proposto, assim como já dando início a uma avaliação da pesquisadora, na função de tutora a distância. A avaliação foi muito positiva, de modo que 100% dos universitários afirmaram que o objetivo do curso foi cumprido. Observa-se pelos comentários que o bom planejamento e a elaboração do material

didático do curso contribuíram para essa avaliação positiva, de acordo com a opinião expressa pelos discentes: “o material cumpriu com o objetivo do curso (n=24, 38,1%) e “foi possível adquirir muito conhecimento” (n=6, 9,5%). As opiniões expressas acerca dessa questão e a distribuição das frequências estão disponíveis na Tabela 19.

Tabela 19 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à opinião referente ao objetivo proposto no curso virtual (N=26).

Categorias	F	%
O curso atendeu às expectativas cumprindo seu objetivo	25	39,7
O material cumpriu com o objetivo do curso	24	38,1
Foi possível adquirir muito conhecimento	6	9,5
O curso apresentou conhecimento básico sobre os assuntos	4	6,3
Material enriquecedor	1	1,6
Tutora atenciosa	1	1,6
Tutora participativa	1	1,6
Preferência pelo aprofundamento na temática do TDAH	1	1,6
TOTAL	63	100

Fonte: autoria própria.

Em seguida, os universitários foram questionados se “o curso virtual trouxe alguma contribuição para a sua formação como pedagogo?”. Esta pergunta obteve 100% (N=26) de respostas positivas, ou seja, todos os participantes afirmaram que o curso proporcionou contribuições para a formação como pedagogo. A seguir serão apresentados os comentários citados na Tabela 20.

Tabela 20 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à contribuição do curso virtual para a formação como pedagogo (N=26).

Categorias	F	%
Foram adquiridos conhecimentos essenciais sobre as temáticas	16	53,3
São conhecimentos importantes que estarão presentes em sala de aula	9	30,0
Proporcionou melhor preparo profissional	3	10,0
Resposta inespecífica	2	6,7
TOTAL	30	100

Fonte: autoria própria.

Zanotto (2000) evidencia a necessidade do professor propiciar condições necessárias para que o ensino de qualquer conteúdo ocorra, criando uma situação de ensino e de aprendizagem que seja motivadora e significativa para seus alunos, assim, corroborando com os dados apresentados no presente estudo. Acredita-se que o ensino de quaisquer conteúdos deve estar permeado por uma fundamentação teórica consistente que permita a compreensão

dos conhecimentos, assim como da aquisição de conceitos práticos que ofereçam subsídios para a futura atuação dos discentes em suas áreas de formação.

Na sequência, os participantes também foram questionados sobre a atuação e interação da pesquisadora/tutora. Observando as opiniões em um contexto geral pode-se considerar que os discentes acreditam que a atuação e interação da tutora foram muito satisfatórias, nos quesitos de atenção, disponibilidade, auxílio a dúvidas e dificuldades. As opiniões sobre essa questão estão dispostas na Tabela 21.

Tabela 21 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à opinião sobre a atuação e interação da pesquisadora (tutora) (N=26).

Categorias	F	%
Muito atenciosa	22	24,1
Disposta em ajudar	13	14,3
Comprometida	11	12,1
Forneceu orientações claras	11	12,1
Muito boa	10	11,0
Ótima	5	5,5
Excelente	5	5,5
Solucionou dúvidas	5	5,5
Auxiliou nas dificuldades	3	3,3
Boa	3	3,3
Adequada	1	1,1
Satisfatória	1	1,1
Participativa	1	1,1
TOTAL	91	100

Fonte: autoria própria.

A busca por maior interação com os participantes, motivo pela qual a pesquisadora também se empenhou, fez com que tomasse por base alguns princípios da Análise do Comportamento para programar o ensino. Diante disso, buscou respeitar, na medida do possível, o ritmo dos participantes, buscou levar em consideração as opiniões dos participantes relacionadas às atividades propostas e mantendo o diálogo aberto e o suporte às dúvidas, assim como procurou delinear os objetivos do programa de ensino de maneira clara. Estas medidas configuraram-se como facilitadores em relação à interação com os participantes, tendo o tutor um papel essencial para o bom andamento do mesmo.

De acordo com Belloni (2001) e Silva (2009b), pode-se destacar como papel do tutor alguns aspectos, tais como: despertar a autonomia dos alunos; participar das atividades sendo construtores e facilitadores do aprendizado; ressaltar as experiências dos alunos. Tais ações são fundamentais na construção do processo de ensino.

Com intuito de se autoavaliarem, os participantes foram questionados sobre como avaliavam sua própria participação no curso. Em sua maioria, avaliaram como “boa” (n=15, 53,6%), seguido de “muito boa” (n=8, 28,6%). As frequências e opiniões dessa questão estão apresentadas na Tabela 22. Os universitários ainda teceram comentários justificando a atuação tais como: “foram realizadas todas as atividades” (n=10, 40%) evidenciando uma avaliação positiva, consequência da dedicação ao curso, assim como a opinião “os prazos foram cumpridos” (n=9, 36%). No entanto, outros justificaram uma avaliação não muito positiva pela “falta de tempo pelo envolvimento em outras atividades” (n=6, 24%).

Tabela 22 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à opinião sobre sua própria participação no curso (N=26)

Categorias	F	%
Boa	15	53,6
Muito boa	8	28,6
Regular	2	7,1
Proveitosa	2	7,1
Satisfatória	1	3,6
TOTAL	28	100

Fonte: autoria própria.

A Tabela 23 apresenta as opiniões e frequências dos participantes em relação à questão sobre a futura aplicação do curso para outras turmas: “de que forma pode ser potencializada a participação e motivação dos alunos nas atividades?”. Muitos dos estudantes (n=14, 34,1%) não sugeriram melhorias e outros (n=8, 19,5%) ressaltaram ainda que “o curso estava ótimo”. Um aspecto interessante foi a sugestão de “maior divulgação do curso” (n=4, 9,8%), o que evidencia a importância do curso ser oferecido a outras turmas.

Tabela 23 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à forma de potencializar a participação e motivação de futuras turmas (N=26).

Categorias	F	%
Não sugeriu melhorias	14	34,1
O curso estava ótimo	8	19,5
O curso estava adequado	6	14,6
Maior divulgação do curso	4	9,8
Não respondeu	2	4,9
Mais fóruns de discussões	2	4,9
Atividades práticas	2	4,9
Atividades em duplas/grupos	1	2,4
Encontros presenciais	1	2,4
Atividades para elaboração de planos de aula	1	2,4
TOTAL	41	100

Fonte: autoria própria.

Para finalizar as questões sobre o envolvimento com a EaD, foi solicitado aos participantes que deixassem um comentário e/ou sugestão para edições futuras do curso. Essa questão não era obrigatória, então, alguns participantes não responderam. As opiniões dos universitários estão disponíveis na Tabela 24.

Tabela 24 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação à forma de potencializar a participação e motivação de futuras turmas (N=26).

Categorias	F	%
Não respondeu	11	42,4
Sem sugestões de melhorias	3	11,6
Curso muito bom	3	11,6
Utilizar mais vídeos	2	7,8
Disponibilização de todas bibliografias	1	3,8
Elaborar mais unidades do curso	1	3,8
Abordagem do tema nas disciplinas do curso de Pedagogia	1	3,8
Maior divulgação do curso	1	3,8
Oferecimento do curso em formações continuadas para professores	1	3,8
Excelente atuação da tutora	1	3,8
Feedbacks da tutora foram importantes para aprendizagem	1	3,8
TOTAL	26	100

Fonte: autoria própria.

Após o levantamento das opiniões sobre a EaD e os aspectos envolvendo a plataforma virtual, a próxima temática abordada foi referente aos conhecimentos obtidos sobre o TDAH. Nessa temática foi questionado inicialmente a opinião acerca da contribuição trazida pelos textos de estudo em relação ao assunto TDAH. Do total de respostas (N=26) grande parte dos universitários (n=18, 69,2%) afirmaram que os textos de estudo “contribuíram muito para a familiarização com o tema”; outro grupo (n=6, 23,1%) afirmou que os textos “contribuíram para a sua familiarização com o tema”. Outras respostas foram apresentadas, tais como, um universitário (n=1, 3,8%) afirmou já ter conhecimento do assunto, “porém, mesmo assim os textos acrescentaram mais conhecimento” e outro participante que afirmou que os textos “contribuíram pouco para a familiarização com o assunto abordado” (n=1, 3,8%). Nota-se no geral uma avaliação positiva referente aos textos de estudo apresentados no curso em relação à sua contribuição ao aprendizado dos discentes.

Na questão “sobre as explicações de como fazer e o objetivo das atividades propostas para a temática do TDAH”, 88,5% (n=23) dos universitários afirmaram que as explicações “atenderam o objetivo proposto”, enquanto alguns participantes (n=2, 7,7%) relataram que as explicações “atenderam regularmente o objetivo proposto” e um discente afirmou simplesmente que “atenderam o objetivo” (n=1, 3,8), porém, o mesmo sugeriu “atividades que

exigissem do aluno maior pesquisa sobre o assunto”. Observa-se no geral também aspectos positivos em relação ao material didático e atividades propostas, já que a maioria dos discentes declarou que as explicações atenderam o objetivo proposto.

Além dos textos de estudos, diferentes atividades foram propostas no curso para a prática do conteúdo, aprendido na teoria. As atividades práticas sobre a temática do TDAH foram: questões sobre os textos de estudo, fóruns de discussão e estudo de caso.

Sobre as atividades propostas, 100% do universitários consideram que o objetivo foi atingido, contribuindo para uma maior compreensão do assunto abordado. Esse dado revela uma grande aceitação do público em relação às atividades propostas no curso de formação inicial a distância, na qual foram fundamentais para obtenção de resultados positivos acerca dos efeitos na aprendizagem.

De acordo com Fleming (2004):

Especificamente quando se trata do material didático para educação a distância, sabe-se que a alta qualidade pedagógica é essencial para o sucesso em sua utilização. Parte-se do princípio de que qualquer pessoa é capaz de aprender por si só (auto-aprendizagem) desde que tenha acesso a materiais suficientemente compreensíveis e atrativos (FLEMING, 2004, p.2).

Dando continuidade às perguntas sobre a contribuição dos textos de estudos e atividades práticas do curso, os universitários também foram questionados se “Houve aspectos que facilitaram a realização das atividades como um todo”. Dentre as respostas, observa-se que os aspectos mais citados como facilitadores foram “textos de fácil entendimento” (n=13, 46,4%), “uso de vídeos” (n=4, 14,3%), “discussões no fórum” (n=3, 10,7%). As “orientações fornecidas pela tutora” (n=3, 10,7%), também foram citadas com um aspecto facilitador na realização das atividades, entre outros, que estão disponíveis na Tabela 25.

Tabela 25 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação aos aspectos que facilitaram a realização das atividades (N=26).

Categorias	F	%
Textos de fácil entendimento	13	46,4
Uso de vídeos	4	14,3
Discussões no fórum	3	10,7
Orientações da tutora	3	10,7
Resposta inespecífica	2	7,1
Clareza das atividades propostas	2	7,1
A mescla de textos curtos e longos	1	3,6
TOTAL	28	100

Fonte: autoria própria.

Além dos aspectos facilitadores, os participantes também foram questionados sobre os aspectos que dificultaram a realização das atividades no geral. Do total de 26 participantes, 92,4% (n=24) afirmaram que “não tiveram aspectos que dificultaram a realização das atividades”. No entanto, a “falta de tempo e organização para o estudo” foi citado por um discente (n=1, 3,8%), bem como outro estudante (n=1, 3,8%) que citou problemas com o “download do material para estudo”, tal problema foi solucionado no decorrer do curso pela tutora que o auxiliou enviando os materiais por e-mail.

Nota-se, que após participarem do curso, os universitários, em sua grande maioria, sentem-se “mais aptos a discorrer sobre o assunto” (n=24, 92,3%). Outras respostas foram citadas, por exemplo, outro discente comentou que sente-se “parcialmente apto” (n=1, 3,8%) e um outro discente (n=1, 3,8%) afirmou que não se sente apto, alegando que “necessita de maior aprofundamento do assunto”. Os discentes ainda comentaram que sentem-se “aptos a discorrer sobre o assunto” (n=23, 67,6%), no entanto afirmaram que para realizar atividades com alunos com TDAH “acreditam ser necessário maior aprofundamento” (n=11, 32,4%).

Conforme ressaltado anteriormente, o curso por se tratar de uma formação inicial sobre o tema, teve o caráter de introduzir a temática do TDAH e da prevenção de acidentes infantis, despertando o interesse dos universitários e ressaltando a importância para o estudo desses temas. Percebe-se por meio das opiniões expressas, que esse despertar foi causado, assim como a introdução e o “olhar” para o tema, porém, a necessidade contínua de formação é importante para um aprofundamento maior. Feito isso, foi solicitado que os participantes comentassem novamente o que compreendem sobre o TDAH, após a realização do curso.

Diante disso, os universitários responderam à questão: “comente o que você entende sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)”. Para essa questão, diversos comentários foram apresentados, do total de respostas (n=40) uma parcela afirmou que o TDAH trata-se de um “transtorno neurológico” (n=11, 27,5%); “transtorno psiquiátrico” (n=1, 2,5%) e outro discente relatou tratar-se de uma “síndrome” (n=1, 2,5%). Os discentes citaram como características do transtorno a “desatenção” (n=11, 27,5%), a “impulsividade” (n=8, 20%), “hiperatividade” (n=4, 10%) e “inquietação” (n=4, 10%). As respostas e frequências estão apresentadas na Tabela 26.

Os universitários teceram outros comentários acerca do TDAH, do total de respostas (n=23), estes afirmaram que o transtorno “afeta o comportamento do indivíduo” (n=6, 26,1%); caracterizado por um “conjunto de sintomas” (n=6, 26,1%); aparece “frequentemente na infância e acompanha o indivíduo na vida adulta” (n=4, 17,4%), possui “3 subtipos” (n=4,

17,4%) e uma consequência citada do transtorno é que o mesmo “prejudica atividades cotidianas” (n=3, 13%).

Tabela 26 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação ao que entendem sobre o TDAH (N=26).

Categorias	F	%
Transtorno neurobiológico	11	27,5
Desatenção	11	27,5
Impulsividade	8	20,0
Hiperatividade	4	10,0
Inquietude	4	10,0
Transtorno psiquiátrico	1	2,5
Síndrome	1	2,5
TOTAL	40	100

Fonte: autoria própria.

Após as respostas obtidas sobre a temática do TDAH, os participantes responderam questões relativas à temática da prevenção de acidentes infantis, semelhantes às questões anteriores, porém, focalizando o material da presente temática.

Para iniciar os estudantes foram questionados sobre os textos de estudo e o assunto neles abordados, se estes contribuíram com o aprendizado sobre a temática dos acidentes infantis. Dados semelhantes à mesma questão feita em relação ao conteúdo sobre o TDAH, apareceram aqui. Desse modo, a maioria dos participantes (n=19, 73,1%) assinalou que o material de estudo “contribuiu muito para a familiarização com o assunto abordado”. Outras respostas foram apresentadas e 23,1% (n=6) dos participantes citaram que o material de estudo “contribuiu para a familiarização com o assunto abordado” e um discente afirmou que os textos de estudo dessa temática “contribuiu pouco para sua familiarização com o assunto abordado”. Observa-se, então, que nessa temática também o material de estudo propiciou a aprendizagem dos conteúdos e a familiarização com o assunto no geral, de forma positiva.

Em seguida, os universitários responderam a questão: “sobre as explicações de como fazer e o objetivo das atividades propostas para a temática da prevenção de acidentes infantis”. Dados semelhantes à mesma questão para o tema do TDAH surgiram agora na questão para a temática dos acidentes infantis. Do total de universitários (N=26) 92,3% (n=24) dos participantes informaram que as explicações “atenderam o objetivo proposto”, seguido de dois participantes (n=2, 7,7%) que informaram que as explicações “atenderam regularmente o objetivo proposto”. Observa-se aspectos positivos, de acordo com as respostas, em relação ao material de estudo utilizado, assim como das explicações e orientações fornecidas para as atividades.

Em seguida, foi perguntado aos universitários o seguinte: “você considera que as atividades propostas (questões, fórum e atividade prática) contribuíram para uma maior compreensão do assunto? Observa-se que, assim como na temática do TDAH, as atividades propostas para a prevenção de acidentes infantis obtiveram 100% de aceitação dos universitários, na qual todos assinalaram que as atividades propostas no curso contribuíram para uma maior compreensão do assunto.

Palloff e Pratt (2002) discorrem sobre a função pedagógica do tutor e afirmam que esse profissional proporciona aos cursistas um ambiente social estimulador da aprendizagem, por meio do uso de recursos didáticos disponíveis e que faz uso na mediação da aprendizagem aos cursistas. Ainda ressaltam, que o tutor também realiza o acompanhamento sistemático dos cursistas, a avaliação constante da sua prática, assim como da participação dos alunos, além de possuir função técnica, derivada do seu conhecimento técnico e potencial didático, a fim de compartilhá-lo com os cursistas. Percebe-se assim, que a função pedagógica do tutor nesta pesquisa foi cumprida, proporcionado aos estudantes um ambiente rico em aprendizagem, de acordo com o relato dos cursistas.

Na questão “houve aspectos que facilitaram a realização das atividades como um todo?” verificou-se que 100% dos universitários (N=26) afirmaram que “sim” e dentre os aspectos mais citados estiveram a presença de “textos de fácil entendimento” (n=12, 44,5%), a “utilização de vídeos” (n=5, 18,5%) e a “clareza das atividades propostas” (n=3, 11,1%). As demais frequências e opiniões estão disponibilizadas na Tabela 27.

Tabela 27 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação aos aspectos que facilitaram a realização das atividades (N=26).

Categorias	F	%
Textos de fácil entendimento	12	44,5
Uso de vídeos	5	18,5
Clareza das atividades	3	11,1
Orientações da tutora	3	11,1
Discussões nos fóruns	2	7,4
Uso de ilustrações	2	7,4
TOTAL	27	100

Fonte: autoria própria.

Em seguida, foi perguntado aos universitários se houveram aspectos que dificultaram a realização das atividades. A maioria dos participantes (n=23, 88,5%) citou que não houve aspectos que dificultaram a realização das atividades propostas, enquanto (n=3, 11,5%) citaram como aspectos que dificultaram a realização: “a falta de tempo” do participante (n=1,

3,8%); “informações confusas nos procedimentos de prevenção e tratamento” (n=1, 3,8%) e “problemas para download dos materiais” (n=1, 3,8%). Vale ressaltar que esses últimos problemas citados foram revisados e solucionados durante o curso.

Na sequência, os universitários foram questionados se após o curso sentem-se mais aptos a discorrer sobre a temática da prevenção de acidentes infantis e também de realizar atividades sobre o tema no contexto escolar. Verificou-se que 100% dos universitários (N=26) sentem-se mais aptos após o curso, e ainda comentaram que o “curso contribuiu para prática pedagógica” (n=25, 83,3%), assim como tornaram-os “mais conscientes sobre o assunto” (n=5, 16,7%). Para finalizar, foi solicitado aos universitários que comentassem o conceito de acidentes infantis, no intuito de avaliar a opinião antes e depois da formação. Após a intervenção realizada, observa-se no geral que 40,5% (n=15) dos participantes caracterizam os acidentes infantis como “eventos que podem ser evitados”, cujas opiniões e frequências estão disponíveis na Tabela 28.

Tabela 28 - Distribuição das frequências das categorias de respostas dos universitários em relação ao conceito de acidentes infantis (N=26).

Categorias	F	%
Eventos que podem ser prevenidos	15	40,5
Eventos que causam danos à saúde	9	24,3
Eventos que ocorrem com crianças	9	24,3
Resposta inespecífica	2	5,5
Eventos não intencionais	1	2,7
Não respondeu	1	2,7
TOTAL	37	100

Fonte: autoria própria.

Retomando a definição de acidente, de acordo com Martins (2006) o acidente é considerado um evento previsível por meio de cuidados físicos, materiais, emocionais e sociais, com destaque para a necessidade de atividades de prevenção.

Para concluir, com relação à avaliação do processo de ensino aprendizagem, Zanotto (2000) assegura que a aprendizagem é obtida quando há a mudança no comportamento do sujeito que aprende. Nessa perspectiva, é importante que o professor observe constantemente o comportamento do aluno, de modo a modificar as contingências de ensino a fim de certificar-se de que os discentes compreenderam os conceitos pertinentes ao tema estudado.

Assim, conclui-se que os efeitos na aprendizagem de conceitos pelos participantes se deu de modo muito satisfatório, pois ocorreram mudanças, conforme relatos e opiniões verificadas no decorrer deste tópico.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste estudo, observou-se que a maioria dos universitários já havia participado de cursos na modalidade a distância e grande parte deles utilizou ambiente virtuais de aprendizagem (AVA), especificamente o Moodle, plataforma virtual utilizada neste trabalho. Constata-se que o contato inicial com atividades a distância e o uso de plataformas virtuais contribuíram para o bom desenvolvimento nas atividades de formação dos discentes proposta neste estudo, por meio da aplicação do curso.

Conclui-se que os universitários de Pedagogia da universidade pesquisada apresentavam lacunas de conhecimentos em relação à temática do TDAH, bem como sobre a temática dos acidentes infantis. Estes ainda relataram a obtenção de informações superficiais sobre tais assuntos por meio de palestras, mídia televisiva, livros e ainda uma pequena parcela relatou ter obtido informações apenas sobre o TDAH, durante a graduação, porém, em ambos os casos afirmaram não terem tido formação adequada sobre as temáticas no curso de Pedagogia.

A despeito da falta de conhecimento sobre essas temáticas, os universitários relataram a importância e a necessidade desses conhecimentos para a formação do pedagogo, assim como o desejo de aprender tais conteúdos já que na trajetória profissional, enquanto professores da educação básica, poderão se deparar com alunos com TDAH, assim como a ocorrência de acidentes infantis no contexto escolar.

Os discentes demonstraram interesse em obter informações sobre a temática do TDAH por meio da formação a distância sobre os seguintes conteúdos: conceito e causas do TDAH, características do transtorno, diagnóstico, tratamento e estratégias pedagógicas para alunos com o transtorno, sendo este último o assunto que mais despertou interesse dos universitários. Em relação aos acidentes infantis, os discentes relataram interesse em aprender os seguintes conteúdos: tipos de acidentes, causas, consequências, tratamento e prevenção de acidentes infantis.

De modo geral, a literatura aponta para a falta de conhecimento dos professores sobre a temática do TDAH, bem como a formação inadequada de pedagogos para a educação em saúde, diante disso ressalta-se que os dados encontrados neste estudo corroboram com tais pesquisas (SENO, 2010; BARROS, 2014). Buscou-se, então, contribuir para a formação dos discentes de Pedagogia com relação à temática do TDAH e dos acidentes infantis por meio da intervenção realizada no modelo de um curso de formação inicial a distância.

Para isso, a partir dos objetivos da presente pesquisa, em relação à elaboração da formação, esta ocorreu seguindo os princípios da Análise do Comportamento, na qual o curso virtual foi construído, preocupando-se com os procedimentos de ensino de modo a favorecer a aprendizagem em relação aos temas. A elaboração do programa de ensino do curso de formação inicial a distância considerou os subsídios fornecidos pelo levantamento de informações prévias com os universitários, o que facilitou a preparação das contingências de ensino necessárias para a aplicação, assim como favoreceu a aprendizagem dos conceitos. O programa de ensino foi dividido em unidades de ensino, abordando inicialmente a temática do TDAH e na sequência a prevenção de acidentes infantis.

Em relação à aplicação do curso para a temática do TDAH foram abordados os seguintes aspectos: definição e causas do transtorno, características, estratégias pedagógicas para alunos com TDAH, medicalização e tratamento. E para a temática dos acidentes infantis, foram abordados os tipos de acidentes e suas causas, possível relação com TDAH, importância da escola na prevenção de acidentes infantis. Ao final de cada unidade de ensino foram aplicadas questões de estudos para averiguação dos conhecimentos adquiridos pelos discentes, assim como na aplicação do questionário final.

Acerca da avaliação do efeito do curso, os dados coletados por meio das questões de estudo demonstraram que a formação a distância permitiu a aprendizagem de conceitos sobre ambas temáticas, assim como permitiu que os discentes em relação ao TDAH conhecessem diferentes estratégias pedagógicas para uso em sala de aula com alunos com o transtorno, a reflexão e a tomada de decisão por meio da atividade de estudo de caso. Sobre a temática dos acidentes infantis, os discentes inicialmente conheceram atividades diversificadas para a educação infantil e ensino fundamental I, na qual abordavam a prevenção de diferentes tipos de acidentes, e ao final puderam elaborar um plano de aula, como um preparo para a futura atuação em sala de aula como professor. Tais atividades – estudo de caso e plano de aula – proporcionaram conhecimentos aos discentes sobre os temas, porém, trouxeram um caráter prático já que os alunos tiveram que simular as ações que fariam como professores.

De acordo com a opinião apresentada pelos discentes, estes avaliaram que a formação a distância proporcionou a abordagem de assuntos importantes à formação do pedagogo, assim como de conteúdos pertinentes ao cotidiano escolar. Consideraram satisfatórias as atividades realizadas, com destaque para o material didático e a utilização de recursos como os vídeos e fóruns de discussões, assim como a interação com a pesquisadora. Todos os discentes ainda afirmaram que a pesquisadora atingiu os objetivos propostos no programa de ensino, elogiaram a atuação e as orientações transmitidas pela pesquisadora/tutora, alegando

que tais conhecimentos adquiridos foram muito importantes para formação enquanto pedagogo.

Os discentes em sua maioria afirmaram sentir-se aptos a discorrer e realizar atividades sobre as temáticas, porém, mais especificamente sobre o TDAH, uma parcela dos participantes relatou a necessidade de um aprofundamento maior para realização de atividades com alunos com TDAH. Acredita-se que isso se deve ao fato dessa temática ser realmente complexa, pois envolve aspectos e conteúdos advindos de outras áreas, como a da saúde. Vale ressaltar também que a intervenção realizada teve o intuito de apresentar um conteúdo introdutório - formação inicial - a fim de inserir a temática do TDAH e da prevenção de acidentes infantis no cotidiano dos universitários e despertar o interesse para o estudo de ambas. Verificou-se por meio das opiniões dos discentes que o intuito de despertar o interesse e o “olhar” para esses temas do cotidiano escolar foi alcançado. Assim, para uma formação mais ampla, ainda se faz necessário a abordagem de mais conteúdos, aumento de carga horária, entre outros aspectos que não caberiam neste trabalho, por demandar um tempo maior de elaboração, planejamento e aplicação, do que o previsto.

Conclui-se, dessa maneira, que os objetivos propostos para este trabalho foram alcançados, uma vez que a pesquisadora elaborou, aplicou e avaliou o efeito de um curso de formação a distância sobre a temática do TDAH e da prevenção de acidentes infantis com universitários do curso de Pedagogia, oferecendo subsídios teóricos e práticos no contexto do ensino superior para auxiliar na formação dos discentes de Pedagogia para a futura atuação como pedagogos, bem como na apresentação desses conhecimentos na forma de uma “extensão” da universidade.

O presente trabalho certificou as hipóteses apresentadas, assim como expôs estudos da literatura que já retratavam a falta de conhecimentos acerca dessas temáticas, de forma que a formação a distância realizada com os universitários mostrou-se relevante e satisfatória, cumprindo seu objetivo desde contribuir com a formação acadêmica e também na futura atuação profissional. Além disso, este trabalho mostrou-se importante diante da falta de pesquisas semelhantes a esta, unindo tais temáticas, conforme apresentado no capítulo 1 da introdução. Desse modo, ressalta-se que os dados dessa pesquisa são inéditos, pois buscou unir as temáticas do TDAH e dos acidentes infantis na direção de preencher uma lacuna presente na formação de professores por meio do ensino a distância.

Diante disso, acredita-se também na importância da inserção de disciplinas específicas ou optativas – sejam elas presenciais ou a distância - no curso de Pedagogia, que abordem tais temáticas, complementando o aprendizado dos discentes, ampliando os conhecimentos e

habilidades adquiridos na graduação com a abordagem de conteúdos que também fazem parte do cenário educacional atual. Considera-se, então, que o curso aplicado nessa pesquisa poderia ser inserido na grade curricular do curso de Pedagogia, de forma complementar, pois os dados aqui apresentados ilustraram sua eficácia e utilidade no sentido de contribuir para a formação do pedagogo.

Sugere-se que estudos futuros possam proporcionar conhecimentos à comunidade acadêmica no intuito de iniciar ou complementar a formação de professores, preocupando-se com a formação daqueles que estarão nas salas de aulas futuramente, e mais que isso, com as crianças que esperam por esses profissionais. Sendo assim, o modelo de ensino a distância pode tornar-se modelo de futuras intervenções que venham contribuir com a formação obtida no ensino presencial, abordando diferentes temáticas.

De modo geral, acredita-se que o presente estudo contribuiu na formação dos universitários que participaram dessa pesquisa, no entanto, faz-se necessário que mais estudantes tenham acesso a esses conhecimentos. Sugere-se, assim, que o currículo do curso de Pedagogia seja repensado a fim de abordar tais temáticas e necessidades advindas das mudanças educacionais, ressaltando que tal sugestão também foi relatada pelos discentes, que consideram importante a inclusão de tais conteúdos na grade curricular.

Com base no que foi constatado e relatado durante a realização dessa pesquisa, surge a motivação de realizar um estudo futuro mais aprofundado em relação às estratégias pedagógicas para alunos com TDAH, buscando mais uma vez atuar na formação de professores, promovendo esse conhecimento seja no ensino presencial e/ou a distância, assim como na união de ambas modalidades. Além disso, considera-se que o curso elaborado e aplicado nesta pesquisa, possa ainda ser aperfeiçoado e utilizado novamente unindo a essa ideia inicial, um estudo futuro.

Para finalizar, assim como os discentes que participaram deste estudo agradeceram a oportunidade, enquanto pesquisadora sinto-me muito grata e feliz pela concretização do mesmo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ABDA. *Perguntas mais freqüentes e suas respostas*, 2013. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/tdah-perguntas-mais-frequentes-e-suas-respostas.html?lang=pt-BR> Acesso em: 11 Ago 2016.

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA/ABRAEAD. São Paulo: Instituto Monitor, 2007. Disponível em: http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2007.pdf. Acesso em: 11 Ago 2016

ABREU, J. H. S. S.; LUNA, S. V.; ABREU, P. R. Avaliando a pesquisa sobre o ensino de análise funcional para professores no Brasil. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, Barão Geraldo, v. 16, n. 3, 2014.

ACKER, J. I. B. V.; CARTANA, M. H. F. Construção da participação comunitária para a prevenção de acidentes domésticos infantis. *Rev bras Enferm*, Brasília; v.62, n.1, p.64-70, 2009.

AFONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. *Informática pública*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002. Disponível em: http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf. Acesso: 11 mar. 2017.

ALMEIDA, A. S., FONSECA, A. P. A., BARBOZA, A. L. S. Procedimento de ensino na Educação a Distância sob a perspectiva da Análise do Comportamento. *Simpósio Internacional de Educação a Distância*, UFSCAR, São Carlos, 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/82/41> Acesso em: 05 abr 2016.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educ. Pesqui. [online]*, São Paulo, v. 29, n. 2, pp. 327-340, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> Acesso em: 10 abr. 2016.

ALONSO, K. M. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não presenciais de ensino. In: PRETI, O. Educação a distância: resignificando práticas. Brasília (DF): Liber Livro, 2005, pp. 17-38.

ANDRAUS, L.M.S., MINAMISAVA, R., BORGES, I. K., BARBOSA, M. A. Primeiros socorros para criança: relato de experiência. *Acta paul. Enferm.*, São Paulo, v. 18, n. 2, jun. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002005000200016&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 24 set. 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION/APA. *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*, 2002, 4 ed. .rev. trad. Cláudia Dornelles Porto Alegre: Artes Médicas.

ARAÚJO M. V., CARVALHO A. M., RIBEIRO A. F., TEIXEIRA, M. C. T. V., CARREIRO, L. R. R. Manejo comportamental em classe de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Interamerican Journal of Psychology*, Porto Alegre, 2013.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28432389004>. Acesso em: 20 mar 2016.

ARAÚJO, A. C., LOTUFO NETO, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais – o dsm -5. *Revista brasileira de terapia comportamental cognitiva*, Barão Geraldo, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.

ARAUJO, A. P. Q. C. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. *Jornal de Pediatria* (Rio J.), Porto Alegre, v. 78, supl. 1, p. S104-S110, Aug. 2002.

ASBAHR, F. S.F.; MEIRA, M. E. M. Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 97-115, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/135454>>. Acesso em: 06 jul 2016.

BARKLEY, R. A. *Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): manual para diagnóstico e tratamento*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARKLEY, R. A. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 372p.

BARANAUSKAS, M.C.; VALENTE, J. A. Editorial. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, Campinas, v.1, n.1, p.1-5, 2013. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/download/118/96>. Acesso: 11 mar. 2017.

BARROS, E. R. C. *Análise da percepção e conhecimento de professores em sala de aula do ensino fundamental em escolas municipais sobre o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade*. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphale. 2014.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BITTENCOURT, I. M., MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, p. 465-504, abr./jun. 2014

BRASIL. *Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei de n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm Acesso em: 09 abr 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Secretaria de Educação a Distância, Brasília: [s.n.]. 2007.

BRASIL. Ministério da saúde. Departamento de informática do SUS. *Informações de saúde [Internet]*. Brasília: Ministério da Saúde; 2011. Disponível em: <http://datasus.saude.gov.br/> Acesso em 8 abr 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Sistema de informações de agravos de notificação. *Violência doméstica, sexual e/ou outras violências*. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Diretoria de currículos e educação integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Parecer do conselho nacional de educação nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo parecer nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. *Diário oficial da república federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 abr. 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. *Diário oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11, 2006.

BOTOMÉ, S. P. Análise de objetivos terminais: uma proposta de procedimento. In: CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo*. São Carlos: EduFSCar, 2011. p. 80-101.

CAPELLINI, S. A. Orientação aos pais e professores de escolares com transtornos de aprendizagem e transtornos de atenção. In: CAPELLINI, S.A.; GERMANO, G.D.; CUNHA, V.L.O. (org). *Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção*. São José dos Campos: Pulso; 2010. p.105-111.

CAPELLINI, S. A., SILVA, C., PINHEIRO, F. H. *Tópicos em transtornos de aprendizagem*. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2011.

CARDOSO, V.; REIS, A. P.; IERVOLINO, S. A. Escolas promotoras de saúde. *Rev. Bras. Crescimento desenvol. Hum*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 107-115, 2008.

CARVALHO, F. F. *Acidentes infantis: relatos de diretores e professores de ensino fundamental e análise material didático*. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

CORTEGOSO, A. L. Descrição de situação-problema a ser resolvida por meio de um programa de ensino. In: CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo*. São Carlos: EduFSCar, 2011. p. 49-50

DEGRANDPRE, R. Ritalin nation: Rapid-fire culture and the transformation of human consciousness. New York: W. W. Norton & Company. Disorder: are we ready for molecular genetic studies? *American journal of medical genetics* (Neuropsychiatric genetics), v.36, n.3, 2000, p. 241-243.

DUPAUL, G. J. STONER, G. *TDHA nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção*. São Paulo: M Books, 2007.

- EIDT, N. M.; TULESKI, S.C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 221-248.
- FLEMING, D. M. *Desenvolvimento de material didático para educação a distância no contexto da educação matemática*. São Paulo, 2004. Disponível em: www.abed.org.br. Acesso em: 18 nov. 2017.
- FONSECA, A. P. A. *Estudo de caso da tutoria virtual da UAB – UFSCAR: análise do processo formativo e atuação*, São Carlos, 2013. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENIZ-PASCHOAL, S.R.; MONTEIRO, V. B. P. N.; KEPPLER, M. A. B. B.; GONSALES, T. P.; VILAS BOAS, B.; COSTA, P. P. Estratégia educativa sobre prevenção de acidentes infantis para o ensino fundamental. *Revista LEVS, Marília*, v. 6, p. 216-226, 2010a.
- GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; GONSALES, T. P.; VILAS BOAS, B.; COSTA, P. F.; PIRES, D. O. Realização de atividades por professores do ensino fundamental voltadas para a prevenção de acidentes infantis. In: *Colóquio Nacional De Pesquisa Em Educação*, São João Del Rei, 2010b.
- GIOIA, P. S., FONAI, A. C. V. A preparação do professor em análise do comportamento. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 25, p.179-190, 2007.
- GOMES, M., PALMINI. A., BARBIRATO, F. ROHDE, L.A., MATTOS, P. Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. *J. bras. psiquiatr.*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, p. 94-101, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852007000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 abr. 2016.
- GONSALES, T.P. *Atividades de formação de professores para o trabalho com prevenção de acidentes infantis*. 2012. 183p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
- HUBNER, M. M. C., MARINOTTI, M. *Análise do Comportamento para educação: contribuições recentes*. Santo André, SP, ESEtec, 2004.
- JAFFERIAN, V.H.P.; BARONE, L. M. C. A construção e a desconstrução do rótulo do TDAH na intervenção psicopedagógica. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 32, n. 98, p. 118-127, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862015000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 abr. 2016.
- KELLER, F. S. Adeus, mestre!. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*. São Paulo, v.1, n.1, p.9-21, 1999. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/266/206>> Acesso em: 13 abr 2016

KEPPLER, M. A. B. B. *Ações educativas sobre prevenção de acidentes infantis em curso de Design Gráfico*. 2014. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

KIENEN, N. KUBO, O. BOTOMÉ, S. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia*, Guadalajara, v. 21 , p. 481-494, 2013.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 5, p. 133-171, 2001.

LAMBERT, K., KINSLEY, C. H. *Neurociência clínica: As bases neurobiológicas da saúde mental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEGOINHA, P.; PAIS, J.; FERNANDES, J. O Moodle e as comunidades virtuais de aprendizagem. In: *VII Congresso Nacional De Geologia*, Ávora, 2006. Anais. Ávora: Sociedade Geológica de Portugal. Universidade de Ávora, 2006.

LEONARDI, J. L.; RUBANO, D. R.; ASSIS, F. R. P. Subsídios da análise do comportamento para avaliação de diagnóstico e tratamento do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no âmbito escolar. In: *Conselho regional de Psicologia SP, Medicalização de crianças e adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 111-125, 2010.

LIBERAL, E. F., AIRES, R. T., AIRES, M. T., OSÓRIO, A. C. A. Escola segura. *Jornal de pediatria*, Porto Alegre, v. 81, n. 5, p. 155-163, 2005.

MAIA, M. C; MEIRELLES, F. S; PELA, S. K. *Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil*. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/073-TC-C2.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

MARTINS, C. B. de G. Acidentes na infância e adolescência: uma revisão bibliográfica. *Revista brasileira de Enfermagem*. [online] Brasília, v. 59, n. 3, p. 344-348, 2006.

MARTINS, C. B. G.; ANDRADE, S. M. Queimaduras em crianças e adolescentes: análise da morbidade hospitalar e mortalidade. *Acta paul Enferm*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 464-9, 2007.

MATTOS, P. *No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno de déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Casa Leitura Médica, 2010.

MATOS, M. A. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In ALENCAR; E. S. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 141-165.

MERCADO, L.P.L. *A Internet como ambiente auxiliar do professor no processo ensino aprendizagem*, 2007. Disponível em: http://www.igm.mat.br/profweb/sala_de_aula/mat_computacional/2006_2/artigos/artigo1.pdf. Acesso em: 08 nov 2016.

MORAN, J. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> Acesso em: 20 ago. 2015

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

NALE, N. Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, São Paulo, v.9, n.1, p.275-301, 1998.

NASCIMENTO, E. N., *Ações de prevenção de acidentes humanos em disciplinas e estágio de curso de fonoaudiologia: opiniões de discentes e docentes*. Marília, 2010. 174f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.

OLIVEIRA, R. A. *Educação infantil e acidentes: opiniões dos profissionais e caracterização dos riscos do ambiente educativo*. 2003. 177f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

PALLOFF, R.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, R. A. A criança com TDAH e a escola. *Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA)*, Set. 2010. Disponível em: http://www.tdah.org.br/index.html?option=com_k2&view=item&id=117:a-crian%C3%A7a-com-tdah-e-a-escola&Itemid=123&tmpl=component&print=1&lang=es Acesso em: 10 Ago de 2016.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HUBNER, M. M. C., MARINOTTI, M. *Análise do Comportamento para educação: contribuições recentes*. Santo André, SP, ESEtec, 2004, p. 11-32.

REINHARDT, M. C.; REINHARDT, C. A.U. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, comorbidades e situações de risco. *J. Pediatria*. (Rio J.), Porto Alegre, v. 89, n. 2, p. 124-130, Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Maio de 2016.

ROHDE, L. A., BARBOSA, G., TRAMONTINA, S., POLANCZYK, G. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Rev. bras. Psiquiatr.*, São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 07-11, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 24 de Maio de 2016.

SÁ, R. A. *Educação a distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores*. 2007. 354 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2007.

SABBATINI, R. M. E. *Ambiente de ensino e aprendizagem via internet: a plataforma Moodle*. Instituto Edumed, 2007. Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf> Acesso em: 18 ju. 2016.

SANTOS, L. F., VASCONCELOS, L. A. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. *Psicologia: teor. e pesq.*, Brasília, v. 26, n. 4, p. 717-724, 2010.

SENO, M. P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem?. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010.

SILVA, A. B. B. *Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009a.

SILVA, I. M. M. *Múltiplos papéis dos professores na educação a distância e práticas de letramento digital*. Recife: Ed. UFRPE, 2009b.

SKINNER, B. F. *Tecnologia de ensino*. São Paulo: Edusp, 1972a.

_____. *Cumulative Record*. New York, Appleton- Century-Croft, 1972b.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C. Sistema personalizado de ensino, educação a distância e aprendizagem centrada no aluno. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 25, p. 289-296, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n3/a02v25n3.pdf> Acesso em: 23 jun 2016.

TOPCZEWSKI, A. *Hiperatividade: como lidar?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

VIEIRA, L. J. E. ARAÚJO, K. L., CATRIB, A. M. F., CAMURÇA, VIEIRA, A. C. V. C O lúdico na prevenção de acidentes em crianças de 4 a 6 anos. *Revista brasileira em promoção da saúde*, Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 78-84, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40818205> Acesso em: 23 jun 2016.

VILAS BOAS, B. *Procedimentos pedagógicos no ensino fundamental voltados para a prevenção de quedas acidentais*. 2013. 83p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

VIZACRE, A. P. *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): concepções e ações de professores da educação básica*. 2012. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

WALKSMAN, R. D.; GIKAS, R. M. C. Papel do pediatra no desenvolvimento do comportamento seguro. In: WALKSMAN, R. D.; GIKAS, R. M. C. (Coord.). *Segurança na infância e adolescência*. São Paulo: Atheneu, 2003. cap. 3, p. 21-31. (Atualizações pediátricas: SPSP)

WELCH, G, SCHWARTZ, L, WOLOSHIN, S. O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. *Jornal do Cremesp*, São Paulo, p. 12, (texto publicado no The New York Times, em 02/01/2007; tradução de Daniel de Menezes Pereira), 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Violence, injuries and disability*. Biennial report 2008-2009. Geneva: world health organization press; 2012.

ZANOTTO, M. L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org). *Análise do Comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004, p. 33-48.

_____. *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**QUESTIONÁRIO INICIAL PARA OS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA****INTRODUÇÃO**

Olá! Seja bem-vindo (a)!

Agradecemos por você colaborar preenchendo este questionário da pesquisa, o que auxiliará dentre outros aspectos, para a melhor adequação do curso que em breve irá participar.

Maiores detalhes sobre a realização desta pesquisa e informações sobre o curso, estão disponíveis no Termo de Consentimento. Lembre-se de antes de responder este questionário, ler o Termo de Consentimento e preencher com seus dados, concordando com sua participação.

Ana Paula Vizacre -Mestranda em Educação

Sandra Regina Gimenez-Paschoal – Orientadora

Grupo de Pesquisa Educação e Acidentes - EDACI

Programa de Pós-Graduação em Educação - Unesp/Marília

TEMÁTICA – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O E-mail é o primeiro passo para a realização do curso a distância.
Por favor, nos informe seu e-mail:

1. Já realizou algum curso a distância?
() Sim.
() Não.
2. Se sim, já utilizou o ambiente virtual de aprendizagem Moodle?
() Sim.
() Não.
3. Se sim, qual curso realizou?

4. O que mais gostou no curso que realizou?
5. Você utiliza os conhecimentos aprendidos no curso a distância na sua vida pessoal e/ou profissional? De que forma?

TEMÁTICA – TDAH

1. Em sua opinião, o que é Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade TDAH?
2. Você obteve formação sobre TDAH fora da universidade? Especifique.
3. Em sua formação universitária, você teve acesso a conhecimentos sobre TDAH?
() Sim () Não
4. Se sim, sobre qual assunto? () Tipo do TDAH () Causas () Consequências
() Tratamento () Outros:
5. Se sim, de que forma?
 - a. () Disciplinas obrigatórias
 - b. () Disciplinas optativas
 - c. () Cursos de extensão universitária
 - d. () Palestras
 - e. () Outros:
6. Em sua opinião, o professor necessita obter formação sobre o TDAH?
() Sim () Não
7. Se sim, qual informação acredita ser necessária? Caso a resposta seja negativa, explique o porque.
8. Em sua opinião, de que forma você acredita ser eficaz e interessante serem apresentados esses conhecimentos?
9. Em sua opinião, quais são os comportamentos observados em uma criança com TDAH? (Marque quantas alternativas desejar)
() Não sei informar () Desatenção () Impulsividade () Inquietação
() Distração () Hiperatividade () Indisciplina () Lentidão
() Outro _____
10. Em sua opinião, quais são as causas do TDAH?
11. Já atuou ou atua com alguma criança com TDAH em ambiente escolar?
() Sim () Não
12. Como foi essa experiência?
13. O que você acredita ser eficaz para ajudar a criança com TDAH?

TEMÁTICA – PREVENÇÃO DE ACIDENTES INFANTIS

1. Em sua opinião, o que são acidentes infantis?
2. Você obteve formação sobre acidentes infantis fora da universidade? Especifique.
3. Em sua formação universitária, você teve acesso a conhecimentos sobre acidentes infantis?
 - () Sim.
 - () Não.
- 3.1 Se sim, sobre qual assunto? () Tipo de acidentes () Causas () Consequências () Tratamento () Prevenção () Outros:
- 3.2 Se sim, de que forma?
 - a. () Disciplinas obrigatórias
 - b. () Disciplinas optativas
 - c. () Cursos de extensão universitária
 - d. () Palestras
 - e. () Outros:
4. Para você é importante obter conhecimentos sobre acidentes e a prevenção de acidentes infantis na sua formação universitária no curso de Pedagogia? Explique o porquê.
 - () Sim. () Não.
- 4.1 Em sua opinião, de que forma você acredita ser eficaz e interessante serem apresentados esses conhecimentos?
- 4.2 Que tipo de assunto acha importante discutir? () Tipo de acidentes () Causas () Consequências () Tratamento () Prevenção () Outros:
5. Em sua opinião, há relação entre o TDAH e os acidentes infantis?
 - () Sim.
 - () Não.
- 5.1. Se sim, qual a relação? Caso a resposta seja negativa, explique o porquê.

PERFIL

1. Sexo:
 - a. () Masculino
 - b. () Feminino
2. Idade:
 - a. () Menos de 20 anos
 - b. () De 20 a 30 anos

- c. De 31 a 40 anos
- d. De 41 a 50 anos
- e. Mais de 51 anos

3. Que ano está do curso de Pedagogia?

- a. 1º ano
- b. 2º ano
- c. 3º ano
- d. 4º ano

4. Possui outra graduação?

- a. Sim
- b. Não

5. Se sim, qual?

6. Está trabalhando atualmente? Especifique.

APÊNDICE B



QUESTIONÁRIO FINAL PARA OS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

INTRODUÇÃO

Olá! Seja bem-vindo(a)!

Agradecemos por você colaborar com a pesquisa, realizar o curso e nesse momento por finalizar sua participação preenchendo este questionário final.

Este questionário visa obter informações sobre seus conhecimentos e opiniões acerca da temática do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e prevenção de acidentes infantis, assim como, a suas opiniões sobre as atividades realizadas durante o curso virtual intitulado “TDAH na sala de aula e a prevenção de acidentes infantis”.

Ana Paula Vizacre - Mestranda em Educação

Sandra Regina Gimenez-Paschoal – Orientadora

Grupo de Pesquisa Educação e Acidentes - EDACI

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP/Marília

TEMÁTICA – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1. Como você avalia o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle utilizado no curso:
 muito bom, atendeu as necessidades para a realização do curso
 bom, atendeu as necessidades para a realização do curso
 razoável, atendeu em parte as necessidades para a realização do curso
 ruim, não atendeu as necessidades para a realização do curso
 outro. Especificar:
2. Ainda sobre o AVA Moodle, você considera:
 muito fácil de utilizar

- fácil de utilizar
- regular
- difícil de utilizar
- muito difícil de utilizar
- Outro. Especificar:

3. Sobre as explicações acerca do que era para ser feito por você em cada unidade de ensino, postadas pela pesquisadora no AVA Moodle, você considera:

- muito fáceis de entender
- fáceis de entender
- regular
- difíceis de entender
- muito difíceis de entender
- Outro. Especificar:

4. Como você avalia o tempo destinado para leituras e realização das atividades propostas?

- a distribuição do tempo entre as atividades foi adequada
- deveria haver mais tempo para leituras e realização das atividades
- deveria haver mais tempo apenas para a realização das leituras
- deveria haver mais tempo apenas para a realização das atividades
- Outro. Especificar:

5. Você considera que a pesquisadora cumpriu o objetivo proposto no programa de Ensino (curso virtual) que se trata de: “Propiciar a aprendizagem de conteúdos sobre as temáticas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e da prevenção de acidentes infantis”? *(Responda “sim” ou “não” e justifique sua resposta para ambos os casos.)*

6. O curso virtual trouxe alguma contribuição para a sua formação como pedagogo? *(Descrição: Responda Sim ou não e justifique sua resposta para ambos os casos.)*

7. Como você considera a atuação e interação da pesquisadora (tutora)? Justifique sua resposta.

8. Como você avalia sua participação no curso? Justifique sua resposta.

9. Considerando aplicação do curso futuramente para outras turmas, de que forma pode ser potencializada a participação e a motivação dos alunos nas atividades?

10. Deixe um comentário e/ou sugestão para próximas edições, que acredite ser importante.

TEMÁTICA – TDAH

1. Sobre os textos de estudo utilizados no curso e o desenvolvimento dos assuntos neles abordados, sobre a temática do TDAH você considera que:
 contribuiu muito para a sua familiarização com o assunto abordado
 contribuiu para a sua familiarização com o assunto abordado
 contribuiu pouco para a sua familiarização com o assunto abordado
 não contribuiu para a sua familiarização com o assunto abordado
 Outro. Especificar:
2. Sobre as explicações de como fazer e o objetivo das atividades propostas para a temática do TDAH, você considera:
 atenderam o objetivo proposto.
 atenderam regularmente o objetivo proposto.
 não atenderam o objetivo proposto.
 Outro. Especificar:
3. Você considera que as atividades propostas (questões, fórum, estudo de caso) contribuíram para uma maior compreensão do assunto?
 sim
 não
 outro:
4. Houve aspectos que facilitaram a realização das atividades como um todo? Se “sim”, quais? Se “não” ou “outro”, justifique e especifique a sua resposta:
5. Houve aspectos que dificultaram a realização das atividades como um todo? Se “sim”, quais? Se “não” ou “outro”, justifique e especifique a sua resposta:
6. Após o curso, você se sente mais apto para discorrer sobre o que é o TDAH e realizar atividades com um aluno com TDAH?
(Descrição: Responda Sim ou não e justifique sua resposta para ambos os casos.)
7. Diante disso, comente o que você entende sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)?

TEMÁTICA – PREVENÇÃO DE ACIDENTES INFANTIS

1. Sobre os textos de estudo utilizados no curso e o desenvolvimento dos assuntos neles abordados, sobre a temática da prevenção de acidentes infantis você considera que:
 contribuiu muito para a sua familiarização com o assunto abordado
 contribuiu para a sua familiarização com o assunto abordado
 contribuiu pouco para a sua familiarização com o assunto abordado
 não contribuiu para a sua familiarização com o assunto abordado
 Justifique sua resposta
2. Sobre as explicações de como fazer e o objetivo das atividades propostas para a a temática da prevenção de acidentes infantis, você considera:

- atenderam o objetivo proposto.
 - atenderam regularmente o objetivo proposto.
 - não atenderam o objetivo proposto.
3. Você considera que as atividades propostas (questões, fórum, atividade prática) contribuíram para uma maior compreensão do assunto?
- Sim
 - Não
 - Outro. Especificar:
4. Houve aspectos que facilitaram a realização das atividades como um todo? Se “sim”, quais? Se “não” ou “outro”, justifique e especifique a sua resposta.
5. Houve aspectos que dificultaram a realização das atividades como um todo? Se “sim”, quais? Se “não” ou “outro”, justifique e especifique a sua resposta.
6. Após o curso, você se sente mais apto para discorrer sobre o que são acidentes infantis e realizar atividades sobre a prevenção de acidentes infantis no contexto escolar? (*Descrição: Responda Sim ou não e justifique sua resposta para ambos os casos.*)
7. Pretende usar a temática da prevenção de acidentes infantis em sua atuação profissional? Em que?
8. Diante disso, comente o que são acidentes infantis para você?

Agradecemos muito sua atenção e colaboração!