



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI
CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE**

AGNES HARUMI IAMAGUCHI

**O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NA AUTOFORMAÇÃO DO
PROFESSOR PARA ATUAR NA INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

**PRESIDENTE PRUDENTE - SP
OUTUBRO/2022**

AGNES HARUMI IAMAGUCHI

**O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NA AUTOFORMAÇÃO DO
PROFESSOR PARA ATUAR NA INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlunzen Junior

**PRESIDENTE PRUDENTE - SP
OUTUBRO/2022**

I11u

Iamaguchi, Agnes Harumi

O uso das mídias sociais na autoformação do professor para atuar na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista / Agnes Harumi Iamaguchi. -- Presidente Prudente, 2022

131 f. : il. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Klaus Schlunzen Junior

1. Educação especial e inclusiva. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Formação de professores. 4. Autoformação. 5. Mídias sociais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE AGNES HARUMI IAMAGUCHI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 26 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 08:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de AGNES HARUMI IAMAGUCHI, intitulada **O uso das mídias sociais na autoformação do professor para atuar na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Estatística / PROFEI/UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologias de Presidente PrudenteSP, Profa. Dra. CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO (Participação Virtual) do(a) Educação / PROFEI/UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA (Participação Virtual) do(a) Departamento / Professora da Divisão de Educação Especial do Município de Bauru.. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Klaus Schlunzen Junior", is written over a horizontal line.

Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR

Aos meus pais, Pedro e Sonia Iamaguchi.

AGRADECIMENTOS

Já era esperado que seria um tempo de intenso estudo e dedicação, só não estavam previstas tantas adversidades em nível pessoal e mundial. Entre a pandemia e milhões de incertezas vividas, o emocional precisou de ajuda divina. Ah! Se não fosse Deus me sustentando todas as vezes em que pensei que não daria conta! Se não fosse Deus colocando em meu caminho pessoas iluminadas, que me ajudavam exatamente com o que eu precisava naquele momento e com tanto carinho! Por tudo isso, agradeço primeiramente, **a Deus**. Sê, sempre, Senhor, o comandante da minha vida e da minha família!

Agradeço **aos meus pais**, a quem dediquei esta pesquisa, pois se cheguei até aqui foi porque me proporcionaram as melhores oportunidades possíveis que tinham ao seu alcance. Vocês são meu porto seguro e ao lado de vocês me sinto sempre amada e protegida, mesmo tendo que dar bronca em vocês de vez em quando também. Obrigada, pai e mãe, por tudo. Amo vocês!

Agradeço **ao meu esposo Marcelo**, que sempre me apoiou na realização de muitos sonhos, mas neste em especial, precisou de muita paciência, pois foi você quem vivenciou todos os dias minha rotina de pesquisa e já nem lembra mais como é chegar em casa e não me ver sentada em frente ao computador. Amo você para sempre! Agradeço **a minha filha Amanda**, por ser minha companheira, incentivadora e por me encher de orgulho com tantos talentos que desenvolve a cada dia. É por você que acordo todos os dias lutando por um mundo melhor e mais justo. A você, meu amor infinito!

Agradeço **ao Profei e a todos os professores** que, com excelência, conduziram a mim e aos demais colegas, nessa conquista profissional. Em especial, agradeço **às professoras Kátia Fonseca e Cícera Malheiros**, que aceitaram participar da minha banca e foram escolhidas com muito carinho devido à grande admiração que geraram nesta inexperiente pesquisadora, por serem tão generosas, humanas e competentes na arte de ensinar. Muito obrigada!

Por fim, **ao meu orientador, Prof. Dr. Klaus Schlunzen Junior**, que desde o primeiro contato por email, quando eu ainda era apenas uma candidata, me surpreendeu com suas falas extremamente educadas e respeitosas. Obrigada por sua

infinita paciência e confiança. Considero um dos cuidados de Deus comigo, ter tido a honra de ser sua orientanda. Meu muitíssimo obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista (FCT/Unesp) e está inserida na linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva”. A formação de professores, há tempos, tem sido pauta de muitas pesquisas que indicam a necessidade de adequações metodológicas para melhor atender os anseios destes profissionais, questionando-se a predominância do modelo expositivo e com poucas práticas relacionadas à realidade da sala de aula. Diante dos avanços tecnológicos e do aumento exponencial no consumo de internet no Brasil, este estudo buscou identificar as contribuições que as mídias sociais podem oferecer ao processo autoformativo do professor para atuar na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista. A pesquisa teve caráter exploratório e abordagem qualitativa e por meio da revisão de literatura, de legislações vigentes e de dados estatísticos, obteve-se a fundamentação teórica para o alcance dos objetivos, corroborando os resultados encontrados. Juntamente com os dados da pesquisa de opinião, realizada por intermédio de um formulário online, com participantes voluntários e não identificados, construiu-se um blog denominado “TEA na escola”, como produto do mestrado profissional. O blog foi estruturado considerando as principais demandas de informação e formação levantadas pelos professores que responderam ao questionário. Estas indicaram a necessidade da produção de um conteúdo direcionado, preferencialmente, para as práticas e intervenções em sala de aula. Como resultado, a pesquisa indica que o uso das mídias sociais para fins formativos pode ser melhor explorado pelas instituições de ensino, pois essas mídias apresentam grande potencial de alcance e são alternativas compatíveis com o cenário atual da sociedade em geral. Conclui-se que as mídias sociais colaboram no processo de autoformação do professor, uma vez que se constatou a busca e o interesse dos profissionais por informações específicas nessas mídias, a fim de aperfeiçoarem suas práticas e intervenções com os estudantes com TEA.

Palavras chaves: educação especial e inclusiva; transtorno do espectro autista; formação de professores; autoformação; mídias sociais.

RESUMEN

La presente investigación se desarrolla en el ámbito del Programa de Postgrado de Maestría Profesional en Educación Inclusiva (Profei) de la Facultad de Ciencia y Tecnología - Universidad del Estado de São Paulo (FCT/Unesp) y se inserta en la línea de investigación "Prácticas y Procesos Formativos de Educadores para la Educación Inclusiva". La formación docente ha sido durante mucho tiempo objeto de numerosos estudios que indican la necesidad de adaptaciones metodológicas para atender mejor las expectativas de estos profesionales, cuestionando el predominio del modelo expositivo y con pocas prácticas relacionadas con la realidad del aula. Ante los avances tecnológicos y el aumento exponencial del consumo de internet en Brasil, esta investigación buscó identificar las contribuciones que las redes sociales pueden ofrecer al proceso de autoformación del docente para actuar en la inclusión de alumnos con trastorno del espectro autista. La investigación tuvo un carácter exploratorio y un enfoque cualitativo y, a través de una revisión de la literatura, legislación vigente y datos estadísticos, se obtuvo la base teórica para el logro de los objetivos, corroborando los resultados encontrados. Junto con los datos de la encuesta de opinión, realizada a través de un formulario en línea, con participantes voluntarios y no identificados, se construyó un blog denominado "TEA en la escuela", producto resultante de la maestría profesional. El blog se estructuró considerando las principales demandas de información y formación planteadas por los docentes que respondieron al cuestionario. Estos indicaron la necesidad de producir contenidos dirigidos, preferentemente, a prácticas e intervenciones en el aula. Como resultado, la investigación indica que el uso de las redes sociales con fines formativos puede ser mejor explorado por las instituciones educativas, ya que estos medios tienen un gran potencial de alcance y son alternativas compatibles con el escenario actual de la sociedad en general. Se concluye que los medios sociales colaboran en el proceso de autoformación del docente, ya que se constató la búsqueda e interés de los profesionales por informaciones específicas en estos medios, con el fin de mejorar sus prácticas e intervenciones con alumnos con TEA.

Palabras clave: educación especial e inclusiva; desorden del espectro autista; formación de profesores; auto-entrenamiento; redes sociales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais legislações que regem a Educação Especial e Inclusiva no Brasil.....	30
Figura 2 - Representação da diversidade de características dentro do TEA.....	45
Figura 3 - Comparação da intensidade dos déficits de comportamentos entre duas pessoas com TEA nível I.....	46
Figura 4 - Processo Tripolar de Autoformação.....	54
Figura 5 - Categorias de mídias digitais.....	62
Figura 6 - Ilustração da Persona.....	81
Figura 7 - Estrutura analítica do projeto - EAP	98
Figura 8 - Logomarca do blog	98
Figura 9 - Cabeçalho e menu principal do blog.....	101
Figura 10 - Página inicial do Blog e categoria “Informação e formação”.	103
Figura 11 - Categoria “Compartilhando Experiências”.	104
Figura 12 - Categoria "Sugestões e indicações"	105
Figura 13 - Categoria "Depoimentos"	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios para diagnóstico de TEA	41
Quadro 2 - Níveis do TEA	42
Quadro 3 - Comparação entre CID- 10 e CID - 11.....	43
Quadro 4 - Principais comorbidades comuns ao TEA.	44
Quadro 5 - Comportamento dos brasileiros em relação ao uso da internet.....	63
Quadro 6 - Visão geral do consumo e das publicidades em mídias sociais no Brasil.....	65
Quadro 7 - Dados de profissionais que usam as mídias sociais com conteúdo voltado para a prática e a formação de professores.	66
Quadro 8 - Comentários em vídeos formativos disponibilizados no canal do youtube.....	67
Quadro 9 - Curadoria de projetos educacionais similares.....	76
Quadro 10 - Quadro comparativo de projetos similares.	76
Quadro 11 - Mapa da empatia.....	80
Quadro 12 - Apresentação da Persona.....	81
Quadro 13 - Declaração de Escopo.	95
Quadro 14 – Micro-objetivos pela taxonomia de Bloom.	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária dos participantes.....	84
Tabela 2 - Segmento de atuação dos participantes.....	85
Tabela 3 - Formação em Educação Especial/ Inclusiva	86
Tabela 4 - Formação em Transtorno do Especgro Autista.	87
Tabela 5 - Comparação entre as questões 4 e 5.	88
Tabela 6 - Frequência no uso da redes sociais.	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas de estudantes PAEE nas classes comuns ou especiais exclusivas de 2017 a 2021.	33
Gráfico 2 - Percentual de estudantes PAEE que frequentam classes comuns - com ou sem AEE – ou classes exclusivas de 2017 a 2021.	34
Gráfico 3 - Quantidade de matrículas por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Brasil em 2021.....	36
Gráfico 4 - Prevalência do TEA entre crianças de 8 anos conforme relatórios do CDC entre os anos de 2000 e 2018.	39
Gráfico 5 - Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação Lato sensu ou Stricto sensu no Brasil entre 2017 e 2021.	52
Gráfico 6 - Percentual de escolas por estratégias adotadas junto aos professores para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais no Brasil em 2020.	60
Gráfico 7 - Percentual de escolas por plataforma/ ferramenta digital utilizada como estratégia junto aos alunos nas atividades desenvolvidas pela internet no Brasil em 2020.....	64
Gráfico 8 - Plataformas de mídias sociais mais usadas entre os brasileiros de 16 a 64 anos.....	65
Gráfico 9 - Tempo de permanência em aplicativos de redes sociais via Andróid.	68
Gráfico 10 - Autoavaliação sobre o nível de conhecimento na inclusão de estudantes com TEA.....	88
Gráfico 11 - Professores que usam mídias sociais na busca por informações que contribuam para suas práticas.	89
Gráfico 12 - Porcentagem de professores que consideram terem se beneficiado de informações encontradas nas mídias sociais.	90
Gráfico 13 - Porcentagem de professores que acompanham redes sociais com perfis educacionais.....	91
Gráfico 14 - Porcentagem sobre o nível de contribuição das mídias sociais quanto à autoformação e práticas pedagógicas.....	92

Gráfico 15 - Nível de relevância quanto ao acesso a um Blog temático sobre o TEA e voltado aos professores.....	93
Gráfico 16 - Quantidade de votos por relevância de temas sobre o TEA.	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	: Atendimento Educacional Especializado
CDC	: Centros de Controle e Prevenção de Doenças
CID	: Classificação Internacional de Doenças
DSM	: Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais
EAP	: Estrutura Analítica de Projeto
h	: Hora
HTPC	: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
Inep	: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Libras	: Língua Brasileira de Sinais
min	: Minutos
ODS	: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	: Organização Mundial da Saúde
PAEE	: Público Alvo da Educação Especial
SRM	: Sala de Recurso Multifuncional
TEA	: Transtorno do Espectro Autista
TDHA	: Transtorno de Déficit de Atenção
TDIC	: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Unesco	: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
Introdução e Justificativa.....	19
Objetivo Geral	24
Objetivos Específicos	24
1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA BUSCA PELA INCLUSÃO	27
1.1 Educação especial e educação inclusiva no Brasil	27
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA.....	38
2.1 Contextualização.....	38
2.2 Diagnóstico	41
3. CENÁRIOS PEDAGÓGICOS.....	48
3.1 Formação de professores	48
3.2 Autoformação	53
4 TDICs E MÍDIAS SOCIAIS: um novo olhar para formação de professores	56
4.1 Uso das TDICs no contexto educacional e na pandemia	56
4.2 As mídias sociais e suas possibilidades na formação de professores	61
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	72
5.1 Universo da pesquisa.....	77
5.1.1 Análise contextual e escolha do recurso educacional	77
5.1.2 Pra quem foi pensado?.....	79
5.1.3 Amostra e caracterização dos participantes.....	82
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	83
6.1 Planejamento do produto e estrutura analítica do projeto - EAP	94
6.1.1 Macro-objetivos.....	96
6.1.2 Micro-objetivos.....	96
6.2 Análise dos eixos da EAP	97

6.3 Apresentação do Produto Educacional	101
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	117
Apêndice A – Pesquisa de Opinião.....	118
ANEXOS.....	129
Anexo A – Mapa De Empatia.....	130

APRESENTAÇÃO

Minha história com a educação vem desde a infância, quando ficava observando e admirando minha mãe, professora de Educação Básica, exímia alfabetizadora, aposentada atualmente, preparando as atividades de seus alunos com tanta dedicação e tanto capricho. Logo eu replicava tudo o que aprendia observando-a, na minha escolinha de mentirinha, e assim, alfabetizei minha primeira turma multisseriada de bonecas.

Doces lembranças à parte, quando chegou o momento de escolher a direção a ser tomada após o Ensino Médio, vivi o paradoxo de fugir da profissão que tanto admirava. Tinha muitas dúvidas, mas tinha também a certeza de que, ser professora, jamais! Hoje, analiso que este sentimento de negação a esta nobre profissão foi crescendo conforme a maturidade trouxe junto o discernimento de que havia um abismo considerável entre a beleza de ensinar e a falta de reconhecimento da profissão por parte da sociedade.

É fato o descaso com a área da educação e sua pouca atratividade entre os jovens egressos do Ensino Médio, principalmente entre aqueles oriundos de colégios particulares e bem conceituados. Infelizmente, a carreira não atrai grande parte dos jovens com potenciais de transformação e ano a ano as perspectivas de melhorias e investimentos no setor não condizem com o que esperamos para um ensino público de qualidade.

Entretanto, para quem acredita em destino e missão nesta vida, após percorrer alguns caminhos por outras áreas, cá estou eu, desde 2008, professora, com muito orgulho, e almejando transformar o mundo, ou ao menos um pedacinho dele, em um lugar melhor, através da educação. Foram oito anos no Ensino Fundamental/ séries iniciais, e desde 2013 sou professora de Educação Especial, atuando no Atendimento Educacional Especializado – AEE, área cheia de desafios, mas que me motiva diariamente a seguir em frente e continuar sonhando.

Entre muitas fases de dúvidas, com o apoio da família e de boas amizades, me descobri realizada no exercício da profissão e me interessando cada vez mais pelo universo da educação inclusiva. Foi um processo de autoformação construído com muita dedicação e busca por respostas não encontradas na formação inicial e em serviço. Diante da angústia que sentia por querer compreender e intervir da forma

correta diante da diversidade de alunos encontrada em uma sala de aula, foram os cursos realizados, específicos em relação às minhas necessidades que, aos poucos, trouxeram a segurança no agir, os resultados positivos e o encantamento ao ver a aprendizagem acontecendo por meu intermédio. Não há nada mais maravilhoso do que ver os olhos de uma criança brilhar quando consegue realizar algo de que ela mesma não se achava capaz. Essa troca de olhares entre o professor e o aluno, seguida de um sorriso de satisfação e agradecimento, fica eternizada na lembrança de todo professor apaixonado pelo que faz.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs não fizeram parte da minha infância nos anos 80, mas na verdade, elas já estavam chegando a todo vapor por aqui. É incrível toda a evolução tecnológica presenciada! Da escrita à mão em folha de papel almaço ao aplicativo que digita sozinho por comando de voz; das ligações telefônicas feitas através de fichas em orelhões públicos às vídeo-chamadas com alta resolução de imagem; das buscas por informações em enciclopédias grossas a um simples clique nos sites de buscas, e assim por diante.

Com a expansão da internet e o aprimoramento dos recursos e das mídias digitais, o acesso ao conhecimento no meio educacional e a busca por temas de interesses pessoais ficaram mais fáceis. Tenho profunda identificação com o ensino a distância, onde realizei toda minha formação docente, da inicial às especializações, pois atendeu perfeitamente às minhas necessidades e ao meu perfil de aprendizagem.

Foi assim que, como consumidora de diversas mídias digitais e sociais, me deparei com a oportunidade de fazer parte da primeira turma de mestrado profissional em educação inclusiva – PROFEI, através do compartilhamento do edital por uma amiga, em uma rede social. Já fazia parte de minha rotina seguir páginas, sites, blogs e perfis que agregavam em minhas práticas profissionais, contudo, não havia ainda percebido o impacto que essas mídias tinham exercido em minha vida e na vida de tantos outros usuários.

Baseada em minha trajetória de autoformação, possibilitada pelas TDICs, escolhi dissertar sobre e demonstrar que é possível usar as mídias sociais para contribuir para a autoformação dos professores. Sou fruto da geração que aprendeu a usar a tecnologia a seu favor, e compartilhar o conhecimento através dela é uma forma de agradecer e incentivar os colegas a perseverarem nessa caminhada em busca do conhecimento. Assim como me apoiei nos estudos e no compartilhamento de informações de muitos profissionais experientes para chegar até aqui, espero que

esta pesquisa também auxilie, de alguma forma, o crescimento pessoal e profissional de quem a acesse.

Quanto ao fato de a escolha do processo autoformativo do professor ser voltado aos estudantes dentro do Transtorno do Espectro Autista - TEA, posso dizer que, desde o primeiro estudante que recebi, há 14 anos, quando ainda não tinha nenhuma experiência no assunto, até os dias atuais, e após muitos cursos de aperfeiçoamento, meu coração continua pulsando forte e minha mente se inquieta ao pensar nas infinitas possibilidades de ensino e aprendizagem que terei que descobrir para atingir cada um deles. Trabalhar com estudantes com TEA é desafiador, pois exige de nós competências técnicas, observações constantes, análises comportamentais, muito estudo, planejamento, replanejamento, mas sobretudo, empatia, altruísmo e humanidade, características estas fundamentais ao profissional que lida com vidas em formação e vislumbra a educação especial e inclusiva acontecendo com respeito aos direitos dos educandos e com aprendizagem efetiva e de qualidade.

Enfim, esta pesquisa está baseada e fundamentada em muitas literaturas publicadas por autores renomados, mas também carrega muito da minha história e mostra o quanto o percurso autoformativo foi importante para que eu chegasse até aqui.

Introdução e Justificativa

São muitas as dúvidas relacionadas à prática diária no processo de educação inclusiva que deixam o professor inseguro e que ainda são indicativos para a continuidade de pesquisas que envolvem a temática: formação de professores.

O Público Alvo da Educação Especial – PAEE é constituído pelos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento¹ e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), e dentro desse universo, aconteceram diversas conquistas em prol do acesso e da permanência destes estudantes na escola regular, no entanto, há muito ainda por fazer acontecer fora do papel.

Pensando na intensa jornada e rotina de um professor, quanto mais informações de qualidade e com objetividade este profissional tiver, melhor será seu desempenho nos planejamentos de aula, nas adequações e adaptações necessárias.

¹ Atual: Transtorno do Espectro Autista – TEA.

É importante oferecer recursos de formação que otimizem seu tempo e possibilitem atuação com maior precisão nas reais condições de aprendizagem, seja na dificuldade, seja na facilidade de cada estudante.

As mídias sociais têm demonstrado potencial para exercer esse papel mediador do conhecimento específico junto ao professor que, ao se deparar com um novo desafio, costuma buscar respostas por meio destas ferramentas, já tão enraizadas em nossa sociedade e rotina diária. Oferecer recursos alternativos de formação, alinhados com a contemporaneidade, pode contribuir não somente para a autoformação, mas também para o engajamento e a motivação para novos aprendizados.

Considera-se importante ressaltar que, além de se ter um professor bem qualificado atuando com os estudantes PAEE, é fundamental, para o sucesso das práticas inclusivas, que também sejam disponibilizados os suportes necessários a estes estudantes, conforme suas especificidades, bem como o suporte ao professor e às escolas, garantindo o cumprimento das legislações vigentes.

Em relação ao modelo de AEE ofertado na maioria das escolas públicas brasileiras, Fonseca (2021) apontou um panorama em que apenas uma forma de suporte aos sistemas de ensino está implementada e custeada pelo governo federal, desde 2007, com o objetivo de:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação e salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo e inclusão nas classes comuns de ensino regular.(BRASIL, 2007).

Observa-se que, por meio deste programa de implantação das Salas de Recurso Multifuncionais - SRM, os sistemas educacionais acabaram por compreender a existência destas salas como único meio e possibilidade para a oferta do AEE (FONSECA, 2021), baseados também na Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e que, em seu art. 5º diz:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas

sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009).

Diante deste modelo, o contato entre os professores especializados e regentes da classe comum é limitado, tornando-se fundamental estimular novas práticas colaborativas para a construção de vínculos e trocas de saberes sobre seus estudantes em comum. Analisando a heterogeneidade do público alvo da educação especial, Fonseca (2021) considera que a oferta de apenas um modelo de suporte seja insuficiente, pois é como se o estudante tivesse que se adequar ao que lhe é oferecido sem considerar o atendimento às suas necessidades.

Na resolução nº 2 CNE/CEB de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 8º, incisos I a IX, está descrito o que as escolas de ensino regular devem prever e prover na organização de suas classes comuns. Destacam-se, aqui, os incisos IV e V, em que se observa que a oferta de apoio pedagógico especializado não é exclusividade da Sala de Recursos Multimídia e que este apoio deve ser provido da seguinte forma:

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, **nas classes comuns**, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérprete das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, locomoção e a comunicação ponto;

V – serviços de apoio pedagógico especializado em sala de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. (BRASIL, 2001, grifo nosso)

O inciso IV deixa claro, em suas alíneas, quais as possibilidades do apoio pedagógico realizado em classe comum, mas apesar disso, “por longos anos, professores da educação especial atuam exclusivamente em SRM no contra turno da matrícula do estudante no ensino regular” (FONSECA, 2021, p.36).

Já faz alguns anos que pesquisadores na área da educação inclusiva vêm investindo nos estudos sobre a forma como esse apoio tem sido ofertado. De fato, CAPELLINI, MENDES, 2000; RABELO, 2012; MARIN et al, 2013; VILARONGA e MENDES, 2014; MENDES 2017 são somente alguns exemplos de autores que, há mais de uma década, evidenciam a importância e os resultados positivos da atuação

do professor especializado junto ao professor da classe comum no mesmo turno do estudante.

Ainda são tímidas as iniciativas referentes ao ensino colaborativo como apoio ao estudante na classe comum, mas aos poucos, observam-se ações, como as da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que, em 28/09/2021, publicou uma resolução que inclui, dentro da jornada de trabalho do professor especializado, carga horária específica para o atendimento colaborativo na sala de aula, com possibilidade de atribuição de aulas adicionais, se for o caso (duas aulas semanais por classe com estudante PAEE (SÃO PAULO, 2021).

No entanto, apesar da ação positiva, esta é apenas uma das possibilidades de oferta de apoio pedagógico, e no caso, sendo apenas duas aulas semanais em classe comum, possivelmente, não abarque todas as necessidades e complexidades dos estudantes com TEA. Diante da morosidade presenciada ao longo dos anos, na efetiva garantia de direitos dentro da educação especial e inclusiva, o professor, muitas vezes, busca, por sua conta, apropriar-se de conhecimento que lhe traga embasamento e segurança para intervenções junto aos estudantes que necessitam de maior apoio.

Refletindo sobre esse contexto, surge a seguinte questão: é possível contribuir para o processo de autoformação do professor na área do TEA por meio de mídias sociais? Uma vez que a autoformação é um processo construído ao longo de sua trajetória, buscando formações específicas para enfrentar os desafios diários como educador, a depender das vivências e necessidades pessoais, o uso das mídias sociais tem se mostrado um caminho prático, mas ainda pouco explorado para fins formativos.

Seguindo o pensamento de Freire (1996), dentre tantas características importantes elencadas em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, destacam-se três: ensinar exige pesquisa, liberdade e autoridade. Quando se busca uma formação em determinada área de interesse (liberdade), se está buscando conhecimento (pesquisa) que trará autonomia (autoridade) para agir em no fazer pedagógico. Com efeito: “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (FREIRE, 1996, p.55). Agir com autoridade significa agir com assertividade, com conhecimento e com respeito, porém, atingir esse patamar não é fácil e não existem atalhos, é preciso percorrer os caminhos da autoformação.

Diante da necessidade de formação contínua inerente à profissão docente, a área de estudo envolvendo a educação inclusiva de estudantes com TEA tem se destacado, pois se tem observado o constante aumento no número de matrículas deste público nas classes comuns. As taxas atuais demonstram uma prevalência de 1 para cada 44 criança de 8 anos diagnosticada com TEA (MAENNER, 2021). Segundo o DSM-5 (2014) — Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.

Tratando-se de um espectro que abrange níveis de intensidade e suportes que transitam entre pouco apoio e muito apoio, dentro do contexto escolar, onde existem inúmeras variáveis que influenciam o comportamento do aluno autista, há urgente necessidade de conhecimento específico para atuação com este público. Os estudos nessa área têm se intensificado com o aumento expressivo no número de diagnósticos e muitas novidades chegam a cada dia, reafirmando a importância de atualização e formação profissional contínua.

Contudo, esta formação precisa ser focada nas práticas pedagógicas de forma realista e condizente com o cenário atual da educação pública brasileira. Jamais deixando de almejar e lutar pelo modelo ideal de educação inclusiva, mas levando em consideração as limitações estruturais e humanas que se vivencia de modo particular.

Para que isso ocorra, de forma a atender as reais demandas de formação, são necessárias ações colaborativas entre os professores especializados e os de classe comum e, principalmente, o cumprimento, pelo poder público, das legislações vigentes. É preciso diálogo e troca de informações, que são fundamentais para traçar estratégias de ensino individualizadas.

Como já relatado, sendo este atendimento realizado no turno inverso da escolarização, e muitas vezes, em outra escola, o contato entre os professores de AEE e os do ensino regular fica limitado a raros encontros presenciais. Sabendo também, que o ensino colaborativo é uma realidade ainda não muito conhecida e praticada na maioria dos municípios, é de suma importância buscar estratégias que capacitem o professor regente a adequar suas aulas e tomar decisões com maior autonomia possível, visto que nem sempre o professor especialista está presente no mesmo ambiente de trabalho.

Diante do exposto, nesta pesquisa, buscou-se identificar a possibilidade de utilização das mídias sociais como estratégia de contribuição para os processos autoformativos de professores na inclusão de estudantes com TEA, apresentando-se como produto final um blog construído com base nas necessidades mais relevantes apontadas na análise dos dados. Este estudo encontra-se dentro da linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva”, que contempla pesquisas e estudos relacionados diretamente às práticas educacionais e aos processos formativos de educadores (inicial, continuada e em serviço), e procurou responder à seguinte questão: É possível contribuir para a autoformação do professor na área do TEA por meio de mídias sociais?

Objetivo Geral

- ✓ Identificar as contribuições das mídias sociais na autoformação de professores para construção de um blog temático na área do TEA voltado às práticas docentes.

Objetivos Específicos

- ✓ Realizar uma revisão de literatura em pesquisas que abordam as temáticas educação especial e inclusiva, transtorno do espectro autista, formação docente, autoformação e mídias sociais;
- ✓ Identificar as contribuições das mídias sociais para a autoformação dos professores em busca de conhecimentos específicos;
- ✓ Identificar as necessidades mais relevantes dos professores em relação à formação na área do TEA para produção de conteúdo para o blog.

Para trilhar os caminhos desta pesquisa em busca da efetivação dos objetivos apresentados, foi realizada a revisão de literatura que será apresentada em sete capítulos.

O capítulo 1 discorre sobre a trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil, dialogando com a parte jurídica, as estatísticas e os estudos de importantes pesquisadores na área, como: FREIRE, 1996; MENDES, 2006, 2010; VILCHEZ, 2018;

FAUSTINO et al. 2018; SALES, 2021; CAPELLINI et al. 2022 que, ao longo dos anos, vêm contribuindo para se lançar novos e aperfeiçoados olhares para a oferta de educação com qualidade aos estudantes PAEE.

No capítulo 2, faz-se uma breve contextualização sobre o TEA, amparada por dados da área da saúde e de autores especialistas neste público (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; LACERDA, 2017; BRITES et al., 2019; BRITO, 2020), trazendo informações que justificam o fato desta pesquisa ser direcionada para a formação de professores na inclusão destes estudantes.

No capítulo 3, que traz os cenários pedagógicos, são apresentados argumentos que comprovam a necessidade de renovação no âmbito das formações docentes (inicial, continuada e em serviço), com base no estudos de FONSECA-JANES, OMOTE, 2013; PEREIRA, GUIMARÃES, 2019; TORRES, MENDES, 2019; BLACZYK, 2021. Enfatiza-se também o processo de autoformação do professor como fator importante para a construção da carreira docente e, conseqüentemente, refletindo em suas ações em sala de aula (GALVANI, 2002; TARDIFF, 2014; ANDRÉ, 2017).

Caminhando para o assunto diferencial desta pesquisa, focaliza-se, no capítulo 4, o papel importante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs no contexto educacional e o protagonismo que exerceram no período da pandemia, tendo como fundamento os estudos de BAMBRILLA, 2015; TELLES, 2018; BNCC, 2018; SHUARTZ, SARMENTO, 2020. Também se discute como as mídias sociais vêm ganhando cada vez mais espaço e demonstrando grande potencial na geração de conteúdo formativo para os professores em busca de conhecimentos específicos, segundo as pesquisas de estudiosos como: LORENZO, 2011; ZABALA, 2014; REDIG, MASCARO, 2021, ALMEIDA et al., 2021; SILVA, 2021; VOLPATO, 2022; KEMP, 2022.

No capítulo 5, discorre-se sobre os percursos metodológicos que melhor se adequaram aos objetivos desta pesquisa exploratória e com abordagem qualitativa, ancorados em PRODANOV, FREITAS, 2013; SAMPIERI et al., 2013; GIL, 2002, 2010; CNS, 2016; ROZA, 2018; WEBER, PÉRSIGO, 2019. Neste capítulo também são apresentados dados sobre o universo da pesquisa, os participantes e a trajetória da escolha e produção do produto educacional, no caso, um blog temático na área do TEA como contribuição para autoformação de professores. Como apoio teórico foram usados os estudos de VENTURINI, 2014; FILATRO, CAIRO, 2015; WELTER, 2016;

FERREIRA, 2017; GRAY, 2017; LANIER, 2018; BARROS e CARVALHO., 2019 SARAIVA, 2020; KEMP, 2022.

No capítulo 6, apresentam-se os resultados e a discussão sobre a pesquisa de opinião realizada, utilizando a análise crítica e buscando associações e contribuições significativas em todo referencial teórico dos capítulos anteriores. Apresenta-se também uma análise dos eixos da Estrutura Analítica do Projeto- EAP e o produto educacional final, o blog: TEA na escola.

O capítulo 7 traz as considerações finais sobre esta pesquisa que buscou responder se existe a possibilidade de as mídias sociais contribuírem na autoformação de professores para inclusão de estudantes com TEA. Os resultados foram positivos, indicando que sim, as mídias sociais têm grande potencial de impacto na vida das pessoas em geral e podem ser melhor aproveitadas pelas redes de ensino em prol da formação de professores.

Inicia-se aqui, a caminhada descrita na introdução em busca de respostas e novos conhecimentos.

1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA BUSCA PELA INCLUSÃO

1.1 Educação especial e educação inclusiva no Brasil

Apresentar a trajetória da educação especial e inclusiva, detalhadamente, não é o objetivo deste capítulo, e sim, elencar os principais marcos que conduziram a pesquisadora à atualidade. Da parte mais longínqua dessa trajetória fica registrado apenas o quão sofrida foi essa caminhada e que os relatos dos tempos de exclusão para os dias de hoje soam completamente inconcebíveis. Porém, foi por meio dos estudos e das análises dessa difícil trajetória que se chegou a 2022 com muitos avanços e, ao mesmo tempo, com muito ainda por fazer.

Conforme pesquisa de Mendes (2010), a educação especial, no Brasil, tem seu marco histórico estabelecido no final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e percorreu uma longa jornada de ativismo pelos direitos das pessoas com deficiência e pela garantia da educação para todos até os dias atuais.

Passando pelos períodos da exclusão, integração e inclusão, descrito em muitas pesquisas sobre o tema, a educação especial e inclusiva ainda requer constantes debates e questionamentos. Fundamentada em leis, decretos, portarias, resoluções e documentos internacionais publicados ao longo dos anos, encontra-se embasamento legal para a garantia dos direitos, entretanto, observando a realidade das condições em que se encontram, principalmente as escolas públicas, o fato é que muitos desses direitos ainda existem apenas no papel.

A Constituição Federal, lei maior que rege o país, já garantia, desde sua publicação, em 1988, o direito fundamental à educação, em seu art. 205, que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, p.119, 1988).

Em relação aos alunos com deficiência, também já era assegurado pela Constituição o atendimento especializado, no art. 208, III, que traz a seguinte redação: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de

atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência², preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, p.120, 1988).

No entanto, foi preciso que novas legislações fossem criadas ao longo dos anos a fim de melhor atender as especificidades da cada deficiência. Assim, além dos documentos que englobam os direitos de todos, existem os que foram criados mediante a luta de muitos familiares e pessoas envolvidas diretamente com cada causa, pois somente quem convive diretamente com uma pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação sabe quais são suas reais necessidades.

O Brasil é signatário de convenções e declarações internacionais que compõem a legislação e auxiliam na manutenção e garantia dos direitos das pessoas com deficiência. As principais, segundo Capellini et al. (2022), são a “Declaração dos Direitos Humanos” (1948), que visou garantir direitos essenciais da vida a todo ser humano, inclusive a educação indistintamente; a “Convenção dos Direitos da Criança” (1989), visando a proteção de crianças e adolescentes do mundo todo; a “Declaração de Salamanca” (1994), reafirmando o compromisso de educação para todos, fomentando princípios para a prática da educação especial e inclusiva; a “Convenção de Guatemala” (1999), com o objetivo de eliminar e prevenir todo tipo de discriminação e propiciar plena integração da pessoa com deficiência; a “Carta do terceiro Milênio”(1999), com destaque para a busca de oportunidades iguais e plena inclusão em todos os segmentos da sociedade da pessoa com deficiência; a “Convenção das Pessoas com Deficiência” (2006), com o objetivo de garantir o total e igual acesso a todos os direitos fundamentais e promover o respeito à pessoa com deficiência; e a “Agenda 2030 - ODS 4 - Educação de Qualidade” (2015), com o objetivo de desenvolvimento sustentável na área da educação e tem como meta a melhoria, por meio de uma educação equitativa e de qualidade.

E nessa caminhada histórica da educação especial e inclusiva, juntamente com as reflexões estabelecidas internacionalmente, o Brasil foi construindo sua legislação na área. Contudo, justamente por ainda não se observar o cumprimento, de forma satisfatória, de um dos direitos previstos lá atrás, desde 1988, quando a Constituição Federal, em seu art. 206, I, garantiu que o ensino seria ministrado com base nos seguintes princípios: “igualdade de condições para o acesso e permanência na

² Nomenclatura atual: pessoa com deficiência.

escola” (BRASIL, 1988), até hoje se está devendo aos alunos a efetivação deste direito em sua plenitude.

E por que será que é tão difícil garantir essa igualdade de condições para acesso e permanência de fato? Aqui, utiliza-se a expressão “de fato”, em seu sentido literal, ou seja, a igualdade de condições acontecendo de verdade e com qualidade, especialmente para os alunos com deficiência. Talvez seja porque há uma grande confusão entre igualdade perante a lei e igualdade no sentido da equidade no sistema educacional. Sob esta perspectiva:

O princípio da isonomia é um princípio constitucional que define que todos são iguais perante a lei. Isso significa que o Estado deve tratar todos os cidadãos de maneira igualitária, sem discriminação de qualquer natureza. Esse princípio, no entanto, pode ser relativizado, pois em alguns casos, a simples igualdade perante a lei não assegura condições igualitárias de acesso. Dessa forma, entende-se que “o tratamento deve ser igual para iguais e desigual para os desiguais, na medida de suas desigualdades”. (SALES, 2021).

Segundo a Unesco (2019, p. 13), garantir a “equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância.” Quando se pensa no sistema educacional brasileiro, se pode elencar várias situações em que não se visualiza essa preocupação com os “processos justos” junto aos alunos da rede regular, e em se tratando de alunos que são público alvo da educação especial, a realidade é ainda mais preocupante. A modalidade e o público atendido são confirmados no art. 58 da LDB que diz:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, em busca de equidade, grupos representantes de cada tipo de deficiência, dos transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação iniciaram suas lutas particulares em prol do respeito às suas necessidades específicas para garantia da aprendizagem e, assim, foram surgindo novas leis e normativas para melhor atendê-los. Na **Figura 1**, a seguir, tem-se, em destaque, as principais leis que permeiam as práticas da educação especial e inclusiva no país, e algumas das legislações específicas, dentre elas, também em

destaque, a lei que protege os direitos das pessoas com TEA, público alvo desta pesquisa.

Figura 1 - Principais legislações que regem a Educação Especial e Inclusiva no Brasil

Principais legislações relacionadas à educação especial e inclusiva no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A legislação tem garantido a matrícula e a permanência dos alunos PAEE nas escolas, porém, sabe-se que há uma imensa diversidade de realidades no país, que garantem, ou não, a concretização também da aprendizagem com qualidade e o acesso aos diferentes recursos disponíveis. Vilchez (2018) relata que a educação que meramente iguala oferecendo o mesmo ensino, no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta, se não responder às necessidades diferenciadas de alguns alunos. Em se tratando do TEA, sua complexidade e diversidade, alguns casos exigem alto nível de suporte que, na vida real, no chão da escola pública, dificilmente é atendido. Nesse sentido:

Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da “integração escolar”, ou seja, correremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo “paradigma” redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas. (MENDES, 2006, p.402).

A citação acima faz parte de um artigo de Enicéia Mendes, intitulado “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil”, do ano de 2006. Passaram-se dezesseis anos, mas certamente a sensação é de que se está sempre começando.

Fica a reflexão e perspectiva de que tudo caminhe por intermédio do diálogo e da escuta daqueles que são os mais atingidos por terem negligenciado seus direitos. Que se avance sempre, mas com condições reais de atender a todos sem distinção. Dessa forma, “É importante que, em conjunto, a escola, o governo e suas instâncias (Ministérios) possam vigiar os obstáculos que não garantem a integridade do estudante com deficiência” (VILCHEZ, 2018, p.23). Enquanto todos discutem sobre qual o melhor caminho a seguir, o direito de aprender, e não somente o de “estar”, gerações vão passando pela escola, esse direito vai se arrastando e se perdem oportunidades de estímulos e intervenções para avanços importantes dentro dos marcos do neurodesenvolvimento.

Ter uma necessidade específica para aprendizagem não é condição exclusiva dos alunos que são público alvo da educação especial. Qualquer aluno pode precisar, em algum momento de sua trajetória escolar, de um apoio específico, pois as variáveis que podem influenciar positiva ou negativamente o processo de ensino aprendizagem são inúmeras.

Dentro desse universo, tem-se o público que se encaixa dentro da educação inclusiva, com outros tipos de transtorno do neurodesenvolvimento que podem dificultar a aprendizagem, como o transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade TDHA, a dislexia, a discalculia e a disortografia. Este grupo, por não fazer parte do PAEE, também estava há anos lutando pela aprovação de uma lei específica que amparasse suas peculiaridades. Tal luta deve-se ao fato de que, apesar de todo aluno, com qualquer dificuldade, ter direito às intervenções necessárias para seu pleno desenvolvimento, quando se fala de transtornos de bases neurológicas, é necessário, sim, ter ações e intervenções diferenciadas. Assim, recentemente, foi aprovada a Lei 14.254, em 30/11/2021, que “Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem”.

Embora tenha sido uma grande vitória para este público, a lei ainda aguarda regulamentação e diretrizes para nortear de que forma será feito esse acompanhamento. Olhando para toda a trajetória percorrida até aqui, sabe-se que a existência da lei, infelizmente, não significa que tudo será diferente a partir dela. Mas ela é fundamental para que se iniciem as mudanças efetivas, haja vista que: “A legislação é uma parte vital no desenvolvimento do sistema educacional mais inclusivo e equitativo” (UNESCO, 2019, p.23).

Esta pesquisa está voltada aos processos formativos do professor para a inclusão de estudantes dentro do TEA, todavia, vale lembrar que adaptações ou adequações necessárias na eliminação de barreiras para acesso ao currículo não são pensadas para atender “tipos” de deficiência, e sim, para encontrar a melhor forma de fazer com que um aluno aprenda diante de suas especificidades. Por isso, a avaliação inicial é tão importante para traçar os objetivos no longo e curto prazo, individualmente. Com relação a este aspecto:

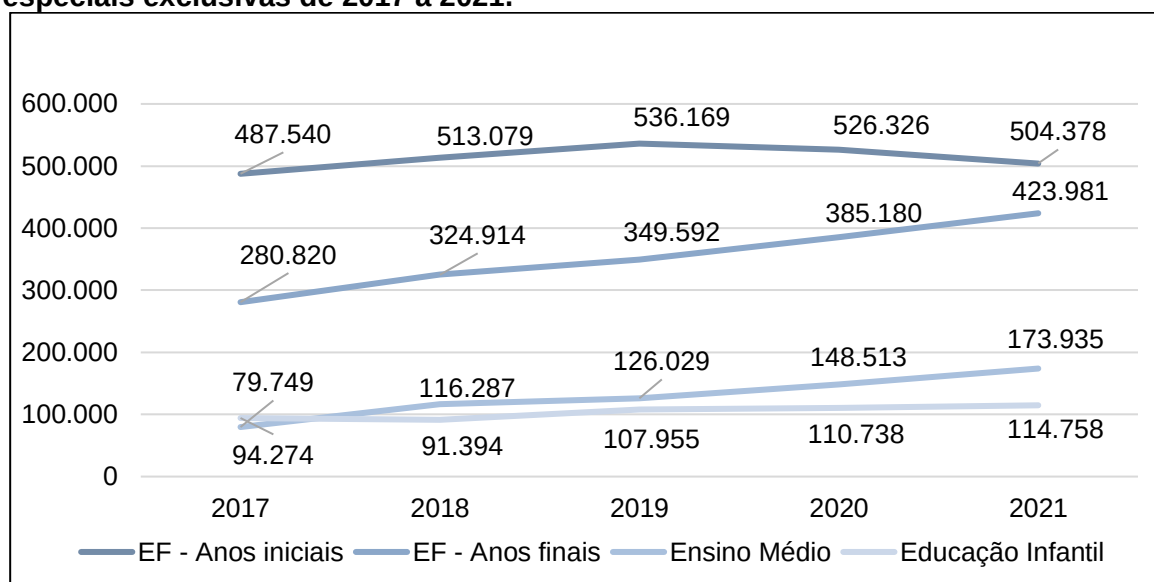
Dentro das mais variadas estratégias, é importante ressaltar que cada criança com autismo tem características únicas e, ao mesmo tempo, uma enorme variabilidade de comportamentos e reações dentro dos espaços que envolvam pessoas e imposições sociais. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer dentro de um programa individualizado, que respeita as limitações e as características do aluno e direciona todas as ações a partir de como ele chega à escola. (BRITES et al., 2019, p.148).

Ressalta-se que, quando se adequa a forma como se encaminha uma atividade para um estudante com TEA, é possível que outros alunos, sem deficiência, se

beneficiem dessas mudanças, pois também necessitam de outro modelo para melhor compreender e assimilar a aprendizagem. O olhar apurado do professor, no planejamento de suas aulas e nas diferentes formas com que irá ofertar um conteúdo, fará toda diferença para o coletivo da sala.

Ano a ano observa-se o crescimento das matrículas do PAEE nas escolas de ensino regular. O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017. O maior número de matrículas está no Ensino Fundamental, que concentra 68,7% das matrículas (BRASIL, 2021, p. 37). No **Gráfico 1**, apresentam-se os dados referentes às matrículas dos estudantes PAEE, de 2017 a 2021, conforme a etapa de ensino.

Gráfico 1 - Número de matrículas de estudantes PAEE nas classes comuns ou especiais exclusivas de 2017 a 2021.

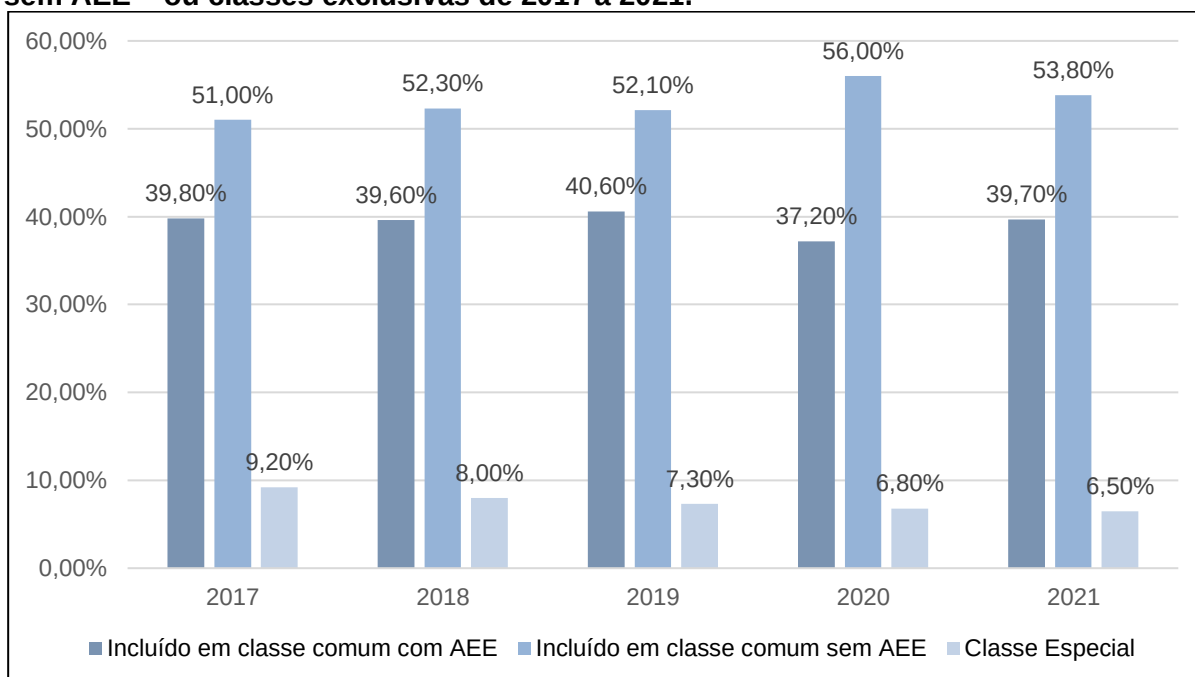


Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Censo Escolar, Inep (BRASIL, 2021, p. 38).

Estes índices mostram a importância da conscientização sobre a educação inclusiva e os direitos que a permeiam, principalmente das famílias, para que houvesse esse aumento em relação às matrículas na escola regular. Observando o próximo gráfico, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2017, o percentual de alunos incluídos era de 90,8%, e em 2021, passou para 93,5% (BRASIL, 2021, p.39).

No **Gráfico 2**, apresenta-se o percentual de estudantes PAEE que frequentam classes comuns - com ou sem AEE – ou classes exclusivas de 2017 a 2021.

Gráfico 2 - Percentual de estudantes PAEE que frequentam classes comuns - com ou sem AEE – ou classes exclusivas de 2017 a 2021.



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Censo Escolar, Inep (BRASIL, 2021, p. 39).

Observa-se que, mesmo com alto índice de estudantes PAEE inseridos em classe comum, a maioria desses alunos não está recebendo atendimento especializado conforme previsto no Decreto 7.611, art. 2º, que diz: “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”(BRASIL, 2011). Este percentual de 53,80%, em 2021, de estudantes sem receber o AEE, é expressivo, preocupante, e fomenta a continuidade dos debates em torno da qualidade da educação especial e inclusiva oferecida pelas escolas públicas.

Em seus estudos, Faustino et al. (2018) lembram que, quando o Estado cria uma política de inclusão sem garantir que ela de fato aconteça, sem olhar para as particularidades, sem oferecer o suporte necessário, não apenas para os alunos, mas também para os professores e para a escola e sua comunidade, acaba colaborando para o surgimento de micro e macroexclusões. Destaca-se que:

Quando se fala sobre microexclusões, não se quer dizer que estas ações são pequenas ou menores. O prefixo micro pode dar esta falsa impressão. Na verdade, microexclusões tendem a ser brutais e severas. O elemento de

composição micro diz respeito ao contexto da exclusão. Microexclusões ocorrem em nível de grupos específicos ou mesmo em grau individual enquanto macroexclusões se referem a exclusões que operam em um nível sócio-político mais geral. (FAUSTINO et al., 2018, p. 900).

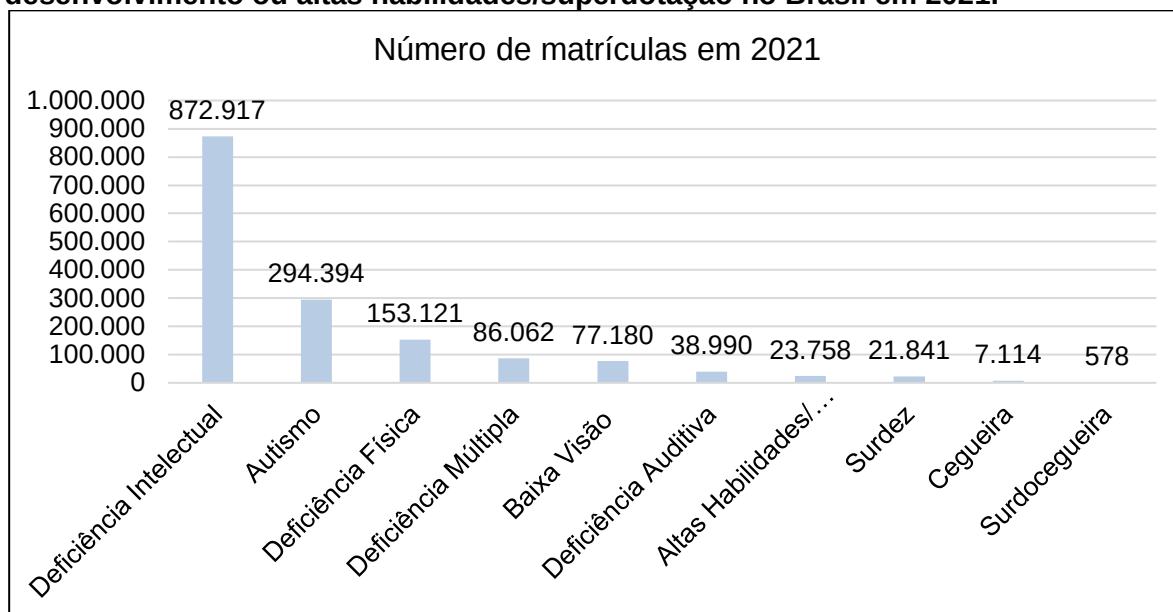
Portanto, é injusto o fato de que a responsabilidade de fazer acontecer a inclusão fique somente na conta do professor regente e do professor especializado, sendo que se tem uma legislação tão abrangente, mas que fica no papel. Muitas vezes, durante palestras, formações ou matérias sobre educação, ouvem-se falas sobre o despreparo do professor para lidar com os estudantes PAEE, o que de fato acontece, e por isso a importância da formação contínua, contudo, mesmo que este profissional tenha um currículo excelente de formações, sem os suportes necessários para eliminação de barreiras não haverá inclusão plena.

É preciso urgência na efetivação da garantia desses suportes, pois, sem eles, o aluno, apesar de inserido na classe comum, é constantemente lembrado que é diferente e muitas vezes acaba isolado, como bem definiram Faustino et al (2018):

“... isolado em um ambiente novo e/ou diferente; isolado durante as aulas por não ter os recursos para acompanhar as atividades; isolado por não “enxergar” o que os outros estudantes estão fazendo; isolado por não “ouvir” o que o professor está ensinando se a sala está sem intérprete; isolado por não “ser ouvido” quando quer participar das atividades manifestando suas impressões, opiniões, seus questionamentos, sua visão de mundo; isolado por não participar dos momentos sociais como os de lazer ou as atividades extracurriculares como, por exemplo, excursões. (FAUSTINO et al., 2018, p. 900).

No **Gráfico 3**, mostra-se a quantidade de matrículas por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, no Brasil, em 2021.

Gráfico 3 - Quantidade de matrículas por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Brasil em 2021.



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Inep (BRASIL, 2021, p.30).

Pode-se observar, no gráfico, que as matrículas de alunos com deficiência intelectual são maioria, seguidas das matrículas de alunos com autismo. Mas é importante frisar que é comum ter a deficiência intelectual como comorbidade de outras deficiências, transtornos ou síndromes, e o autismo também pode ser comorbidade das mesmas. Por isso, a comorbidade pode ser um indicativo que justifica os maiores índices no gráfico para a deficiência intelectual.

Cada grupo representado acima tem suas necessidades específicas, e junto com a trajetória da educação especial e inclusiva, continua buscando constantes melhorias. Assim como se citou a recente conquista dos ativistas da causa das pessoas com o Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade - TDHA, cabe também o registro de que a comunidade surda vinha, há anos, debatendo sobre a importância de garantir o ensino da Libras como modalidade e primeiro idioma de fato, e não como proposta na perspectiva da educação inclusiva, compondo a educação especial e oferecendo somente o AEE como complementar ou suplementar.

Em agosto de 2021, após muitas discussões, foi sancionada a Lei 14.191, que altera a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e insere a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente. Vitória de todos que perseveraram para que suas especificidades fossem respeitadas e para que as futuras gerações não fossem mais prejudicadas.

Diante desses exemplos, fica claro que, apesar da vasta legislação, de tratados e declarações internacionais, normativas e literaturas científicas que regem a educação especial e inclusiva no Brasil, quem melhor entende e pode orientar sobre as melhores práticas a serem adotadas são as próprias pessoas que enfrentam as dificuldades de se viver em uma sociedade que vem buscando desconstruir, a muito custo, paradigmas de um tempo em que a escola não era pensada para todos.

A busca por melhorias é constante e as experiências vão ensinando e direcionando para novos caminhos. Freire (1996, p. 40) realizou esta bela reflexão: “É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo.” Então, certamente, mudanças virão, e que sejam conquistas pautadas no respeito e na equidade.

No próximo capítulo, serão apresentadas informações mais detalhadas sobre o público-alvo desta pesquisa: alunos dentro do transtorno do espectro autista. Um transtorno complexo do neurodesenvolvimento, com aumento significativo de casos diagnosticados e que carece de muito estudo para melhor compreender e auxiliar estes estudantes diante de tamanha variabilidade de características encontradas em cada indivíduo.

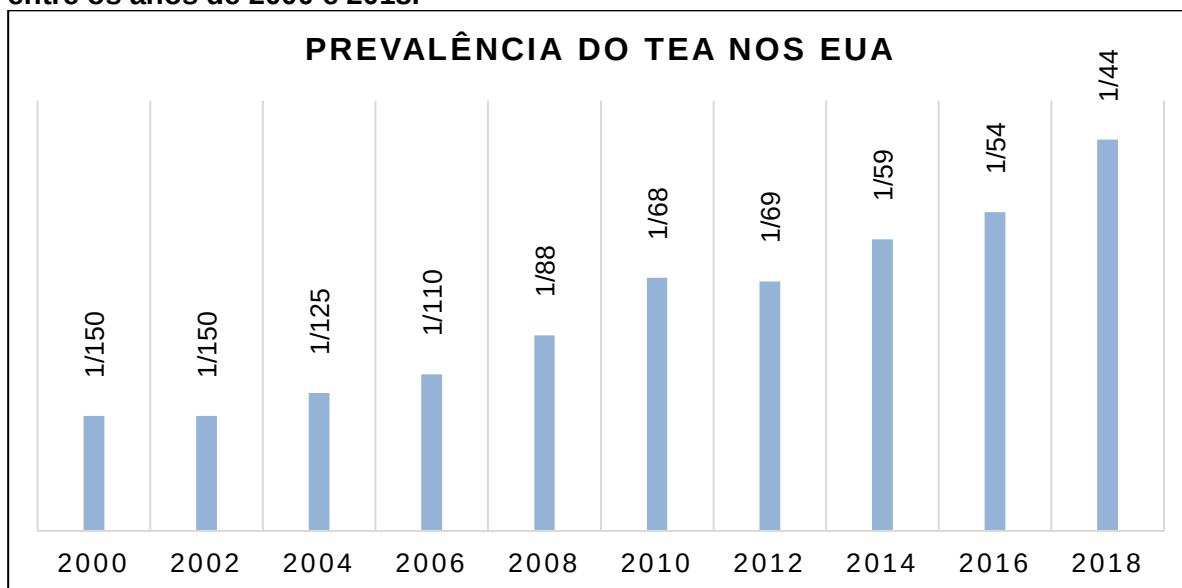
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

2.1 Contextualização

A incidência e a prevalência do autismo têm aumentado significativamente no público infante juvenil. Em 1975, quando foi realizada a primeira estimativa oficial da Rede de Monitoramento de Deficiências de Desenvolvimento e Autismo (ADDM) do Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC) dos Estados Unidos, constatou-se que, a cada 5.000 nascimentos, uma criança era diagnosticada com autismo. No dia 02/12/2021, esta incidência foi atualizada, com a divulgação do relatório referente aos dados colhidos em 2018, apontando que, para cada 44 criança de 8 anos de idade, uma é diagnosticada autista (MAENNER MJ, SHAW KA, BAKIAN AV, et al., 2021; BRITES et al., 2019).

Apesar de não se ter dados oficiais em relação à população autista no Brasil, tomou-se como parâmetro os dados do CDC, uma vez que os Estados Unidos são referência nas pesquisas sobre o tema, e seus estudos estimam que entre 1% e 2% da população mundial encontra-se dentro do espectro. No Brasil, estima-se que haja entre 2 a 4 milhões de brasileiros com TEA (BRITO, 2020). Estimativa esta que tem se consolidado na prática quando se analisa o aumento das matrículas dos alunos com diagnóstico de TEA, como aponta o censo escolar de 2021 e enfatiza a importância de estudar sobre o assunto. De acordo com o crescimento apontado no **Gráfico 4**, é provável que em pouquíssimo tempo todas as salas de aula terão pelo menos um ou mais alunos com TEA, portanto, é preciso aprofundar e atualizar os conhecimentos na área.

Gráfico 4 - Prevalência do TEA entre crianças de 8 anos conforme relatórios do CDC entre os anos de 2000 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora com os dados de CDC (2022).

Os estudos relacionados ao TEA percorrem, ao longo dos anos, um panorama de pesquisas, experiências, publicações e buscas contínuas para encontrar respostas para tantas variáveis dentro do espectro. Ainda não é possível dizer o que tem provocado esse aumento, mas presume-se que seja em virtude do aumento do acesso à informação, da melhor capacidade de diagnósticos, ou ainda, de um real aumento dos casos, já que as causas do autismo são multifatoriais. As pesquisas não apontam para uma causa específica e sim para uma combinação envolvendo interação de fatores 97% genéticos e 3% ambientais, com herdabilidade de 81% (BRITO, 2020; TIISMO, 2019).

É comum, devido a esse aumento exponencial de casos, verificado principalmente a partir de 2014, que muitas dúvidas tenham surgido na sociedade, inclusive questionando se haveria uma “epidemia” de TEA. Acontece que, desde 1911, quando as primeiras tentativas de explicação do quadro foram levantadas usando o termo “autismo” como referência para quadros mais intensos do grupo das esquizofrenias, os avanços tecnológicos também alavancaram os estudos em neurociência e aprofundamento genético. O desenvolvimento de novas tecnologias de neuroimagem proporcionou aos pesquisadores oportunidades de melhor compreensão do funcionamento cerebral. A partir da década de 90, as publicações científicas também aumentaram exponencialmente, descrevendo o TEA como um complexo de sintomas associado a determinadas patologias, com desarranjos do

tecido cerebral e problemas de conectividade de redes neuronais com a participação de mutações genéticas (BRITES et al., 2019).

Desde a primeira publicação científica oficial, em 1943, por Leo Kanner, que descreveu o caso de 11 crianças cuja condição não era explicada pelas categorias da época, e desde a segunda publicação, em 1944, por Hans Asperger, que descreveu autistas com sintomas leves e boa capacidade funcional, muitos outros estudiosos se debruçaram sobre o tema. E como aconteceu na trajetória da educação especial, algumas pesquisas e a forma como aconteceram, aceitáveis para o contexto da época, hoje, são motivo de repúdio e de desrespeito à ética, apesar de suas contribuições científicas.

Uma delas foi a teoria da “mãe geladeira”, que atribui a causa de comportamentos “anormais” à indiferença afetiva das mães na interação com seus filhos (BRITES, 2019). Em outras palavras:

O resultado desta concepção é lógico, as “intervenções” para o autismo nos EUA, decorrentes desta concepção, eram basicamente duas: tratar as mães ou tirar seus filhos, ambas desastrosas e responsáveis por inúmeras interações desnecessárias, muitas vezes em instituições conhecidas por maus-tratos dispensados aos internados e muito sofrimento e culpabilização, não raro produtoras de depressão e suicídio, algumas vezes com o assassinato dos filhos. (DONVA,; ZUCKER, 2017 apud LACERDA, 2017).

Apesar dessa hipótese absurda, algumas das mães que participavam dessas pesquisas e intervenções, indignadas com essa teoria, iniciaram o movimento dos pais do autismo, criando um documento responsável por influenciar mundialmente no ganho dos direitos dos autistas (LACERDA, 2017). O ativismo dos pais e da sociedade é muito importante, pois até hoje é preciso combater práticas abusivas de intervenções e de tratamentos sem comprovação científica, como constantemente são noticiadas nos meios de comunicação.

Com o aumento da prevalência e diante das possíveis comorbidades, a busca por intervenções terapêuticas e educacionais com evidência científica também aumentou. Cabe, aqui, uma pequena nota sobre uma meta-análise realizada pelo Centro Nacional de Autismo³ nos EUA, onde foram identificadas as práticas consideradas eficazes, sendo que a maioria das intervenções vem da literatura comportamental, incluindo a Análise do Comportamento Aplicada – ABA

³ Para acesso ao documento original em inglês, acesse: <https://ncaep.fpg.unc.edu/>

(STEINBRENNER *et al*, 2020), cada vez mais procurada devido às evidências apresentadas.

2.2 Diagnóstico

O diagnóstico de autismo é clínico, baseado na observação de sinais, sintomas e comportamentos, feito geralmente por médico neurologista ou psiquiatra, envolvendo também equipe multidisciplinar, com profissionais da fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia. Não há exame para detectar autismo, justamente pelo desconhecimento específico das causas desta condição, por isso, é baseado em sintomas e necessita de profissionais experientes para enxergar todas as nuances dentro dos critérios para fechar o diagnóstico. (LACERDA, 2017).

No manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM, que é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados, elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.41), em sua atual versão, o DSM-V, houve a fusão das antigas nomenclaturas: transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento, em transtorno do espectro autista. Esta mudança foi implementada para melhorar os processos de diagnóstico, uma vez que apresentavam prejuízos semelhantes e contínuos, não caracterizando transtornos distintos.

Conforme o DSM-V (2014), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dois principais critérios apresentados no **Quadro 1**.

Quadro 1 - Critérios para diagnóstico de TEA

Critério A: Apresentar déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos como, na reciprocidade socioemocional; nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e déficits para desenvolver; manter e compreender relacionamentos.

Critério B: Apresentar padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades como, movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; insistência nas mesmas coisas; adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco; hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

Fonte: Elaborado pela autora conforme DSM-V (2014).

Dentro desses critérios há uma grande variabilidade de gravidade e intensidade nos déficits apresentados que, posteriormente, definirão, junto com as demais avaliações de comorbidades existentes, ou não, o nível de gravidade de cada caso, conforme sua necessidade de suporte, como segue no **Quadro 2**.

Quadro 2 - Níveis do TEA

Nível 1	Necessita de apoio diante de seus déficits
Nível 2	Necessita de apoio substancial diante de seus déficits
Nível 3	Necessita de apoio muito substancial diante de seus déficits

Fonte: Elaborado pela autora, DSM -V (2014).

É importante frisar que, independentemente do nível, todos precisam de apoio, pois não é raro que suponham que pessoas que se enquadram no nível 1 apresentem quadros mais “leves” diante dos seus déficits e acabam sendo negligenciadas neste apoio de que necessitam. Convém também informar que os termos “leve, moderado e severo” não são utilizados para classificação do transtorno, trata-se de termos utilizados para auxiliar na identificação da intensidade dos prejuízos citados nos critérios “A” e “B”, sendo muito utilizados no senso comum.

O DSM é utilizado em alguns países como documento oficial, mas no Brasil, o documento oficial para diagnósticos é a Classificação Internacional de Doenças – CID. O DSM é específico para transtornos mentais, mas a CID aborda todas as doenças ou outros problemas de saúde de forma padronizada e organizada pela Organização Mundial da Saúde-OMS. Neste ano começou a valer sua nova versão, a “CID 11” que, para acompanhar o DSM-V, também atualizou questões referente ao diagnóstico de autismo, porém, com especificações diferentes.

No **Quadro 3**, pode-se observar e comparar as atualizações realizadas nos códigos usados para diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo na CID-10 e na atual CID-11.

Quadro 3 - Comparação entre CID- 10 e CID - 11.

TEA na CID - 10	TEA na CID - 11
F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TGD) F84.0 – Autismo Infantil; F84.1 – Autismo atípico; F84.2 – Síndrome de Rett; F84.3 – Outro transtorno desintegrativo da infância; F84.4 – Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; F84.5 – Síndrome de Asperger F84.8 – Outros transtornos globais do desenvolvimento; F84.9 – Transtornos Globais não especificados do desenvolvimento.	6A02- Transtorno do espectro do Autismo (TEA) 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como a mudança é recente, levará um tempo até que os laudos sejam atualizados com os novos códigos, por isso, ainda é necessário ter conhecimento dos dois para comparação e equiparação com os atuais especificadores.

Considera-se importante registrar que, apesar de 75% dos casos de autismo serem idiopáticos e dependentes de diagnósticos clínicos, como relatado, existe também o autismo sindrômico, geralmente associado a disformismos e/ou fenótipos comportamentais. Por exemplo, as síndromes do X-Frágil, de Angelman, de Rett e a de Prader-Willi, por terem um gene específico mutado, podem ser confirmadas por testes genéticos (BRITO, 2019).

Além do diagnóstico inicial, pessoas com TEA podem apresentar muitas comorbidades, como os exemplos mostrados no **Quadro 4**.

Quadro 4 - Principais comorbidades comuns ao TEA.

COMORBIDADES COMUNS AO TEA	
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	
Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC)	
Transtorno Opositivo Desafiador (TOD)	
Deficiência Intelectual (DI)	
Transtornos Motores (TM) (ex: hipotonia, apraxia ou atraso motor)	
Esquizofrenia	
Epilepsia	
Transtorno do Sono (TS)	
Problemas Gastrointestinais	
Ansiedade/ Depressão	

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de BRITO (2019).

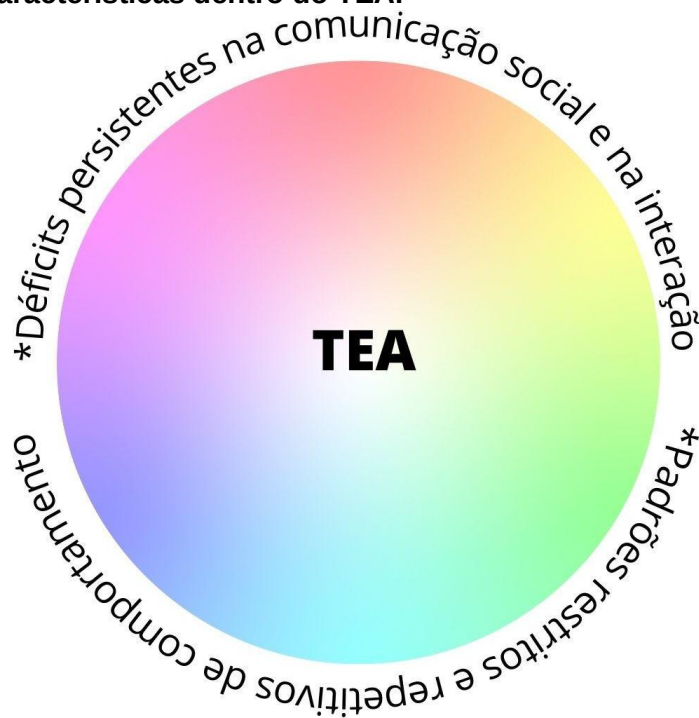
Todas essas comorbidades aumentam a variabilidade fenotípica do quadro e por isso, a classificação referente ao nível de comprometimento dentro do transtorno é algo controverso na comunidade autista, uma vez que se trata de um espectro e as dificuldades referentes à interação, comunicação e aos interesses restritos e repetitivos podem variar entre o leve e o severo dentro de um mesmo nível, assim como a necessidade de suporte pode ser pouca ou muito substancial, a depender de qual habilidade é mais afetada em cada indivíduo. Dessa forma, a CID-11 parece contemplar melhor estas especificidades quando se observa o quadro comparativo e se verifica que suas subdivisões versam sobre ter, ou não, prejuízo da linguagem funcional ou deficiência intelectual.

Ressaltando novamente a importância das mídias sociais, atualmente, muitas pessoas autistas possuem perfis com o objetivo de compartilhar sua vida diária, seus desafios, interagirem, e muitas também com objetivos de divulgação científica e ativismo pelo cumprimento de seus direitos. Com isso, tem-se acesso a importantes informações vindo daqueles que vivenciam na pele as consequências e os prejuízos que o transtorno lhes causa. Hoje, pode-se acompanhar autistas que não se comunicam de forma oralizada, mas se utilizam de algum tipo de comunicação aumentativa e alternativa, demonstrando plena capacidade cognitiva, apesar da ausência da fala. Isso demonstra que necessitar de apoio substancial para comunicação, não necessariamente significa maior prejuízo intelectual, e não necessariamente será classificado no nível 2 ou 3.

Por isso, trata-se de um “espectro” em que cada indivíduo pode se encontrar com maior ou menor dificuldade nas habilidades motoras, cognitivas, psicossociais e de linguagem. Rebeca Burgess, uma cartunista e ilustradora do Reino Unido, produziu

uma história em quadrinhos⁴ em que descreve o espectro como um conjunto de características ou maneiras como o cérebro processa as informações, de forma que, a depender da intensidade que ocorre, haverá a necessidade ou não de suporte. (BURGESS, 2022). Assim, a **Figura 2** busca representar, por meio de um círculo cromático, as nuances que podem ocorrer dentro da díade usada como critério para diagnóstico do TEA, onde cada indivíduo pode se encontrar dentro de um mesmo diagnóstico, mas com características e necessidades diferenciadas dos outros.

Figura 2 - Representação da diversidade de características dentro do TEA.



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Burgess (2022).

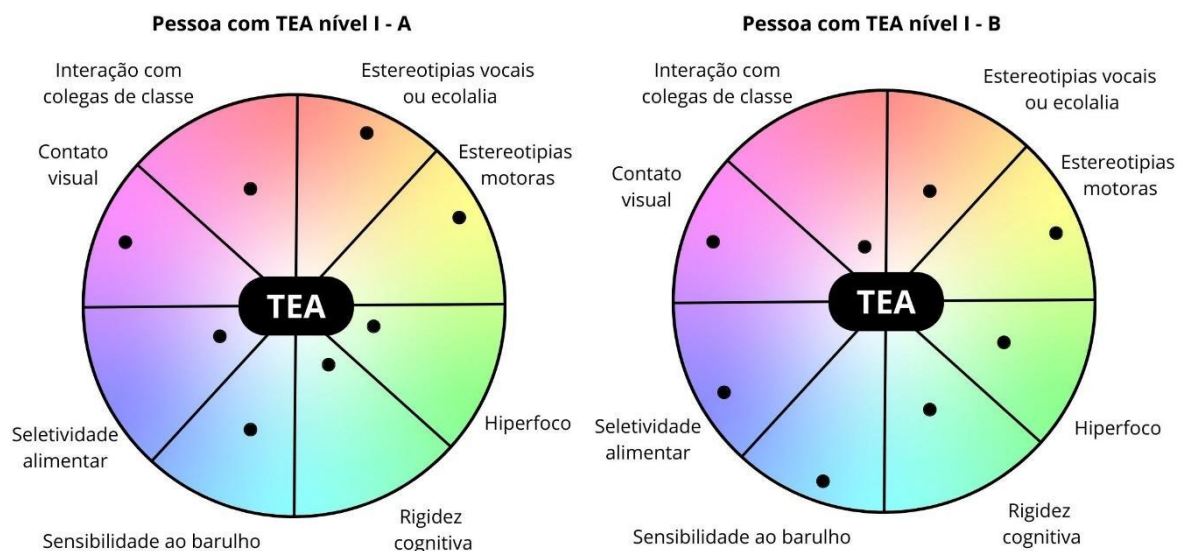
Exemplificando, considere que você recebeu dois estudantes com o mesmo diagnóstico de TEA, nível 1 de suporte, ou pela nova CID-11, TEA sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente de linguagem funcional. Aparentemente, dois diagnósticos iguais, porém, somente no papel. Com a convivência diária, você perceberá que os déficits e as características apresentadas em cada um deles varia de intensidade dentro do mesmo comportamento descrito.

Na **Figura 3**, estão representadas algumas das possíveis características encontradas em uma pessoa com TEA em duas situações comparativas. Quanto mais

⁴ Para acesso à história em quadrinhos, acesse: <https://the-art-of-autism.com/understanding-the-spectrum-a-comic-strip-explanation/>

próximo do centro estiverem as marcações, maior é a intensidade e a necessidade de suporte diante dos comportamentos apresentados.

Figura 3 - Comparação da intensidade dos déficits de comportamentos entre duas pessoas com TEA nível I.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dessa forma, pode-se ter estudantes com TEA que se incomodam muito com barulho e excesso de luminosidade, ao passo que outros são indiferentes ou até mesmo gostam muito de sons altos e estímulos luminosos. Tem-se estudantes que se comunicam oralmente muito bem, mas um tem vocabulário rico, rebuscado, e gosta de conversar, enquanto outro responde sucintamente apenas quando lhe perguntam algo. E assim, existe essa imensidão de comportamentos que, mesmo dentro de um diagnóstico semelhante, dependendo da magnitude com que acontecem, geram algum tipo de prejuízo na vida social e funcional do estudante, com o qual, inevitavelmente, se terá que lidar em algum momento da vida, seja no trabalho, na família ou no convívio social. Portanto, estudar sobre esse universo é urgente e necessário devido à sua complexidade.

As informações sobre o TEA têm sido atualizadas com maior frequência, visto que o aumento na prevalência também gera a necessidade de mais pesquisas na área para melhor se entender o quadro. Ainda que se tenha avançado na quantidade de publicações envolvendo o tema, nas questões práticas de eliminação de barreiras para o acesso ao currículo desses estudantes, percebe-se carência de formações específicas e compatíveis com o contexto escolar.

A Lei 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, além das diretrizes, determina o acesso a direitos no âmbito da saúde, educação, moradia e demais serviços ou ações que sejam necessárias ao seu pleno desenvolvimento e dignidade humana (BRASIL, 2012). Foi uma importante conquista para a comunidade TEA, no entanto, observa-se que, na prática, permanece a necessidade de ações judiciais contantes para que se cumpram tais direitos, principalmente relacionados ao parágrafo único do artigo 3º, que diz: “Em caso de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns do ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Este direito gerou questionamentos e interpretações e até hoje é alvo de inúmeros processos nas redes públicas e privadas de ensino. Ao pesquisar em um site de buscas de informações jurídicas públicas, Jusbrasil (2022), pela palavra-chave: profissional de apoio escolar, são encontrados mais de dez mil resultados de jurisprudências⁵ relacionados ao assunto. Esta situação mostra o quanto as políticas públicas precisam ser discutidas com seriedade e melhor regulamentadas.

Fato é que o estudante com TEA, independente do nível de suporte, precisará de apoio, pouco ou muito substancial, e seus direitos devem ser respeitados para que tenha acesso ao seu pleno potencial de aprendizagem.

No próximo capítulo, se tratará sobre esta questão tão importante, que envolve o papel do professor como mediador da aprendizagem do estudante, mas que ao mesmo tempo, precisa construir a sua identidade e autoridade profissional por meio de seu processo autoformativo.

⁵ Jurisprudência é um termo jurídico que significa o conjunto das decisões, aplicações e interpretações das leis.

3. CENÁRIOS PEDAGÓGICOS

3.1 Formação de professores

A temática formação de professores possui vasta gama de literaturas e pesquisas publicadas que enriquecem o campo de estudos na área educacional e norteiam para quais necessidades primordiais se devem voltar os olhares. Muitas pesquisas foram encontradas apontando lacunas na formação inicial para a docência, principalmente quando relacionadas à educação especial e inclusiva, como as que foram selecionadas para esta revisão e serão apresentadas neste momento.

Em uma investigação sobre a educação especial na formação de professores, nos cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais de Minas Gerais, Pereira e Guimarães (2019) constataram que, dentre as 581 disciplinas que se referem à educação, dos cursos analisados, somente 25 eram relacionadas à Educação Especial. Apesar de todos apresentarem componentes curriculares em conformidade com as Diretrizes Nacionais para Cursos Superiores de Pedagogia, estes não perfaziam carga horária suficiente que proporcionassem subsídios indispensáveis para promover a educação escolar do estudante PAEE.

Sabe-se da importância do embasamento teórico para as práticas pedagógicas, contudo, dentro das ciências humanas e, em se tratando de seres humanos, dificilmente se encontrarão fórmulas exatas. Faz-se necessário experienciar mais, do que apenas cursar disciplinas na graduação, pois “o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas” (TARDIF, 2014, p.119).

Em pesquisa similar, Fonseca-Janes e Omote (2013) analisaram as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de seis (6) campus de uma Universidade Estadual de São Paulo, e concluíram que, aparentemente, os alunos não recebiam formação teórica e prática consistente para compreensão da educação inclusiva. Esta situação pode estar relacionada tanto ao conteúdo, quanto à carga horária de natureza isolada das disciplinas oferecidas.

Isso leva a refletir sobre a urgente mudança na composição das cargas horárias dos cursos de graduação e formação inicial para docência, uma vez que são muitos estudos corroborando essa necessidade vinda dos próprios profissionais que chegam

ao mercado de trabalho sem a segurança para atuarem com tamanha diversidade encontrada nas escolas brasileiras. Uma das justificativas normalmente utilizadas pelos coordenadores das universidades para a existência de apenas uma disciplina relacionada à Educação Especial é a de que o conteúdo pode ser trabalhado de forma transversal, em conjunto com outras disciplinas (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013).

A educação inclusiva não é uma escolha, não somente por força da lei, mas também porque não é aceitável que alguém tenha seus direitos negados por falta de conhecimento, recursos ou formação específica. Todos devem trabalhar o tema de forma transversal e buscando a equidade tão falada, mas não se pode negligenciar os resultados e as falas dos professores quanto à falta de maior ênfase em relação à prática no mundo real, como se ouve dizer popularmente, no chão da sala de aula. Na realidade:

Nesse sentido, ao lado da importância de se formarem pedagogos com conhecimentos acerca da educação inclusiva, há uma enorme necessidade, maior do que no passado, de se formarem educadores altamente especializados seja no conhecimento acerca das vicissitudes e particularidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiências seja no domínio de recursos especiais (materiais, equipamentos, métodos e técnicas, etc.) capazes de atender às necessidades especiais desses alunos de tal maneira a prover-lhes ensino de melhor qualidade possível. (FONSECA-JANES ; OMOTE, 2013, p. 337).

Em geral, tem-se consciência de que a graduação é o primeiro passo rumo à profissão escolhida e de que, futuramente será importante buscar aperfeiçoamento e especializações conforme a trajetória, as demandas e necessidades específicas. No entanto, mesmo sendo uma formação inicial, é esperado que se receba subsídios suficientes para o exercício da profissão, e que as mudanças na condução do ensino dentro das faculdades aconteçam considerando o que apontam as pesquisas nessa área:

Nesta perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2014, p.231).

Continuando nesse raciocínio, Torres e Mendes (2019), em sua pesquisa, obtiveram resultados que indicam o interesse dos graduandos dos cursos de licenciaturas por disciplinas que remetem às práticas pedagógicas. O estudo versou sobre o impacto que as temáticas mais utilizadas na formação de professores para educação especial: história, política e práticas pedagógicas, poderiam implicar em mudanças de atitudes sociais nos estudantes participantes. Dessa forma, as autoras concluíram que:

Embora nenhuma temática em específico tenha proporcionado maior efeito nas atitudes dos participantes, qualitativamente houve uma temática que se mostrou com potencial de motivar mais os cursistas: práticas pedagógicas. Foram feedbacks positivos de cursistas que revelaram ter sido as atividades compreendidas nessa temática as mais interessantes do curso. Nesse contexto, presume-se que essa seja uma temática com potencial maior de engajamento e motivação, desde que seja pensado no delineamento ideal para se promover mudanças de atitudes por meio desse tipo de conteúdo. (TORRES; MENDES, 2019, p. 776).

Torres e Mendes (2019) salientam que, ainda que temáticas como práticas pedagógicas sejam importantes e motivadoras, é importante que as formações não criem categorias sobre como ensinar indivíduos com determinadas deficiências como uma receita. Há de se levar em consideração a individualidade e diversidade do aluno.

Caminhando agora para a formação continuada e em serviço, é possível reafirmar tal consideração sobre a individualidade. Com pouquíssimo tempo de carreira, o professor já percebe o quão diverso é seu público e o quão necessária será a continuidade de seus estudos. Cada rosto e cada olhar voltado para o professor carrega uma história de vida, algumas cheias de amor e condições que proporcionaram seu pleno desenvolvimento até ali, outras marcadas desde muito cedo por desafios diversos até que chegam ao educador com inúmeras barreiras a serem superadas.

Muitos desses alunos que necessitarão de um olhar mais apurado por parte do professor e de sua capacidade de buscar a melhor forma de ensiná-los encontram-se dentro do público-alvo da educação especial e da educação inclusiva. São alunos com uma infinidade de características e especificidades reunidas dentro de uma sala de aula e que exigem do professor um estudo contínuo para atender tamanha demanda.

Considerando a realidade das escolas no país, especialmente as públicas, em relação ao investimento financeiro e recursos humanos qualificados, caberia aqui uma longa explanação sobre o quanto a profissão é desvalorizada frente ao nível de

conhecimento exigido e às complexidades enfrentadas diariamente em uma sala de aula. Não resta dúvida de que: “Há fatores de inoperância nas políticas públicas e que precisam de atenção se quisermos melhor qualificar a educação brasileira no contexto contemporâneo, aí incluída a atenção aos professores” (ANDRÉ, 2017, p.45).

Mesmo não sendo o objeto de estudo desta pesquisa, é sempre pertinente destacar a necessidade de políticas públicas que concedam real valor à docência e, assim, atraiam os jovens para esta nobre profissão que forma todas as outras. André (2017) enfatiza que não se pode atribuir a responsabilidade do sucesso nas práticas educativas apenas à formação, mas esta é um dos elementos importantes. Salário, carreira, condições de trabalho, relações de poder, o clima institucional e organizacional são fatores que afetam diretamente o desempenho docente.

Voltando ao foco, uma vez constatado que o processo de formação do professor é contínuo e passa por muitas etapas, no que tange às formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino, observa-se também uma busca ávida por cursos voltados à prática, principalmente quando o tema está relacionado à inclusão. Nessa direção:

A formação continuada de professores para a educação inclusiva pede novos modelos de organização e metodologias diferenciadas, que não sejam somente baseados na teoria, sem relação com a prática pedagógica, nem tão somente uma mera transmissão de informações generalizadas sobre um determinado tema, sem um diálogo com as questões enfrentadas pelos professores. (BLACZYK, 2021, p. 61).

Ouvir sempre as mesmas coisas e perceber que o que está sendo dito não acrescentará nada de forma significativa em sua realidade dentro da sala de aula acaba desanimando a busca deste profissional por aperfeiçoamento ou até mesmo levando à desistência de um curso iniciado. Sabendo da exaustiva rotina do professor, é compreensível que suas escolhas precisem ser seletivas e produtivas, inclusive em relação às formações realizadas em serviço.

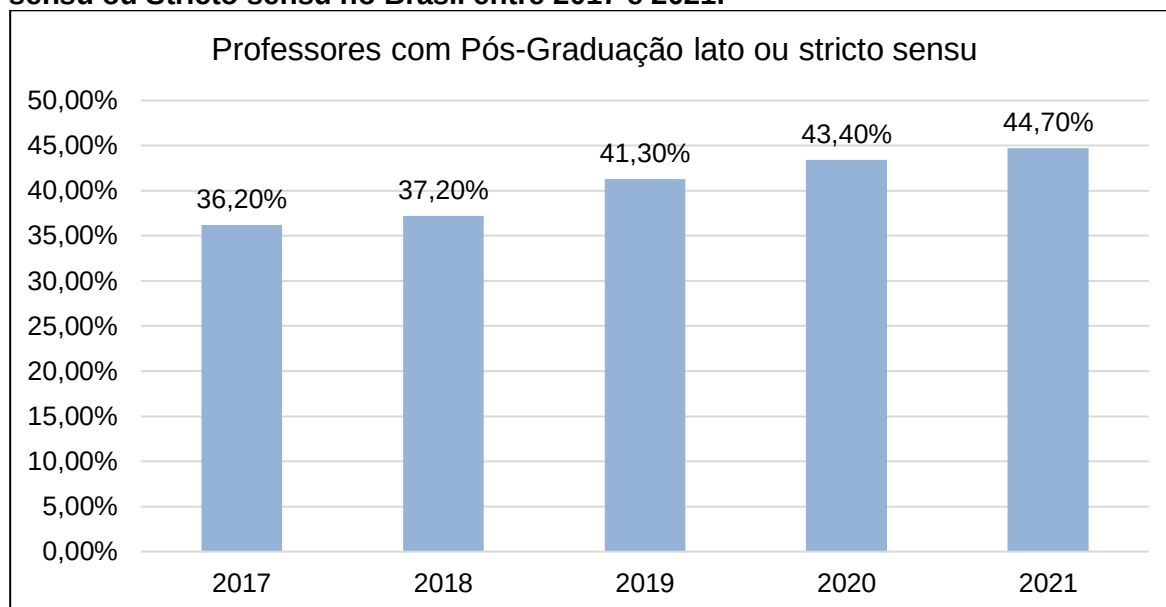
Blaczyk (2021) analisou as contribuições dos cursos de educação inclusiva ofertados por uma rede municipal de ensino e a pesquisa revelou que, apesar dos avanços nas ofertas de cursos de educação inclusiva para professores que atuam no ensino regular, esses cursos têm pouca procura, muitas vagas não são preenchidas e também há várias desistências dos inscritos, justamente pelos motivos elencados

no parágrafo anterior. Os professores consideram as metodologias expositivas superficiais e abaixo das expectativas, pois não refletem a realidade enfrentada.

Por outro lado, é possível compreender que os responsáveis pelas formações oferecidas em grande escala para uma rede de ensino precisam escolher temas de forma genérica, de tal forma que contemplem seus profissionais, desde os iniciantes até os mais experientes. No entanto, dificilmente esse tipo de formação atingirá a todos de forma satisfatória e, infelizmente, é a formação mais praticada. Sendo assim, a depender do perfil profissional de cada um, muitos buscam novas alternativas de forma autônoma para sanar suas necessidades de qualificações específicas.

O Plano Nacional de Educação prevê, em sua meta 16, a formação de 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação até 24/06/2024, quando encerra sua vigência (BRASIL, 2021). O **Gráfico 5** mostra que a meta está bem próxima de ser atingida.

Gráfico 5 - Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação Lato sensu ou Stricto sensu no Brasil entre 2017 e 2021.



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Censo Escolar, Brasil (2021, p. 50).

Estes indicadores, apesar de positivos, levam à reflexão sobre as questões de formação inicial apontadas nas pesquisas em que se questiona o predomínio de disciplinas teóricas, uma vez que, mesmo com quase 50% de professores especializados, permanecem muitas lacunas no “saber fazer”.

No próximo capítulo serão apresentados o conceito de autoformação e a importância desse processo para construção do perfil profissional.

3.2 Autoformação

A autoformação é um processo que se constrói durante a trajetória profissional. Como se pode observar até aqui, a formação inicial e continuada, muitas vezes, não é suficiente para sanar as dúvidas pessoais e específicas. O professor comprometido angustia-se diante de situações em que a aprendizagem não ocorre como esperado, e em geral essa inquietação é o ponto de partida para a busca de aperfeiçoamento e especialização em áreas particulares de interesse. Entende-se que

A autoformação não é concebida aqui como um processo isolado. Não se trata da egoformação propalada por uma visão individualista. A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação). (GALVANI, 2002, p.93).

As vivências pessoais e em grupo, as compartilhadas por colegas, os ambientes onde se trabalha ou por onde se passa, tudo contribui para aquisição de saberes que farão parte do perfil profissional. O professor passa a criar sua identidade e ter autonomia para conduzir seus estudos de forma que contribua efetivamente para produzir intervenções possíveis de se realizar no contexto em que atua. Tardif (2014) enfatiza a importância de se considerar a subjetividade envolvida na relação professor-aluno e ensino-aprendizagem, fator preponderante para escolha do caminho a seguir na autoformação. No que se refere a este aspecto:

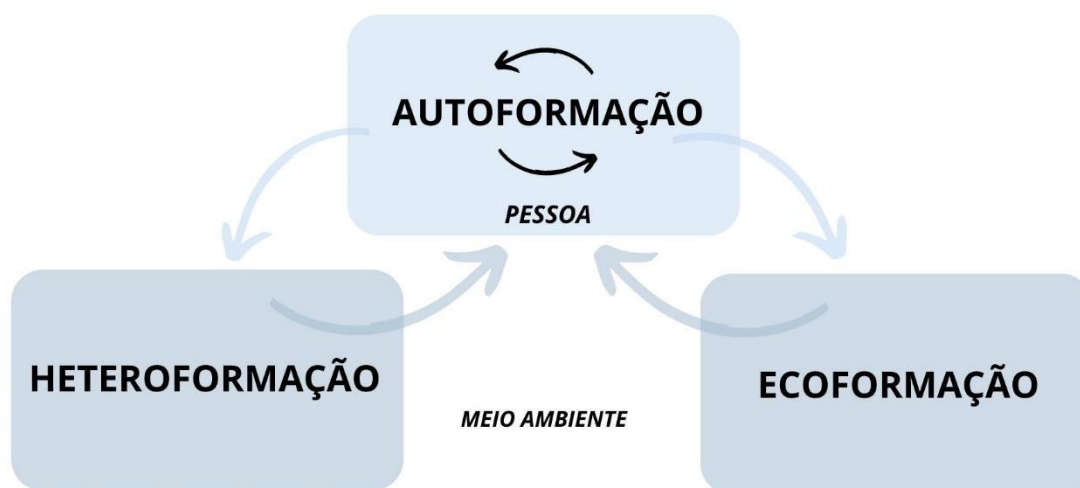
Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo (TARDIF, 2014, p. 119).

Nesta citação, é possível enxergar um dos motivos da queixa dos professores em relação aos cursos oferecidos como capacitação e porque, com o passar do tempo, é preciso refinar suas práticas. Lidar com relações humanas nunca foi fácil, cada aluno é único em sua forma de aprender, é desafiador e exige uma grande capacidade de análise do professor.

Para Galvani (2002), a autoformação é um processo tripolar em que influências sociais herdadas da família, culturais, educativas, entre outras, conduzem o pólo

heteroformativo. As influências do pólo ecoformativo incluem meio ambiente físico, clima, interações físico-corporais, etc. A **Figura 4**, baseada nesse processo, demonstra essas interações entre os pólos heteroformativo e ecoformativo e que impactam no processo de autoformação.

Figura 4 - Processo Tripolar de Autoformação.



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Galvani (2002, p.93).

Mediante essa análise, percebe-se que a continuidade do processo formativo do professor, diante de tantas variáveis, trilha caminhos escolhidos após interações e reflexões acerca do que ele considera importante para si. Envolve a liberdade de escolha na construção de sua identidade e autonomia docente. Dizendo de outra forma:

A autoformação é um processo paradoxal que se alimenta de suas dependências. Ela é constituída pela tomada de consciência e de retroação sobre as influências heteroformativas e ecoformativas. Assim, a autoformação ultrapassa, integrando-os, os limites da educação entendida transmissão-aquisição de saberes e de comportamentos. (GALVANI, 2002, p.94).

A partir do momento em que o professor toma consciência de suas reais necessidades, que foram influenciadas por suas vivências, estrutura sua base e segue com a construção pessoal do conhecimento. Fazendo uma analogia, é bem verdade que alguns permanecem só na base, mas no caso, fala-se do profissional/professor

que não se contenta com uma casa térrea ou um sobrado. Ele sonha com um prédio de muitos andares, cada andar levantado o deixará mais seguro e mais realizado, pois o conhecimento tornará suas ações e seus resultados certamente mais assertivos diante daqueles que tanto esperam dele: os alunos.

Como dizia Freire (1996, p.16): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, pois o educador acreditava que ser professor pesquisador não é uma qualidade que se acresce em sua forma de ensinar, mas que faz parte da natureza da prática docente. O professor, em seu processo de formação permanente, precisa assumir seu papel de pesquisador, como ação intrínseca, do início ao fim de sua carreira.

Analisando o cotidiano de um ambiente escolar, encontra-se um universo complexo, organizacional, pedagógico, financeiro, relacional, etc.. Não existe uma fórmula secreta pra tudo funcionar, estudar é fundamental. André (2017), ao ressaltar a importância do professor pesquisador, valoriza não apenas a pesquisa com fins acadêmicos, mas também aquela voltada à sala de aula visando melhorar o próprio trabalho, contudo, ambas exigem rigor na concepção e execução. Sem dúvida: “O objeto é diferente, a academia tem um compromisso com a teoria, a pesquisa da prática volta-se para a realidade, para conhecê-la melhor e modificá-la” (ANDRÉ, 2017, p.28).

Assim, o processo autoformativo constitui-se como um divisor de águas tanto no fator profissional pessoal, quanto no reflexo positivo que exercerá na condução da aprendizagem de seus alunos.

Caminha-se, agora, para o foco diferencial desta pesquisa: o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação via mídias sociais entendidas como fortes aliadas no processo de formação e autoformação do professor.

4 TDIC E MÍDIAS SOCIAIS: um novo olhar para formação de professores

4.1 Uso das TDIC no contexto educacional e na pandemia

Há quanto tempo se está ouvindo falar da necessidade de incorporar as TDIC no contexto educacional? E o quanto esse avanço tecnológico vem proporcionando aos professores melhores condições de trabalho e de acesso ao conhecimento?

Aos nascidos antes da década de 90, as mudanças foram tantas que, muitas vezes, alguns professores ainda não se beneficiam do uso das TDICs por não terem acompanhado tais avanços. Na pesquisa realizada por Schuartz e Sarmiento (2020), que buscou identificar quais TDICs e com quais objetivos eram utilizadas por professores de um curso de Serviço Social, no processo de ensino e aprendizagem, bem como qual o nível de competência pedagógica para sua utilização, identificaram-se dois principais grupos:

Em relação ao perfil dos participantes, os dados mostram que o grupo é composto, em sua maioria, pelo que a literatura denomina de migrantes digitais – profissionais que nasceram antes do surgimento da Internet e do computador. Ao longo de suas vidas, foram cercados pelos avanços trazidos pelo computador, pela Internet e pelas tecnologias móveis. Diferentemente da geração nascida a partir dos anos 2000 – os nativos digitais –, para os migrantes digitais as tecnologias passaram a fazer parte de suas vidas já na fase adulta. (SCHUARTZ; SARMENTO, 2020, p. 435).

Já era evidente que os que se enquadravam como migrantes digitais e que não buscaram atualização profissional até então precisariam fazê-lo urgentemente, afinal, há uma nova geração de estudantes e é preciso acompanhá-los. A informação nunca chegou de forma tão rápida e ações, como comprar, pagar, estudar, relaxar, conversar, antes feitas presencialmente, em sua maioria, agora são realizadas totalmente online e mediadas por diferentes tecnologias. É incrível, para quem não é um nativo digital, saber que existem supermercados, farmácias, lojas de todos os segmentos, entretenimento e acesso à educação em seus diferentes níveis, na palma da mão, à hora que se quiser, com o uso de dispositivos cada vez mais completos.

A promoção de metodologias ativas e o desenvolvimento de habilidades para o uso das TDICs no contexto escolar está previsto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC em sua competência geral 5:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p.9).

O incentivo para aulas mais próximas das realidades dos alunos, com a utilização de TDICs que tragam maior engajamento e despertem o interesse dos mesmos, constitui uma estratégia de ensino que demanda do professor conhecimento e domínio suficientes para que ele possa utilizá-las adequadamente na mediação da aprendizagem. No entanto, observa-se que a maioria dos profissionais ainda não adquiriu esse domínio para exploração de todas as possibilidades que podem ser alcançadas com seu uso. Shuartz e Sarmiento (2020) identificaram, nos dados levantados, que o recurso mais utilizado pelos professores, mesmo diante dos avanços tecnológicos, continua sendo a tríade formada por computador, projetor multimídia e editor de slides, ancorados pelo uso da internet. Os autores concluem que, com as atuais ofertas de recursos em TDICs, e com o vasto crescimento do cenário digital, é fundamental investir na alfabetização digital para que, assim, os profissionais possam utilizá-las de modo crítico e com criatividade. É preciso atentar para o fato de que:

Antigamente, as gerações eram definidas a cada 25 anos, aproximadamente, diferente do que vem acontecendo nas últimas décadas. Uma nova geração pode surgir a cada 10 anos ou até menos. As mudanças acontecem de forma mais veloz, exigindo mais de seus usuários, que devem estar atentos às novas tecnologias. (BAMBRILLA; SANTOS, 2015, p.211).

Mesmo com todo o apelo digital inserido no dia a dia, o uso das TDICs no contexto educacional, como citado anteriormente, ainda caminhava a passos lentos até março de 2020. No entanto, e de forma inesperada, o mundo passou por momentos desafiadores em razão da pandemia causada pelo vírus da Covid-19⁶. Esta situação fez com que o ser humano buscasse, além de superação emocional diante de tantas perdas, alternativas para que a vida continuasse seguindo seu curso minimamente.

⁶ Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 e que foi caracterizada pela OMS como pandemia em março de 2020.

Os professores não tiveram opção, precisaram se apropriar do uso das tecnologias para que pudessem garantir o cumprimento do ano letivo, e desse modo, o letramento digital foi praticamente obrigatório. Mesmo os mais resistentes à inovação, por necessidade, se viram envolvidos na busca ávida por estratégias que atraíssem seus alunos e os mantivessem engajados nas aulas remotas. Assim também aconteceu com as instituições de ensino privadas e públicas, que precisaram adequar seus meios de comunicação, interação, gerenciamento e formação do seu quadro de profissionais.

A pandemia se estendeu além do tempo imaginado, e os recursos que foram utilizados, a princípio, de forma emergencial, aos poucos foram tomando os caminhos que há muito se esperava na educação: o reconhecimento de que as TDICs são ferramentas aliadas e que, quando utilizadas com planejamento, objetivos e metas, produzem os efeitos almejados e oportunizam situações antes não pensadas como possíveis. Telles (2018), em sua obra intitulada “O futuro é Smart”, propõe uma nova visão de mundo onde muitos/muitas objetos/coisas já existentes não devem ser limitados/as apenas às suas funções iniciais determinadas pelo fabricante, uma vez que podemos reprojeta-los/as para seu melhor uso. Nas palavras do autor citado, devemos

Encontrar maneiras mais inteligentes de usar recursos... ou “coisas”. Na sociedade moderna, as necessidades em geral permanecem as mesmas de antes. Entretanto, nossa tecnologia, ciência e pesquisas tornam todos os nossos objetos, equipamentos e aparelhos cada dia mais “inteligentes”. (TELLES, 2018, p. 34).

Seguindo esse raciocínio, Telles (2018) traz exemplos de objetos que foram criados há muito tempo, para uma determinada função, e até hoje continuam tendo essa função, porém, foram repensados e aperfeiçoados de modo a otimizar a vida de seu usuário. O melhor exemplo que se pode citar é o telefone, inicialmente criado como meio de comunicação entre duas pessoas, em locais distantes. Atualmente, fica difícil dizer o que não se pode fazer por meio de um aparelho de telefone móvel (celular/ smartphone), além de realizar ligações.

Um fogão, um ferro de passar roupas, um rádio, uma televisão, uma geladeira, um relógio: todos estes recursos permanecem oferecendo suas funções iniciais, mas após uma análise “inteligente”, foram reprojutados para que ficassem mais seguros, econômicos e eficientes, como, por exemplo, a inserção de temporizador para desligar

automaticamente, alarme, desligamento automático, menor gasto energético e conexão sem fio. Outrossim, hoje, os indivíduos são convidados a redesenhar um futuro de forma smart, tendo em vista que: “De uma forma genérica, algo “smart” aponta para qualquer conceito, ideia ou ferramenta que proporcione uma forma mais inteligente de realizar ou desempenhar algo” (TELLES, 2018, p. 17).

Relacionando com o título deste capítulo, os recursos já estavam disponíveis no dia a dia das pessoas, no entanto, eram pouco explorados em suas potencialidades. O cenário pandêmico evidenciou, inclusive, o quanto as tecnologias podem contribuir para a redução de custos, otimização do tempo gasto entre ida e volta do trabalho, proporcionando melhora na qualidade de vida. Empresas que tinham receio do baixo rendimento de seus funcionários na modalidade denominada “home office”, termo inglês utilizado para quem trabalha em sua casa, decidiram permanecer nessa modalidade em muitos casos, mesmo após a liberação dos atendimentos presenciais.

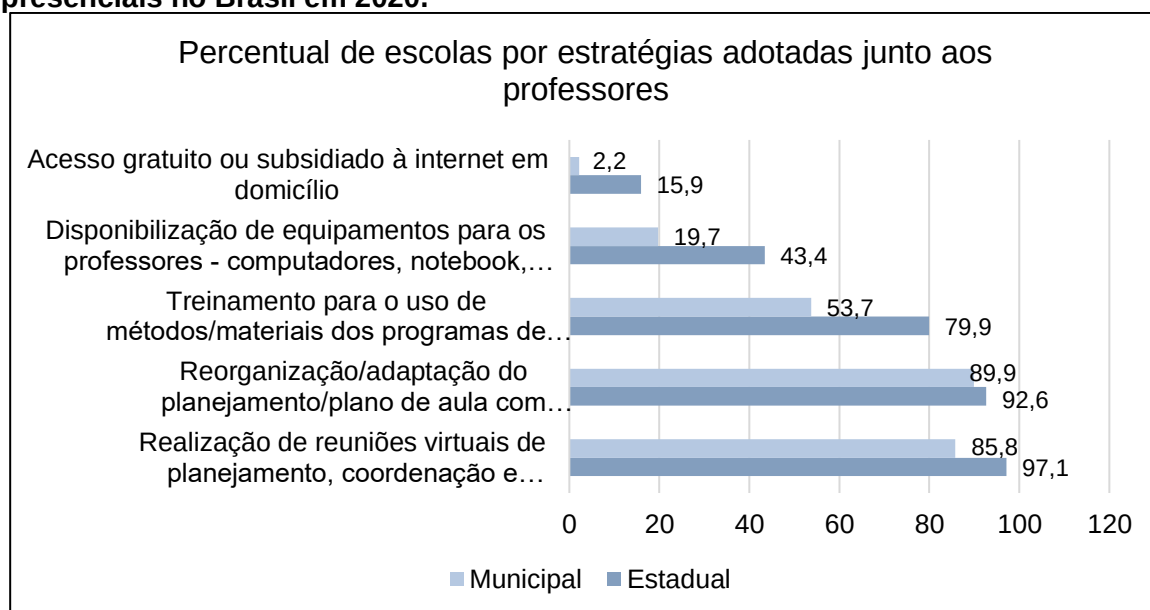
Em meio aos acontecimentos tristes pelo qual todos passaram, foram as tecnologias que trouxeram a possibilidade de se continuar trabalhando e interagindo com os amigos e familiares. No meio educacional, o celular ganhou mais uma função entre tantas que já vinha acumulando e passou a ser a principal ferramenta de trabalho e estudo.

Novas possibilidades foram aparecendo e a criatividade foi tomando conta nas aulas remotas. Alguns professores mais experientes e com maiores habilidades tecnológicas compartilharam seus conhecimentos de forma generosa e gratuita nas redes sociais, auxiliando e principalmente despertando talentos que estavam escondidos no comodismo. Com as ferramentas que cada um tinha disponível no momento, foi-se redesenhando de forma smart, como bem havia dito Telles (2018), a forma de ensinar, estudar, aprender, trocar ideias e, aos poucos, o que ainda parecia assustador para muitos tornou-se aliado e rotina diária de trabalho.

Recorrendo novamente a Schuartz; Sarmiento (2020, p.431), pode-se dizer que: “Nesse sentido, as TDIC são artefatos que instigam a cooperação e parceria na produção do conhecimento e podem contribuir para processos educativos que superem os limites entre o físico e o virtual”. E naturalmente, os profissionais que apresentarem maior capacidade de utilizá-las de forma inteligente e articulada em suas práticas diárias terão maiores chances de reconhecimento e crescimento pessoal.

No **Gráfico 6**, verifica-se que a estratégia mais utilizada junto aos professores para continuidade das atividades pedagógicas durante o período de suspensão das aulas presenciais foi a das reuniões virtuais.

Gráfico 6 - Percentual de escolas por estratégias adotadas junto aos professores para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais no Brasil em 2020.



Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Censo Escolar 2021, Inep (BRASIL, 2021, p.44).

Essas reuniões foram constantes e fundamentais para as orientações das equipes gestoras aos seus profissionais, possibilitando um modelo de interação que pode permanecer, sempre que necessário, pois, para este fim, demonstrou grande eficácia.

Antes de prosseguir, vale ressaltar que se tem consciência de que a pandemia trouxe perdas irreparáveis e grandes prejuízos a todos os setores da sociedade. Quanto à educação e aos alunos, principalmente os de escolas públicas, ficaram lacunas significativas que custarão bons anos de intenso trabalho coletivo para minimizar as dificuldades que já eram latentes muito antes disso tudo acontecer. No entanto, esta pesquisa apresenta, respeitosamente, dados positivos desse período para que se possa utilizá-los a favor da educação e para potencializar o poder de alcance das TDIC no contexto escolar. A partir dessa experiência, é possível fazer melhor e esperar um novo tempo na educação. Ressalta-se, aqui, que:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar

não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992, passim).

4.2 As mídias sociais e suas possibilidades na formação de professores

As mídias digitais fazem parte do conjunto das TDICs que podem auxiliar o professor e proporcionar inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem, logo, também são excelentes recursos para se utilizar na produção de material para formação de professores. Lorenzo (2011) conceitua o termo mídia digital como uma forma eletrônica de veiculação/ comunicação da informação baseada em tecnologia digital. Como exemplos, citam-se a TV digital, o celular, o tablet, o computador, a internet, o DVD, o pendrive, etc. Dentro das mídias digitais encontram-se as mídias sociais e as redes sociais. Os termos são parecidos e, apesar de existirem características próprias, não se dissociam, se complementam.

As mídias sociais diferenciam-se pela interação interpessoal com interferência do meio eletrônico, que permite a criação e o compartilhamento de informações, bem como discussões e comentários sobre determinado assunto. Segundo Telles (2010, p. 19): “as mídias sociais são sites na internet construídos para permitir a criação colaborativa de conteúdo, a interação social e o compartilhamento de informações em diversos formatos.” Dentre elas, pode-se citar os sites de compartilhamento, Pinterest, Slideshare, sites e blogs, Youtube e afins.

Já as redes sociais, que são uma categoria de mídia social, caracterizam-se mais por serem ambientes que visam unir pessoas com interesses em comum, onde seus usuários podem expor seus perfis, suas preferências, fotos, seus vídeos e suas mensagens com o intuito de interagir com sua lista de amigos ou seguidores, como o Facebook, Instagram, Tik Tok, WhatsApp e Twitter.

Manifestando-se a respeito do assunto, Lorenzo (2011) enfatiza que, para não haver confusão, é importante pontuar as diferenças entre os dois tipos de mídias, mas reforçando que toda rede social também é uma mídia social que, por sua vez, também é uma mídia digital, conforme se verifica melhor na **Figura 5**.

Figura 5 - Categorias de mídias digitais.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Uma pesquisa recente, publicada em parceria com duas agências de marketing digital, a *We Are Social* e a *Hootsuite*, atuantes no mundo inteiro e especializadas em mídias sociais, apresenta o Relatório de Visão Geral Global Digital 2022 e mostra o poder que estas mídias têm exercido na mudança de comportamentos, em nível mundial e específica por países em relação ao uso das mesmas.

Realizando a análise e a comparação dos dados deste relatório com os dados divulgados nos últimos dez anos, Volpato (2022) observou mudanças significativas nos hábitos digitais da população mundial, principalmente entre o ano de 2020 e o início de 2022. O consumo de mídias digitais já vinha em uma crescente com os avanços e o maior acesso aos recursos tecnológicos, mas com a pandemia este consumo aumentou consideravelmente dentro das mídias sociais.

O **Quadro 5** mostra alguns dos resultados encontrados no relatório digital elaborado por Kemp (2022), em relação ao Brasil, até janeiro de 2022, e que fornecem dados importantes para esta pesquisa.

Quadro 5 - Comportamento dos brasileiros em relação ao uso da internet

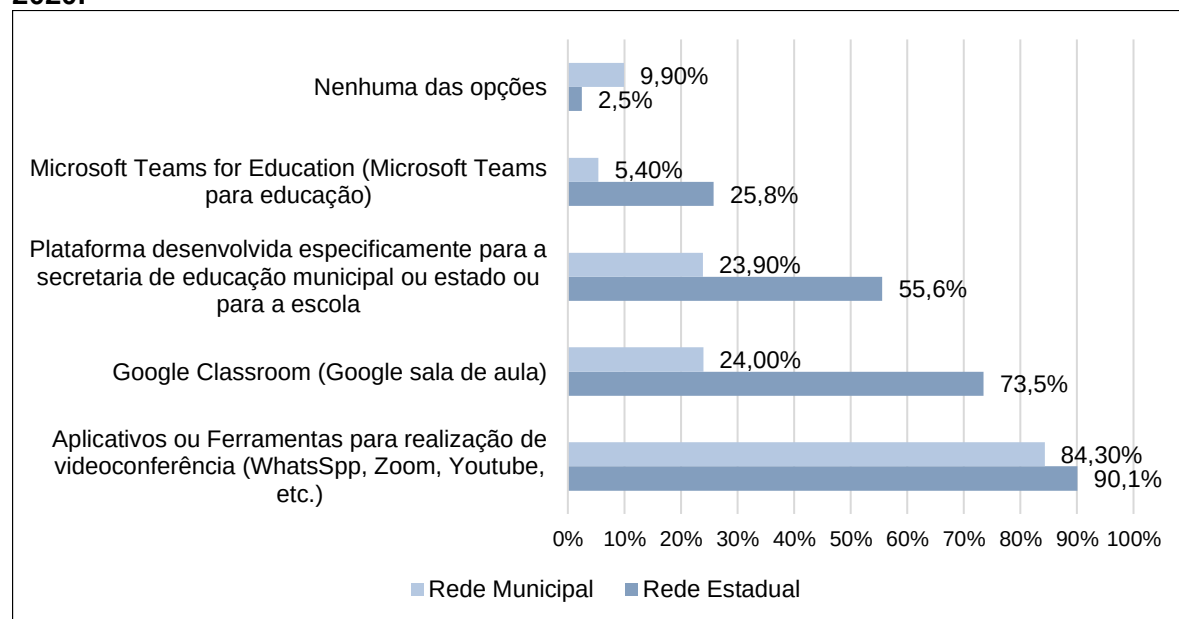
COMPORTAMENTO DOS BRASILEIROS EM RELAÇÃO AO USO DA INTERNET EM JANEIRO DE 2022	
População do Brasil	Havia 214,7 milhões com média de 34,3 anos de idade
Uso da internet no Brasil	Havia 165,3 milhões de usuários. Observou-se um aumento de 5,3 milhões entre 2021 e 2022.
Estatísticas de Mídia Social	Havia 171,5 milhões de usuários de mídia social, 79,9% da população total e aumento de 21 milhões de usuários entre 2021 e 2022.
Tempo de uso diário da internet	Em média 10h19min
Tempo gasto nas Redes Sociais	Em média 3h41min
Razões para o uso da internet	83,5% dos usuários usam para <u>buscar informação</u>
	77,1% dos usuários usam para <u>pesquisar como fazer algo</u>
	73,2% dos usuários usam para <u>encontrar novas ideias e inspirações</u>
	62,1% dos usuários usam para <u>educação e estudos</u>
Dispositivos usados para acessar a internet	97,2% dos usuários acessam pelo <u>computador ou notebook</u>
	96,2% dos usuários acessam pelo <u>smartphone</u>
	48,7% dos usuários acessam pela <u>televisão</u>
	24,5% dos usuários acessam pelo <u>Tablet</u>

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos dados de Kemp (2022).

Segundo o censo escolar (Brasil, 2021), havia 2.190.943 docentes da Educação Básica brasileira atuantes em 2021, e a maioria lecionava para o Ensino Fundamental, cerca de 62,7%, o que equivale a 1.373.693 professores. Durante a pandemia, as mídias sociais tiveram destaque na busca por informações que os auxiliassem a planejar suas aulas em novos formatos e com recursos atualizados. As redes sociais funcionaram como principal meio de comunicação, interação e trocas de informações entre os professores, alunos, pais e a equipe gestora.

No **Gráfico 7**, verifica-se que o uso de aplicativos ou ferramentas para videoconferência foram os mais utilizados como estratégia para continuidade das atividades escolares.

Gráfico 7 - Percentual de escolas por plataforma/ ferramenta digital utilizada como estratégia junto aos alunos nas atividades desenvolvidas pela internet no Brasil em 2020.



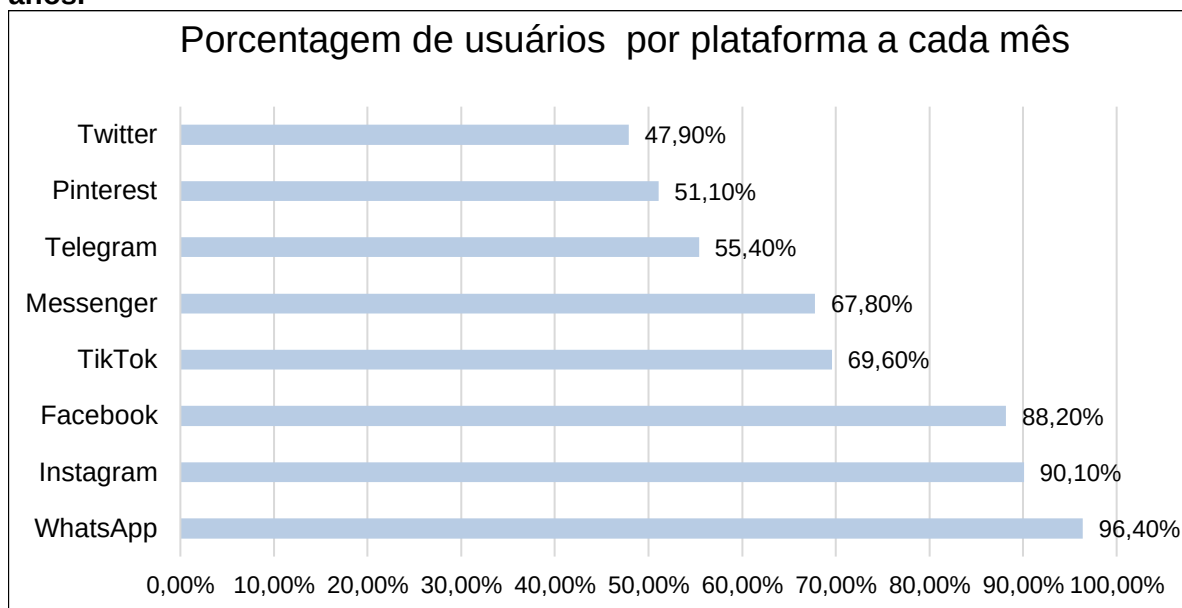
Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Censo Escolar, Inep (BRASIL, 2021, p. 49).

Estes dados revelam o quanto as mídias digitais e sociais, tanto para alunos como para professores, gestão e comunidade escolar, foram importantes. Considerando que 96,2% dos 165,3 milhões de usuários de internet utilizam o smartphone para acessá-la e muitas operadoras de telefonia oferecem promoções em que não são consumidos os dados no uso de determinados aplicativos de redes sociais, a solução foi utilizá-las a favor da educação.

Apesar de algumas instituições de ensino terem desenvolvido e oferecido plataformas próprias ou firmado contrato com empresas do ramo para esse período, observou-se, na prática, que os aplicativos de mensagem foram os mais utilizados. Tanto pelo fato citado de não consumirem, na maioria das vezes, dados da internet, quanto por não haver acesso a recursos tecnológicos compatíveis para o acesso das plataformas ou determinados recursos utilizados.

No **Gráfico 8**, constata-se esta preferência dos usuários de internet, apresentando as plataformas mais utilizadas em 2021, no Brasil, conforme o relatório digital.

Gráfico 8 - Plataformas de mídias sociais mais usadas entre os brasileiros de 16 a 64 anos.



Fonte: Elaborado pela autora - adaptado de Kemp (2022, p.55).

Nota: Nesta página do relatório não consta a plataforma Youtube, mas ela aparece em outras categorias de análise de dados apresentadas mais à frente.

Se, em média, os 171,5 milhões de usuários de mídias sociais no Brasil permanecem 3h41min do seu dia utilizando-as, e se, dentre esses usuários, estão 2.190.943 professores da Educação Básica, por que não investir no poder que elas exercem sobre o comportamento humano para levar informação de qualidade e de cunho formativo por intermédio delas?

Observa-se que cada vez mais empreendedores de todas as áreas estão investindo em marketing digital nas mídias sociais devido ao seu potencial de alcance. Os índices apontados no último relatório digital Kemp (2022) podem justificar esse movimento, conforme os dados mostrados no **Quadro 6**.

Quadro 6 - Visão geral do consumo e das publicidades em mídias sociais no Brasil.

VISÃO GERAL DO CONSUMO E DAS PUBLICIDADES EM MÍDIAS SOCIAIS NO BRASIL EM JANEIRO DE 2022	✓38,8% dos usuários descobrem novas marcas, produtos e serviços a vez de anúncios em mídias sociais.
	✓114 milhões de compras relacionadas a bens de consumo são feitas via internet anualmente.
	✓40 bilhões de dólares são gastos em compras online em bens de consumo anualmente.
	✓74,4% realizam pesquisas online antes de realizar uma compras.

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Kemp (2022).

Com base nesta informação, também é possível observar que alguns professores com perfil inovador, e também empreendedor, já estavam vislumbrando esse potencial da mídias sociais. Muitos compartilham seus conhecimentos em blogs, sites educacionais e redes sociais, de forma gratuita ou como uma fonte de renda.

A título de exemplo, serão apresentadas três professoras que compartilham, em suas mídias sociais, seus conhecimentos sobre ensino e aprendizagem, por meio de dicas, tutoriais e disponibilização de materiais com conteúdos do universo educacional e formativo. Apesar de também utilizarem suas redes para comercialização de materiais e cursos específicos, o conteúdo disponibilizado gratuitamente por elas é vasto, com base científica e contribui de forma objetiva e direta para as práticas dos professores. O poder de alcance desses três exemplos pode ser percebido ao se verificar o engajamento de seu público alvo, majoritariamente de professores, observando os comentários em postagens, vídeos, compartilhamentos, e o interesse na compra dos materiais e cursos oferecidos.

Existem muitos perfis educacionais disponíveis, contudo, os apresentados no **Quadro 7** foram escolhidos por terem apresentado quantidade de seguidores significativa, com disponibilização de conteúdos formativos e linguagem voltada aos professores. Serão apresentados apenas os dados levantados referentes ao canal do Youtube e perfil do Instagram, apesar de também possuírem outras mídias sociais ativas no momento.

Quadro 7 - Dados de profissionais que usam as mídias sociais com conteúdo voltado para a prática e a formação de professores.

	Profª. Sandra Puliezi	Profª. Lorena Carvalho	Profª Janaina Spolidório
Nome do Canal no Youtube	Alfabetização-Sandra Puliezi	Professora Coruja	Janaina Spolidório
Número de inscritos	183 mil	218 mil	95,7 mil
Total de vídeos publicados desde a criação do canal	451 vídeos desde 23/10/2011	318 vídeos desde 11/09/2015	362 vídeos desde 12/01/2011
Total de visualizações no canal	7.655.565	7.350.088	4.742.700
Nome do perfil do Instagram	@alfabetização_fonica	@professoracoruja	@janainaspolidorio
Número de seguidores	97,4 mil	144 mil	69 mil
Total de publicações	984	2.203	1.801

Fonte: Elaborado pela autora com dados publicados nas mídias citadas, 2022.

Vale ressaltar que, para atingir e fidelizar tal quantidade de seguidores, é provável que estas profissionais tenham realizado um processo de autoformação de excelência, o que lhes proporcionou competência para obter tal sucesso. Zabala (2014, p.28) diz que “o termo competência apresenta-se como alternativa a modelos formativos que, tanto no mundo do trabalho quanto no da escola, são insuficientes para responder às necessidades laborais e aos problemas que a vida apresenta.”

Ao se analisar alguns comentários e algumas interações dos seguidores nos perfis citados, é possível constatar a satisfação deles pelo conteúdo disponibilizado nessas mídias e o quão relevante demonstram ser. No **Quadro 8**, apresentam-se exemplos de comentários feitos em vídeos formativos disponibilizados em cada canal citado.

Quadro 8 - Comentários em vídeos formativos disponibilizados no canal do youtube.

CANAL DO YOUTUBE	COMENTÁRIOS RETIRADOS DO CANAL
Alfabetização-Sandra Puliezi	<i>“Sem exagero, em duas aulas usando este método já percebi a diferença. Muito grata por você compartilhar conosco este tesouro.”</i> <i>“Estou no último ano da faculdade de pedagogia e estou realizando um projeto social de alfabetização de crianças acima de 10 anos, seus vídeos tem grande importância...”</i>
Professora Coruja	<i>” Estou amando seus conteúdos, já baixei, já comprei e estou empolgada com suas ideias inovadoras. Parabéns!”</i> <i>“Lorena, vc merece um prêmio! Sempre me salvando”</i>
Profª Janaina Spolidório	<i>“Muito grata por aprender com você, de forma simples e eficiente!”</i> <i>“Aprendendo com você o que não aprendi na faculdade toda”</i>

Fonte: Elaborado pela autora com dados disponibilizados publicamente nas mídias citadas, 2022.

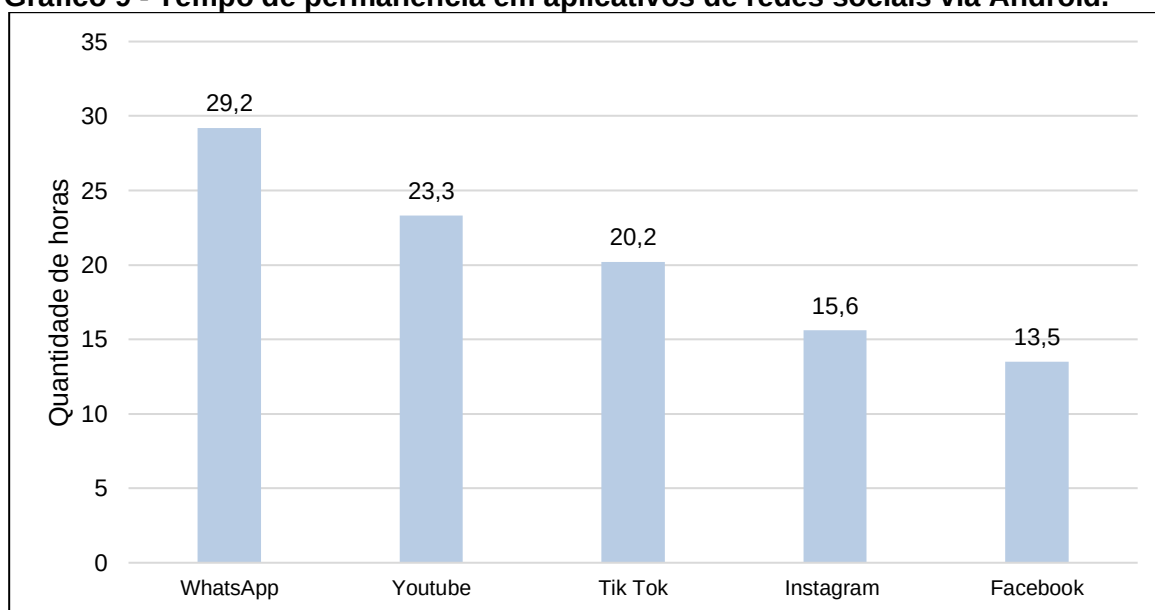
Como o intuito, aqui, não é levantar a quantidade de mídias já existentes, estes exemplos são apenas para demonstrar que o professor compromissado busca, sim, conhecimento e aperfeiçoamento. Ele questiona, interage, compartilha as informações e, em muitos casos, investe financeiramente nos cursos específicos oferecidos por estes profissionais que já adquiriram competência para tal. O professor em busca de aperfeiçoamento frequentemente precisa procurar fora o que não lhe é oferecido em suas formações continuadas e em serviço. E os cursos online oferecem flexibilidades essenciais para os professores que têm, geralmente, longas jornadas de trabalho e precisam encaixar seus estudos entre um afazer e outro de sua rotina.

Logo, as mídias sociais têm apresentado conteúdos relevantes e que despertam o interesse de quem busca formações específicas voltadas para suas práticas.

Nesse sentido, destaca-se como um exemplo de sucesso a ser considerado pelas instituições o curso “Intervenção escolar baseada em A.B.A.”. Este curso foi oferecido por uma prefeitura, aos professores, por meio da plataforma Youtube, de forma síncrona, porém, a gravação está disponibilizada ao público no canal do formador. São 10 aulas (entre 50 min e 1h30min cada), ministradas por Luiz Henrique Silva, doutor em Educação e mentor de profissionais da área, que, de forma objetiva e com exemplos reais do cotidiano do professor, disponibilizou um conteúdo riquíssimo, atualizado, baseado em evidências e de extrema relevância para as práticas docentes, demonstrando, assim, como as formações continuadas podem ser melhor aproveitadas utilizando-se das mídias digitais e escolhendo formadores capacitados, competentes e que conhecem o contexto escolar.

Dessa maneira, sendo possível disponibilizar o acesso a boas informações e formações, faz sentido o investimento nesse formato, uma vez que o tempo de permanência nas redes sociais é considerável, como mostra o **Gráfico 9**.

Gráfico 9 - Tempo de permanência em aplicativos de redes sociais via Andróid.



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Kemp (2022).

Vale ressaltar que estes dados não consideraram acesso por outros meios, como o Notebook, portanto, o tempo de permanência pode ser ainda maior.

Estas mídias sociais foram essenciais durante a pandemia, pois, no período em que estavam suspensas as aulas e os encontros presenciais, as reuniões pedagógicas coletivas aconteceram de forma síncrona ou assíncrona via plataformas de videoconferência. Muitas secretarias de educação aproveitaram o momento para oferecer formações por meio de palestras com profissionais renomados, o que, talvez, no presencial, não teria sido possível, por causa de inúmeros fatores, como distância, custo e compatibilidade de agendas.

Para os professores, foram oportunidades de capacitação em serviço dentro das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, que se diferenciaram das frequentes reuniões presenciais com seus coordenadores para tratar, muitas vezes, de assuntos burocráticos e não formativos. Seria interessante que houvesse a permanência desse formato em algumas situações, porque se poderia, além de continuar oferecendo formação em serviço, com profissionais diversificados e qualificados, facilitar a vida de muitos professores que precisam deslocar-se de uma unidade para outra apenas para cumprimentos dessas horas, facilitando ainda àqueles que necessitam acumular cargos em diferentes órgãos públicos.

A Educação a Distância - EaD e os cursos de capacitação online já se tinham consolidado como boas opções ao público docente em virtude das já citadas longas jornadas de trabalho. Contudo, vislumbra-se, aqui, o melhor aproveitamento das mídias digitais pelas secretarias de educação como importantes ferramentas para a disponibilização de conteúdo, não somente informativo, mas também formativo e de qualidade aos seus profissionais.

No artigo intitulado “Formação docente na perspectiva da educação inclusiva pelo viés do instagram”, Redig e Mascaro (2021) apresentam uma proposta com o objetivo de disseminar e multiplicar conhecimentos com os pressupostos da educação inclusiva na atualidade por meio de um projeto chamado “Café Inclusivo: uma proposta de formação docente”. A pesquisa analisou o público que optou pelo acesso ao conhecimento na temática de educação especial e inclusiva por meio de uma rede social, no caso, o Instagram “@cafeinclusivo. Neste perfil, foram divulgados cursos, eventos, ações desenvolvidas por professores e instituições parceiras das pesquisadoras. Obteveram-se resultados positivos, com acesso não apenas do público docente, mas também de familiares, pessoas com deficiência, estudantes e outros profissionais interessados pelo tema, proporcionando oportunidades de diálogo e trocas de experiências.

Uma vez que se precisa acompanhar as evoluções e mudanças tecnológicas, também se precisa acompanhar as mudanças comportamentais. Se, na população em geral, busca-se cada vez mais qualidade de vida, recorrendo à otimização do tempo por meio de produtos ou recursos que oferecem praticidade e objetividade, é fácil imaginar que o professor também busque estas características em seu processo de autoformação. E nesse sentido:

[...] o Instagram se revela como um canal que possibilita o diálogo sobre as emergentes necessidades de formação inicial e continuada diante da necessidade de melhoria da qualidade do ensino nas escolas nos dias atuais, tendo em vista sua capacidade no repasse de informações que podem ser usufruídas de forma simultânea para um grande número de docentes. (REDIG; MASCARO, 2021, p.140).

Outro perfil semelhante no Instagram é o @caféinclusão, com o objetivo de também propagar conhecimento social e escolar, trazendo informações técnicas baseadas no conhecimento científico e fazendo divulgação de material que auxile na prática cotidiana. Este perfil foi criado em 2019, por uma psicóloga e uma terapeuta ocupacional que, ao perceberem que a parceria entre saúde e educação era primordial para a evolução de seus pacientes, decidiram compartilhar suas experiências com mais pessoas através das principais redes sociais (ALMEIDA et al., 2021). Durante o período de aulas remotas, proporcionaram muitos momentos formativos enriquecedores no formato de “lives” (transmissões ao vivo), com profissionais de diversas áreas, e por meio de um diálogo descontraído trouxeram conhecimento técnico de forma acessível aos professores e demais seguidores.

Outro formato de mídia que ganhou força foram os “podcast”, que são arquivos disponibilizados por aplicativos de áudio via internet. Em geral, abordam conteúdos específicos a fim de conquistar uma audiência fiel e são apresentados em episódios que podem ser ouvidos diretamente do aplicativo ou baixados para ouvir offline⁷. Assim como nas redes sociais, já existem muitos canais de podcast voltados à educação e que abordam temas importantes para a causa inclusiva. Os episódios são apresentados como se fossem uma entrevista ou um bate-papo de rádio, porém, ficam armazenados e categorizados de forma que se pode acessá-los e ouvi-los quando e como quiser. Considera-se que: “O formato tem uma alta potência de comunicação,

⁷ Sem conexão associada.

que pode levar informação, educação, entretenimento e mais, ou seja: não existe limite para a criatividade” (SILVA, 2021).

Pode-se concluir, então, que são muitas as oportunidades a serem exploradas por intermédio das mídias digitais e também é cada vez mais importante fazer a atualização no formato e na qualidade das formações oferecidas aos professores para que acompanhem, tanto as exigências que a vida contemporânea impõe, quanto a oferta de educação de qualidade.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é um processo que envolve inúmeras fases, desde a formulação do problema de pesquisa, até a análise e a apresentação dos resultados. Um longo caminho é percorrido, e para que todo o conhecimento adquirido seja considerado científico, são analisadas as particularidades do objeto ou fenômeno estudado, bem como são aplicados procedimentos e técnicas que validarão sua utilidade nos diversos âmbitos da sociedade (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.14).

Sendo este estudo fruto do programa de mestrado profissional em educação inclusiva, cujo objetivo é oferecer formação continuada para professores em efetivo exercício na rede pública de ensino da Educação Básica, para que, aprimorando seu repertório de conhecimentos, possam contribuir para melhorar a qualidade da educação do país, as escolhas metodológicas convergiram para que os objetivos do programa e da pesquisa em si obtivessem os resultados esperados.

Assim, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e com abordagem qualitativa, pois, por meio de revisão de literatura, construiu-se a fundamentação teórica relacionada ao tema e à questão geradora da pesquisa, que é a seguinte: É possível contribuir com a autoformação do professor na área do TEA por meio de mídias sociais?

Considerando as situações inabituais vivenciadas durante este estudo, devido à pandemia de Covid-19, o caráter exploratório da pesquisa veio ao encontro ao contexto, haja vista que foram necessárias buscar estratégias e redirecionar planos em todos os âmbitos da vida humana e, inevitavelmente, também os professores se depararam com o desconhecido no ambiente educacional, gerando novos desafios .

A pesquisa exploratória visa proporcionar mais informações sobre um tema pouco estudado ou que ainda gera muitas dúvidas, além de permitir um planejamento mais flexível, possibilitando considerar os mais variados aspectos relacionados ao tema estudado (SAMPIERI et al., 2013; GIL, 2002). De acordo com os autores citados:

Os estudos exploratórios servem para nos tornar familiarizados com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informação sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados. (SAMPIERI et al., 2013, p.101).

A abordagem qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números (PRODANOV; FREITAS, 2013). Sendo assim, compreender as necessidades de formações específicas para o professor, considerando os aspectos de sua rotina e interação com o mundo moderno, traz essa relação dinâmica e tão necessária de estudos que aumentem a qualidade desse relacionamento. Vale lembrar também que:

As formulações qualitativas são uma espécie de plano de exploração e são apropriadas quando o pesquisador se interessa pelo significado das experiências e dos valores humanos, pelo ponto de vista interno e individual das pessoas e pelo ambiente natural onde ocorre o fenômeno estudado; também quando buscamos ter uma perspectiva próxima à dos participantes. (SAMPIERI et al., 2013, p.395).

Como técnica para o levantamento de dados foram realizadas pesquisas entre os períodos de outubro de 2020 e agosto de 2022, nas bases de dados da Scielo, do Google Scholar e no catálogo de teses e dissertações da CAPES/MEC, buscando pelos descritores: formação de professores, autoformação, mídias sociais e transtorno do espectro autista. Também se buscou amparo nas legislações vigentes, em livros físicos e digitais, no acervo disponibilizado na biblioteca da Unesp e em materiais das disciplinas cursadas, que muito acrescentaram na construção do referencial teórico.

Devido à dificuldade para localizar em um mesmo estudo as palavras-chave norteadoras deste estudo, foi necessário incluir outros descritores relacionados: formação docente; tecnologias digitais de informação e comunicação; mídias digitais; blogs e inclusão, e combiná-los na busca para que fosse possível elaborar um texto que contemplasse todos os aspectos previstos.

Em um primeiro momento, buscaram-se estudos publicados entre 2011 e 2022, contudo, diante da grande quantidade encontrada e devido à necessidade de combinar os descritores, optou-se por iniciar a seleção de forma decrescente, priorizando as publicações dos últimos cinco anos. Por meio da leitura dos títulos, resumos e das palavras-chave, foram selecionados os que apresentavam contribuições significativas ao tema de formação de professores, incluindo o uso de TDICs e mídias digitais. Excluíram-se os que indicavam somente a formação do

professor para o uso das TDICs ou mídias digitais exclusivamente como recurso didático utilizado junto aos estudantes.

Em seguida, realizou-se a leitura criteriosa dos estudos selecionados, verificando a existência de argumentos importantes ao embasamento teórico desta pesquisa, e se identificou a presença de autores relevantes citados em mais de uma pesquisa, para posterior busca e inclusão no referencial teórico.

Retomando o contexto de isolamento social em que ocorreu esta pesquisa, o uso das TDICs foi fundamental diante da necessidade de captação de informações e de comunicação entre os atores do universo pesquisado. Nesse sentido, optou-se pela utilização de um formulário pela ferramenta *Google forms*, com questões fechadas, que foi respondido de forma voluntária e anônima para levantamento de dados que auxiliaram na construção do recurso educacional final, o blog “TEA na escola”. O objetivo deste formulário foi o de verificar a opinião dos professores da Educação Básica sobre o uso das mídias sociais, o impacto deste uso em suas práticas pedagógicas, e sobre o potencial formativo que elas podem oferecer.

Por se tratar de uma pesquisa de opinião, a mesma está dispensada de avaliação pelo sistema CEP/CONEP, conforme o art. 1º, parágrafo único, I – VII, da Resolução 510, de 07 de abril de 2016:

Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados; [...] VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o participante; [...] (CNS, 2016).

O *Google forms* é uma ferramenta gratuita para criação de formulários online, disponibilizada a todos que possuem uma conta de email pelo Gmail. Além de ser utilizada para coleta de dados, inscrições, enquetes, avaliações, foi muito útil no período de aulas remotas, auxiliando no encaminhamento de atividades pelos professores. Suporta perguntas abertas, fechadas, anexa imagens, vídeos e oferece uma enorme vantagem ao fornecer organização automática dos dados em tempo real e com gráficos correspondentes (ROZA, 2018).

Segundo Weber e Pérsigo (2019), apesar dos questionamentos sobre sua validade, as pesquisas de opinião estão fortemente presentes no cotidiano das pessoas, desde pesquisas eleitorais até sondagens sobre temas diversos, como: comportamento, consumo, avaliação de gestão, entre outros. No caso desta pesquisa,

o formulário desempenhou esse papel de sondagem que corroborou os apontamentos feitos na discussão final e no planejamento de construção do blog,

Finalizando este capítulo, ainda discorrendo sobre o recurso educacional e justificando a relevância da escolha do blog como produto final deste mestrado, foi realizada curadoria de produtos educacionais similares a esta proposta no catálogo de teses e dissertações da CAPES/MEC. Foram encontrados alguns blogs como produtos de pesquisas acadêmicas, porém, a maioria era utilizada como recurso didático para interação com o estudante e não como recurso de autoformação ao professor. Destes, somente cinco continham alguma associação com o escopo do produto desta pesquisa e somente um estava dentro da temática do TEA e continha informações relacionadas ao contexto de inclusão escolar. Assim como foi descrito no capítulo sobre o TEA, a escolha dessa temática para o planejamento do conteúdo a ser disponibilizado pelo blog deve-se ao aumento significativo no número de matrículas desse público nas escolas públicas, consequentemente, gerando a necessidade de maior conhecimento do professor para atuar com maior assertividade.

Blogs temáticos dentro do universo do TEA são fáceis de encontrar nas páginas de buscas da internet quando são relacionados a Organizações Não Governamentais-ONGs, instituições privadas ou perfis pessoais, porém, não se observou cunho formativo para docentes e não foram identificados como Recursos Educacionais Abertos - REA.

No **Quadro 9**, seguem os que mais se aproximaram do contexto desta pesquisa.

Quadro 9 - Curadoria de projetos educacionais similares.

Nome do Blog	Endereço do local de busca	Endereço do produto/blog
Blog: TEA...ando com amor e traçando conhecimento	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/205167	https://teandoamor.wixsite.com/blog/sugestoes-de-atividades
Blog: prática docente fora da caixa	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/568104	https://praticadocentefora.wixsite.com/meusite
PRODUTO EDUCACIONAL: O Blog como recurso pedagógico	https://portal.ifba.edu.br/profept/pdfs/produtos/turma1/copy2_of_PRODUTOEDUCACIONALMESTRADOPROFEPTELIANAJARDIM.pdf	https://eptcampusjequie.blogspot.com/
Letramento digital: o blog como estratégia de formação de professores	http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art5-ano4-vol7-dez-2012.pdf	http://tecnologiacefaprocha.blogspot.com/
O blog oficina pedagógica	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433192	https://oficinapedagogica19.wixsite.com/ufpa
Blog Altas Habilidades/Superdotação em Goiás	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574873	https://altashabilidadeassuperdotacao.goias.wordpress.com/2020/05/23/example-post-3/

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Após esta etapa de curadoria, foram elencados alguns tópicos comparativos que foram levados em consideração para a construção do recurso educacional desta pesquisa, os quais são apresentados no **Quadro 10**.

Quadro 10 - Quadro comparativo de projetos similares.

QUADRO COMPARATIVO					
	Possui recursos de acessibilidade?	Conteúdo voltado à formação do professor?	Aborda a educação inclusiva de alunos com TEA?	Oferece sugestões de atividades práticas?	Identificado como REA?
Blog: TEA...ando com amor e traçando conhecimento	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO
Blog: prática docente fora da caixa	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
PRODUTO EDUCACIONAL: O Blog como recurso pedagógico	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Letramento digital: o blog como estratégia de formação de professores	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
O blog oficina pedagógica	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Blog Altas Habilidades/Superdotação em Goiás	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Percebe-se que há escassez de recursos educacionais abertos com o propósito de oferecer informações autoformativas para docentes e na temática do

TEA. Assim, confirmou-se a necessidade de diminuir esta lacuna, indicando a possibilidade de esta pesquisa contribuir para se alcançar os propósitos do programa e da linha de pesquisa.

5.1 Universo da pesquisa

5.1.1 Análise contextual e escolha do recurso educacional

Considerando a experiência desta pesquisadora como professora de Educação Especial, atuando no Atendimento Educacional Especializado, ora no contraturno do ensino regular dos educandos, ora de forma colaborativa no mesmo turno, é possível afirmar o quão escassos são os momentos de trocas de informações e orientações, com a devida qualidade esperada, entre os professores de uma mesma unidade escolar. Muitos têm dupla ou tripla jornada de trabalho, em unidades e/ou redes de ensino diferentes, e os horários reservados para atividades coletivas, realizadas entre o professor da classe comum e o especialista, nem sempre coincidem.

Pensando nesse contexto de jornada extensa de trabalho e na necessidade de aperfeiçoamento constante, inerente à profissão, o produto educacional visa oferecer apoio ao professor com um recurso que ele possa acessar com facilidade, no melhor momento dentro de sua rotina e aproveitando o uso das mídias sociais, tão presentes no dia a dia de todos. Assim, o blog foi elegido para esse propósito. Salienta-se que:

Os blogs – uma contração em inglês de web (rede) e log (diário de bordo) – são websites com postagens de textos, imagens, áudios, weblinks, etc. Que são organizados geralmente de forma cronológica inversa, ou seja, conta atualizações mais recentes aparecendo no topo da página. (SARAIVA, 2020, p. 254).

Conforme explicam Barros e Carvalho. (2019), foi a partir de 1999 que a popularização dos blogs aconteceu, uma vez que não exigiam conhecimento de linguagem de programação e se caracterizavam pela facilidade e rapidez de publicação de conteúdo. Desde então, blogs sobre diversas temáticas não pararam de surgir, chegando a atingir a marca de 130 milhões em 2013, e com o passar do tempo, começaram a dividir espaço com outras plataformas e redes sociais.

Considerando o crescimento exponencial no acesso à internet e no uso de redes sociais, como Instagram, Facebook, Tik Tok, Twitter e Whatsapp (KEMP, 2022),

pelos brasileiros, aparentemente, o blog estaria obsoleto. No entanto, como o intuito do recurso educacional é o compartilhamento de informações que contribuam para a autoformação docente, por intermédio da disponibilização de conteúdos em diversos formatos (links, áudios, vídeos, documentos, etc.), estas redes sociais mais utilizadas são limitadas nesse sentido.

Há de se considerar também os argumentos de Lanier (2018), que retratata algumas implicações no usos de redes sociais, como o uso de técnicas para manipulação dos algoritmos e disponibilização do conteúdo. Dessa forma, na tentativa de capturar parâmetros perfeitos para manipular um comportamento humano em resposta aos experimentos do algoritmo, é possível que seu conteúdo não atinja seu público como planejado.

No caso de um perfil educacional, além das limitações de tempo e tamanho, se a edição de arquivos não for flexível, em razão do grande número de anunciantes que atualmente invandiram as redes sociais, ou também se investe financeiramente para que seu conteúdo seja mostrado para muitas pessoas, ou será necessário um grande investimento de tempo na manutenção contínua de postagens para garantir interação e engajamento dos demais usuários afim de entrar na contagem dos algoritmos como relevante.

No caso, o produto desta pesquisa não têm esta pretensão, uma vez que está muito mais relacionado com a tradução literal da palavra blog, que significa diário de bordo em rede. Uma espécie de troca de experiências entre colegas de profissão e todos que se envolvem, de alguma forma, a fim de contribuir para a educação inclusiva de qualidade.

É fato que os blogs não carregam mais o protagonismo dos anos 2000, mas sendo resultado de práticas sociais, entende-se que é mais uma questão de mudanças no modo como se lida com a produção, circulação e o consumo de internet (BARROS; CARVALHO, 2019). Ainda há muito espaço para os blogs, pois, como visto no **Quadro 6**, até mesmo profissionais da educação que possuem grande engajamento em redes sociais têm seus blogs para onde direcionam seus seguidores sempre que disponibilizam algum material que não se enquadra nas configurações das redes sociais em evidência no momento.

Para a construção do blog, optou-se pela plataforma Wordpress, pois ela possui código aberto e gratuito. A priori, não havia previsão de investimento financeiro, contudo, ao longo da construção, identificaram-se limitações em alguns recursos de

edição na versão gratuita, as quais, apesar de não serem impedimento, limitavam o processo criativo do conteúdo. Dessa forma, por opção da pesquisadora, investiu-se um pequeno valor em um provedor de hospedagem que, além de garantir funcionalidade, proporcionou o registro de um domínio próprio e maior fluidez ao trabalho de criação.

Partindo desta contextualização e com apoio do referencial teórico foi construído o escopo do recurso educacional e foram traçados seus objetivos, público alvo e conteúdo, como será apresentado adiante.

5.1.2 Para quem foi pensado?

Almejando maior assertividade na apresentação do recurso educacional e na produção de conteúdo para o blog, foi utilizada a técnica de criação da Persona e do Mapa de Empatia. Segundo Pruitt e Andlin (2006 apud Ferreira, 2017), Persona é uma técnica utilizada para representação de um perfil hipotético de um usuário real. Geralmente, esta técnica é utilizada com a finalidade de estimular o pensamento empático e, assim, atender melhor às necessidades e expectativas do usuário, auxiliando no desenvolvimento do recurso planejado (FERREIRA, 2017).

A construção da Persona foi elaborada considerando o modelo de Mapa de Empatia, outra ferramenta que ajuda o criador a se colocar no lugar do outro, com perguntas que guiam a criação do perfil de usuário, levando à reflexão sobre o que ele diz, pensa, faz, sente, ouve, sonha. Essa reflexão direciona para a escolha das melhores estratégias e para a projeção das necessidades do usuário (FERREIRA, 2017).

O Mapa da Empatia foi criado há muitos anos e foi atualizado pelo seu criador em 2017 para que a ferramenta entregasse melhores experiências e resultados (GRAY, 2017). No **Quadro 11**, são apresentadas as sequências de perguntas-guias e reflexivas na sequência em que devem ser preenchidas e baseadas no modelo atualizado de Mapa da Empatia.

Quadro 11 - Mapa da empatia.

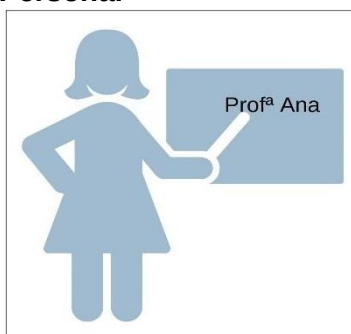
MAPA DA EMPATIA	
1. Com quem estamos falando?	- Quem é a pessoa que queremos conhecer? - Em que situação ela está? - Qual é o papel dela nessa situação?
2. O que ela precisa fazer?	- O que ela precisa fazer de diferente? - Quais tarefas ela quer ou precisa fazer? - Qual decisão ela precisa tomar? - Como saberemos se ela foi bem sucedida?
3. O que ela vê?	- O que ela vê no seu meio profissional? - O que ela vê no seu meio ambiente? - O que ela vê os outros falando e fazendo? - O que ela está lendo e assistindo?
4. O que ela fala?	- O que já escutamos ela falando? - O que imaginamos ela falando?
5. O que ela faz?	- O que ela faz hoje em dia? - Qual comportamento dela já observamos? - O que imaginamos ela fazendo?
6. O que ela escuta?	- O que ela escuta outros dizerem? - O que ela escuta de amigos e colegas? - O que ela escuta de segunda mão?
7. O que ela pensa e sente?	- Dores: Quais são os seus medos, frustrações e ansiedades? - Desejos: Quais são suas vontades, necessidades, esperanças e sonhos?

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Gray (2017).

Tendo como base esse modelo, a criação da Persona leva em consideração detalhes e particularidades que facilitam as ações necessárias para atingir seu público alvo, no caso desta pesquisa, os professores. Leva-se em consideração também a observação de grupos de possíveis usuários para identificação de características comuns, sendo que esta análise pode ser feita por meio de entrevistas, questionários ou da própria observação do contexto estudado (BILLESTRUP et al., 2014 apud WELTER, 2016).

Dessa forma, as respostas apresentadas para a construção da Persona, como um perfil hipotético de usuário do blog, também são baseadas em observações e experiências desta pesquisadora ao longo de 14 anos no contexto educacional, levando em consideração que, lecionando em escolas públicas, conviveu e compartilhou, com seus colegas de profissão, das necessidades, dores e dos sonhos que foram pensados para a Persona, nomeada “Ana”, representada na **Figura 6** e no **Quadro 12** a seguir.

Figura 6 - Ilustração da Persona.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 12 - Apresentação da Persona.

PERSONA
1. Ana é casada, tem 32 anos e é mãe de um menino de 5 anos. Professora de Educação Básica em dois municípios vizinhos. Leciona no ensino fundamental para uma turma de 1º ano de manhã e para o 3º ano à tarde. Este ano está vivendo pela primeira vez a experiência de ensinar dois alunos que estão dentro do Transtorno do Espectro Autista. Por ser uma pessoa proativa, buscará em diversas fontes informações que a conduzam nesse novo desafio com sabedoria. À noite, se divide entre os afazeres domésticos e a atenção ao seu filho. Ama ir ao cinema e viajar com a família sempre que possível.
2. Precisa adquirir novos conhecimentos e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas para auxiliar seus alunos com autismo. Devido a sua extensa jornada de trabalho é necessário que o acesso a esse conhecimento seja objetivo, que traga informações, sugestões e modelos de práticas exequíveis em seu contexto de sala de aula em uma escola pública.
3. Vê muitos colegas passando pela mesma situação de insegurança ao receber um aluno com deficiência, mas o Transtorno do Espectro Autista - TEA, por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento, transitando entre níveis de suporte do leve ao severo e com muitas variáveis comportamentais, acabam exigindo do professor um olhar mais apurado para suas necessidades. Atualmente, com o avanço das tecnologias é possível perceber o aumento na disseminação de informações sobre o TEA, onde as mídias sociais são ferramentas importantes e fortes aliadas do professor em busca de autoconhecimento.
4. Muitas vezes, em meio aos desafios diários de uma sala de aula, desabafou: Na teoria tudo parece tão fácil... Na prática tudo muda! Parece que esses formadores nunca estiveram em sala de aula! Mas, professor é assim mesmo, humano e também desanima às vezes... Contudo, é um incansável estrategista e logo encontra uma nova direção a seguir.
5. Ana costuma realizar pesquisas na internet para planejar suas aulas com maior qualidade e atratividade. Geralmente faz isso dentro de sua jornada de trabalho em suas horas atividades livres, buscando por informações e sugestões de atividades em sites, blogs e redes sociais. Sempre que encontra algo interessante gosta de compartilhar e socializar com seus colegas de trabalho.
6. Ana muitas vezes se sente sem apoio, insegura e com medo de não atingir os objetivos almejados. Gostaria de ver sua profissão mais valorizada pelas políticas públicas e pela sociedade.
7. Seu sonho é um dia poder trabalhar somente em um período e ter mais tempo para a família. Deseja ser para seus alunos alguém que os marcou positivamente... Que os fez acreditar que conseguiriam e vê-los conseguindo!

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Vale salientar que a Persona apresentada, apesar da descrição compatível com a realidade de muitos, não pode ser confundida com uma pessoa. Seu foco é reunir características de um grupo de pessoas, destacando atitudes relevantes para um contexto específico (WELTER, 2016).

5.1.3 Amostra e caracterização dos participantes

Considerando que este estudo exploratório é de abordagem qualitativa, o grupo de amostragem apresentado enquadra-se como amostra não-probabilística, mais comum nesse tipo de abordagem, pois não visa generalizar os resultados, e a escolha dos elementos depende de razões relacionadas com as características da pesquisa (SAMPIERI et al., 2013). Apesar de este tipo de amostra não apresentar rigor nos procedimentos para fins estatísticos, pode representar baixo custo e tempo despendido, além de possibilitar levantamentos iniciais que ajudam a conhecer minimamente uma realidade (GIL, 2010; apud WEBER E PÉRSIGO, 2019).

Posto isto, foi divulgado o link de um formulário em dois grupos de Whatsapp independentes e sem ligação formal com qualquer instituição, com média de 200 participantes cada um, composto por professores da Educação Básica de dois municípios. Foram obtidas 102 respostas voluntárias durante o período em que o link ficou aberto, entre os dias 01 e 12/12/2021.

Com os dados das respostas apresentadas e após percorrer as etapas deste percurso, segue-se para a análise reflexiva e discussão dos resultados obtidos, fazendo uso da revisão da literatura como aporte.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção da carreira docente percorre caminhos que se desdobram entre a formação inicial, contínua e em serviço. O professor que busca constantemente refletir e aprimorar suas técnicas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos necessita de conhecimentos específicos que passam pela individualidade e realidade de cada profissional.

A revisão da literatura indicou a importância do processo formativo e autoformativo para o exercício do magistério com qualidade, bem como a necessidade de rever o métodos e os meios ofertados para tal. O uso das TDIC já não pode ser ignorado na incorporação das práticas formativas, uma vez que se está cada vez mais dependente delas no dia a dia. A revisão da literatura e as respostas do formulário convergiram para que os objetivos da pesquisa fossem contemplados, identificando as contribuições das mídias sociais para a formação de professores, bem como as necessidades mais relevantes para a produção de conteúdo do recurso educacional.

Após a análise das quatro primeiras perguntas, foi possível caracterizar os participantes, em sua maioria, como:

- Professores de Educação Básica atuantes no segmento do Ensino Fundamental 1 (Séries iniciais);
- Migrantes digitais;
- Com formação específica na área da educação especial e inclusiva;
- Sem formação específica na área do TEA;
- Usuários de mídias sociais.

Retomando, o formulário com 12 questões fechadas foi disponibilizado em dois grupos de educadores independentes, no aplicativo WhatsApp e, dentre 400 possíveis devolutivas, obteve-se uma amostra de 102 participantes. Portanto, os cálculos foram baseados nesta quantidade.

A primeira questão, com cinco (5) opções de múltipla escolha, era: qual a sua faixa etária? A **Tabela 1** mostra a quantidade de participantes segundo as faixas

etárias sugeridas no questionário, sendo que não houve participante na faixa de 18 a 30 anos.

Tabela 1 - Faixa etária dos participantes.

Faixa etária	Quantidade de respostas
18 a 30 anos	0
31 a 40 anos	26
41 a 50 anos	37
51 a 60 anos	37
acima de 61 anos	2
Total Geral	102

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

Observou-se que 73% dos educadores enquadraram-se na faixa etária de 41 a 60 anos, o que demonstrou um perfil de participantes migrantes digitais, como explicou Schuartz e Sarmento (2020), sendo que estes profissionais nasceram antes do advento da internet e presenciaram o avanço das tecnologias ao longo dos anos.

Vale destacar que, apesar de os educadores deste grupo que antecedeu o advento da internet, em sua maioria, não terem realizado seu processo de formação inicial com o uso de tecnologias digitais, aos poucos, eles foram incorporando tais recursos (SCHUARTZ E SARMENTO, 2020), como será constatado adiante.

A **Tabela 2** mostra a quantidade de participantes por segmento de atuação. Nesta segunda questão, havia a possibilidade de marcação de mais de uma alternativa para melhor identificação do público atingido.

Tabela 2 - Segmento de atuação dos participantes.

Segmento de atuação	Quantidade de respostas
Educação Infantil 2	8
Educação Infantil 2, Ensino fundamental 1	9
Educação Infantil 2, Ensino fundamental 1, Ensino Fundamental 2	3
Educação Infantil 1	4
Educação Infantil 1, Educação Infantil 2	1
Educação Infantil 1, Educação Infantil 2, Ensino fundamental 1	1
Educação Infantil 1, Ensino fundamental 1	2
Ensino fundamental 1	59
Ensino fundamental 1, Ensino Fundamental 2	4
Ensino fundamental 1, Ensino Fundamental 2, Ensino Médio	1
Ensino Fundamental 2	6
Ensino Fundamental 2, Ensino Médio	2
Ensino Médio	2
Total Geral	102

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

Nota: Considere-se creche para educação infantil 1; pré-escola para educação infantil 2; séries iniciais para ensino fundamental 1; séries finais para ensino fundamental 2.

Somando todas as marcações no Ensino Fundamental 1, encontrou-se um percentual de 77% dos participantes atuantes nesse segmento. Relacionando com o conceito de autoformação apresentado por Galvani (2002), segundo o qual este processo sofre influências heteroformativas e ecoformativas, este resultado é positivo em relação ao desenvolvimento do recurso educacional, pois converge com o público principal de interação e as experiências da pesquisadora.

Dessa forma, o processo de autoformação da pesquisadora poderá contribuir de maneira positiva para formar o público alvo do blog, e “ assim, a autoformação ultrapassa, os limites da educação entendida transmissão-aquisição de saberes e de comportamentos” (GALVANI, 2002, p.94).

A **Tabela 3** mostra o nível de qualificação na área da Educação Especial/ Educação Inclusiva por participante, em resposta à terceira questão realizada.

Tabela 3 - Formação em Educação Especial/ Inclusiva

Você tem formação específica na área da Educação Especial/ Educação Inclusiva?	Quantidade por formação
Não, ainda não realizei cursos específicos na área da Educação Especial/Inclusiva	25
Sim. (Cursos livres, de extensão ou formação continuada com carga horária menores que 180 horas)	9
Sim. (Cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 180h ou mais)	11
Sim. (Especialização Lato Sensu com carga horária de 360 horas ou mais)	55
Sim. (Especialização Stricto sensu - Mestrado ou Doutorado)	2
Total Geral	102

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

Em média, 55% dos participantes, considerando o nível lato e stricto, têm especialização na área da educação especial/inclusiva, o que, supostamente, indicaria não ser um público leigo, alheio ao tema. Outrossim, analisando as contribuições de Pereira e Guimarães (2019) e Fonseca-Janes e Omote (2013), no capítulo que trata da formação de professores, as quais versaram sobre a formação inicial nos cursos de licenciatura, o fato de estes cursos não contemplarem carga horária e formação consistente em educação especial/inclusiva gerou a seguinte reflexão: estariam os cursos de especialização suprimindo essa necessidade?

Tal questionamento deve-se à experiência pessoal da pesquisadora que, apesar de ter feito algumas especializações em nível lato sensu, ainda assim, foram as formações não ligadas ao universo acadêmico formal, na busca pela autoformação, que contribuíram de foma significativa nas conduções das práticas pedagógicas. Destaca-se que esta é somente uma reflexão de experiência pessoal e baseada em observações de pares, não se tendo buscado fundamentação teórica específica sobre a qualidade das especializações lato sensu.

No entanto, vale retomar a pesquisa recente de Blaczyk (2021), que analisou os cursos de educação inclusiva ofertados em uma rede municipal e constatou que eram insatisfatórios. Além disso, houve uma porcentagem significativa de desistências dos professores, principalmente porque a metodologia dos cursos se apresentou de forma expositiva e sem muita relação com as práticas reais em sala de aula. Apesar de esta pesquisa ter apresentado dados referentes aos cursos de formação continuada oferecidos por rede específica, são resultados que também corroboram o planejamento de ações nas questão da qualidade dos cursos em geral.

A porcentagem obtida no formulário desta pesquisa, de 55% dos participantes possuírem uma especialização, corrobora a meta 16 do Plano Nacional de Educação que prevê a formação de 50% dos professores de Educação Básica em nível de pós graduação até 24/06/2024, quando encerra sua vigência (BRASIL, 2021). Ainda que a amostra não tenha fins estatísticos, é possível observar que os professores estão em busca de qualificação e por isso é preciso repensar e atualizar as formas com que essa formação chega até eles.

Continuando, quando se questionou quantos tinham formação específica na área do TEA, os resultados da quarta questão mostraram o oposto, conforme aparece na **Tabela 4**.

Tabela 4 - Formação em Transtorno do Espectro Autista.

Você tem formação específica na área do Transtorno do Espectro Autista - TEA?	Quantidade por formação
Não, ainda não realizei cursos específicos na área do TEA.	60
Sim. (Cursos livres, de extensão ou formação continuada com carga horária menores que 180 horas)	16
Sim. (Cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 180h ou mais)	10
Sim. (Especialização Lato Sensu com carga horária de 360 horas ou mais)	15
Sim. (Mestrado ou Doutorado)	1
Total Geral	102

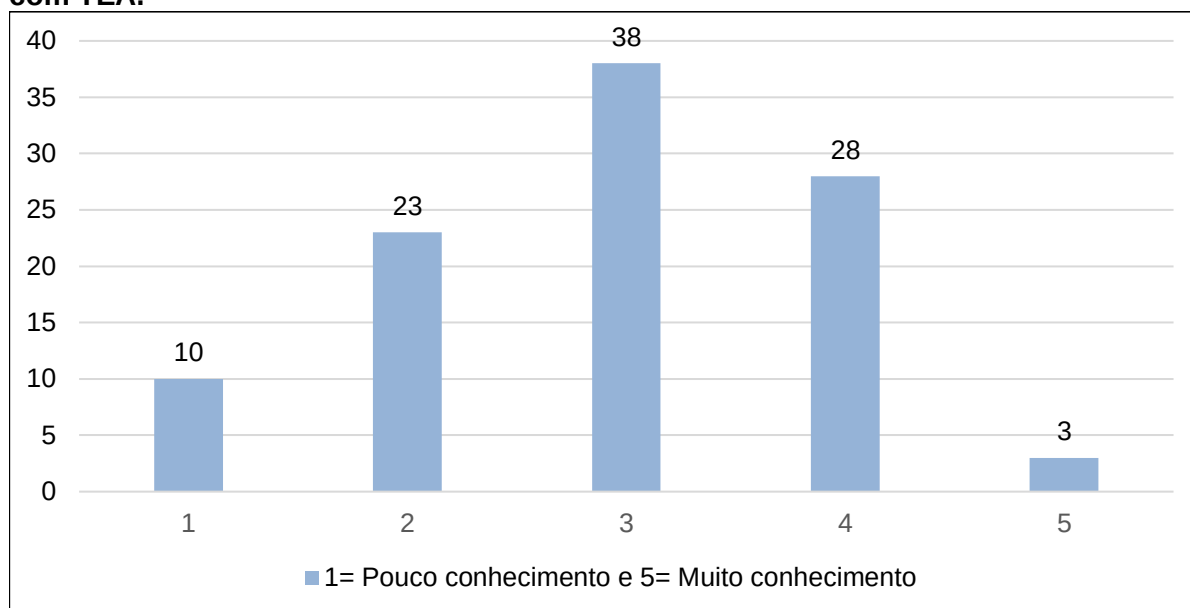
Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

Novamente, considerando o nível lato e stricto sensu, obteve-se, em média, os seguintes resultados: apenas 16% dos participantes têm formação acadêmica específica, 25% realizaram algum curso de aperfeiçoamento ou extensão e 59% não realizaram qualquer curso específico na área do TEA.

Este resultado mostra o quão necessária e urgente é a formação nessa área, uma vez que os índices de prevalência indicam que uma a cada quarenta e quatro crianças de oito (8) anos está dentro do TEA nos Estados Unidos (CDC, 2022). No Brasil, estima-se que existam entre 2 e 4 milhões de pessoas com TEA (BRITO, 2020) e segundo o último Censo Escolar, havia 872.917 estudantes com TEA matriculados nas escolas públicas em 2021. Além do mais, tal resultado indica que a abordagem temática do blog está de acordo com as necessidades constatadas.

O **Gráfico 10** apresenta as respostas para a seguinte questão: em uma escala de 1 a 5, como você considera seu nível de conhecimento na área da educação inclusiva de alunos dentro do transtorno do espectro autista?

Gráfico 10 - Autoavaliação sobre o nível de conhecimento na inclusão de estudantes com TEA.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

Considerando a quantidade de respostas entre o nível 3 e 5, obteve-se o percentual de 68% de participantes que consideram ter um nível médio de conhecimento e muito conhecimento sobre a educação inclusiva de alunos com TEA. Este índice é alto quando se compara com os 59% que declararam não ter feito qualquer curso específico na área. Diante desse resultado, a **Tabela 5**, mostra o cruzamento dos dados da quarta com a quinta questão para melhor compreender as respostas.

Tabela 5 - Comparação entre as questões 4 e 5.

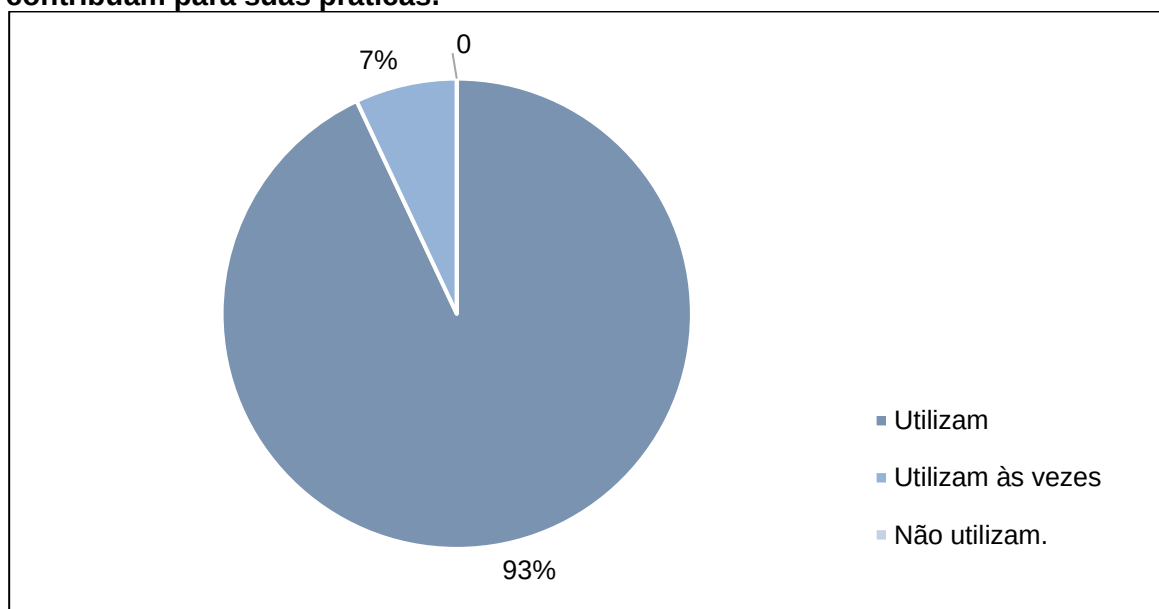
Possui formação específica no TEA?	Nível de conhecimento na educação inclusiva de alunos com TEA					Total Geral
	1	2	3	4	5	
Não, ainda não realizei cursos específicos na área do TEA.	10	22	22	5	1	60
Sim. (Cursos livres, de extensão ou formação continuada com carga horária menores que 180 horas)			8	8		16
Sim. (Cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 180h ou mais)			5	5		10
Sim. (Especialização Lato Sensu com carga horária de 360 horas ou mais)		1	3	10	1	15
Sim. (Mestrado ou Doutorado)					1	1
Total Geral	10	23	38	28	3	102

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

Observa-se que, das 60 pessoas que responderam não ter realizado nenhum curso específico na área do TEA, ainda assim, 27 participantes consideram ter um nível médio de conhecimento na área ou muito conhecimento. Este resultado levanta a hipótese de que tal conhecimento possa ter sido adquirido por intermédio das mídias sociais, já que os resultados demonstram que 100% dos participantes a utilizam.

O **Gráfico 11** mostra os resultados para a sexta questão: você costuma usar as mídias sociais (sites de busca, blogs, redes sociais, plataformas de vídeos) para encontrar informações que contribuam para suas práticas pedagógicas?

Gráfico 11 - Professores que usam mídias sociais na busca por informações que contribuam para suas práticas.

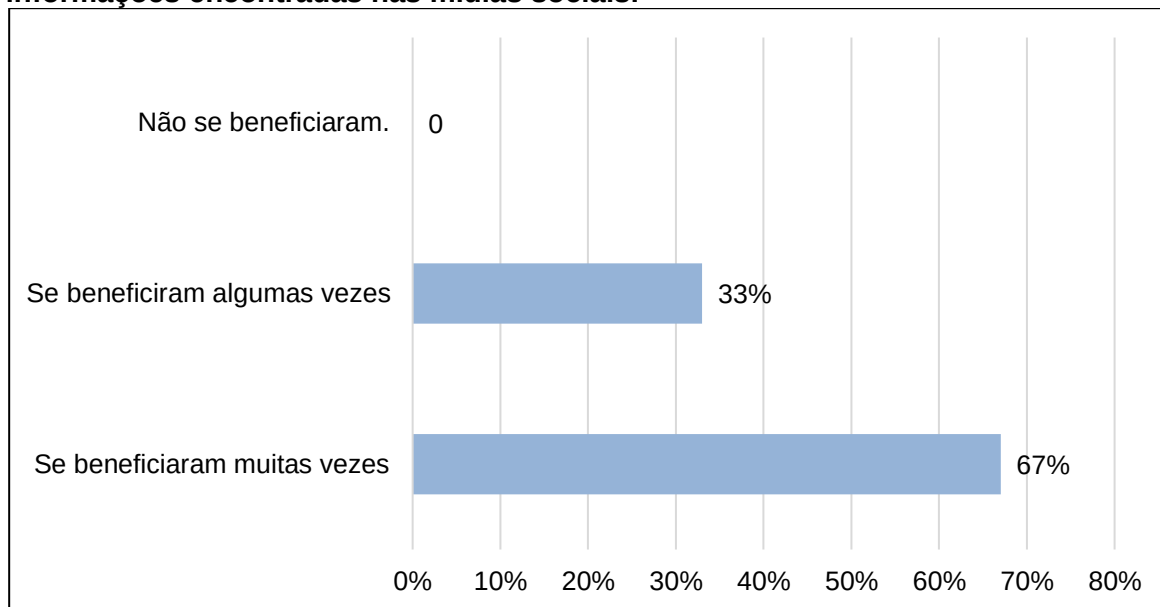


Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

Este resultado confirma os dados apresentados no último relatório digital, que indicou que havia 165,3 milhões de brasileiros usuários de internet em janeiro de 2021, sendo que estes passam 10 horas e 19 minutos conectados à internet e 3 horas e 41 minutos em redes sociais (KEMP, 2022). No contexto educacional, ainda que houvesse profissionais que não utilizavam os recursos tecnológicos e as mídias sociais a seu favor, com a pandemia, esse cenário modificou-se consideravelmente, como constatou Volpato (2022) ao comparar os dados dos relatórios digitais divulgados dos últimos 10 anos.

O **Gráfico 12** mostra os resultados para a sétima questão: você já se beneficiou de informações encontradas nas mídias sociais que impactaram positivamente em suas práticas pedagógicas?

Gráfico 12 - Porcentagem de professores que consideram terem se beneficiado de informações encontradas nas mídias sociais.

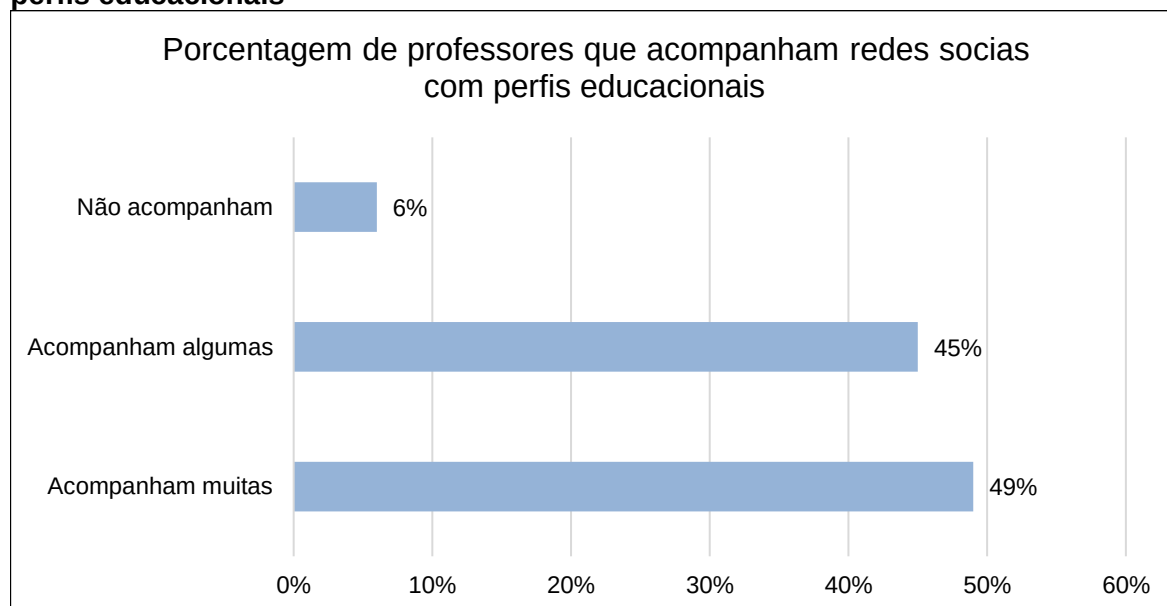


Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

O resultado indica que, de alguma forma, todos já se beneficiaram das mídias sociais, uma vez que estas permitem o compartilhamento de informações e a criação colaborativa de conteúdos (TELLES, 2010).

A oitava questão foi: você costuma seguir, acompanhar ou fazer parte de redes sociais com perfis educacionais? O **Gráfico 13** mostra os resultados obtidos.

Gráfico 13 - Porcentagem de professores que acompanham redes sociais com perfis educacionais



Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

Esse percentual, de 94% de professores que acompanham alguns ou muitos perfis educacionais, mostra o alcance que essas mídias possuem. Lembrando que os dados sobre o tempo de permanência diária em redes sociais, segundo o último relatório digital, indicam que é, em média, de 3 horas e 41 minutos (KEMP, 2022), e investir no potencial que representam essas mídias tem sido a opção de muitos profissionais da educação, mas de forma particular. Considera-se que os responsáveis por formações nas instituições públicas de ensino também poderiam investir de forma estratégica nesse recurso para estreitar o relacionamento entre os profissionais de suas redes e atender a suas reais necessidades formativas.

A **Tabela 6** mostra os resultados para a nona questão, que indagou com qual frequência cada participante utiliza as redes sociais sugeridas.

Tabela 6 - Frequência no uso das redes sociais.

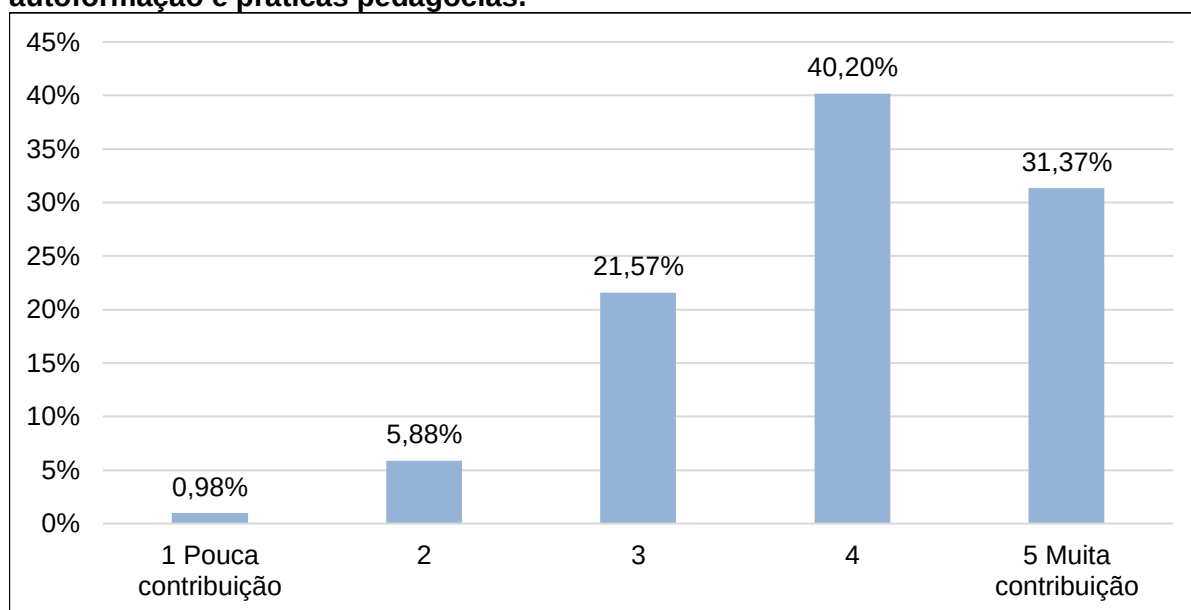
Frequência com que utilizam cada mídia social apresentada	Instagram	Facebook	Youtube	Whatsapp	Twitter	Messenger	Tik Tok
Muita frequência	25	26	61	90	1	6	2
Moderada frequência	40	46	33	10	8	24	10
Pouca frequência	34	26	7	2	65	61	67
Nenhuma frequência	3	4	1	0	28	11	23
Total	102	102	102	102	102	102	102

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

Em concordância com os dados do Censo Escolar 2021 (BRASIL, 2021) e com os dados do Relatório Digital (KEMP, 2022), o WhatsApp é o aplicativo de mídia social mais utilizado e o único que apresentou 100% de uso entre os participantes, independente da frequência. Também apresentaram bom índice de frequência as mídias: Youtube, Facebook e Instagram, com destaque para o Youtube, uma vez que 61 participantes declararam utilizá-lo com muita frequência.

O **Gráfico 14** mostra os resultados para a décima questão, que solicitou a marcação na escala de 1 a 5, considerando 1 pouca contribuição e 5 muita contribuição, para responderem o quanto acreditavam que as mídias sociais colaboravam para seu processo de autoformação e para suas práticas pedagógicas.

Gráfico 14 - Porcentagem sobre o nível de contribuição das mídias sociais quanto à autoformação e práticas pedagógicas.



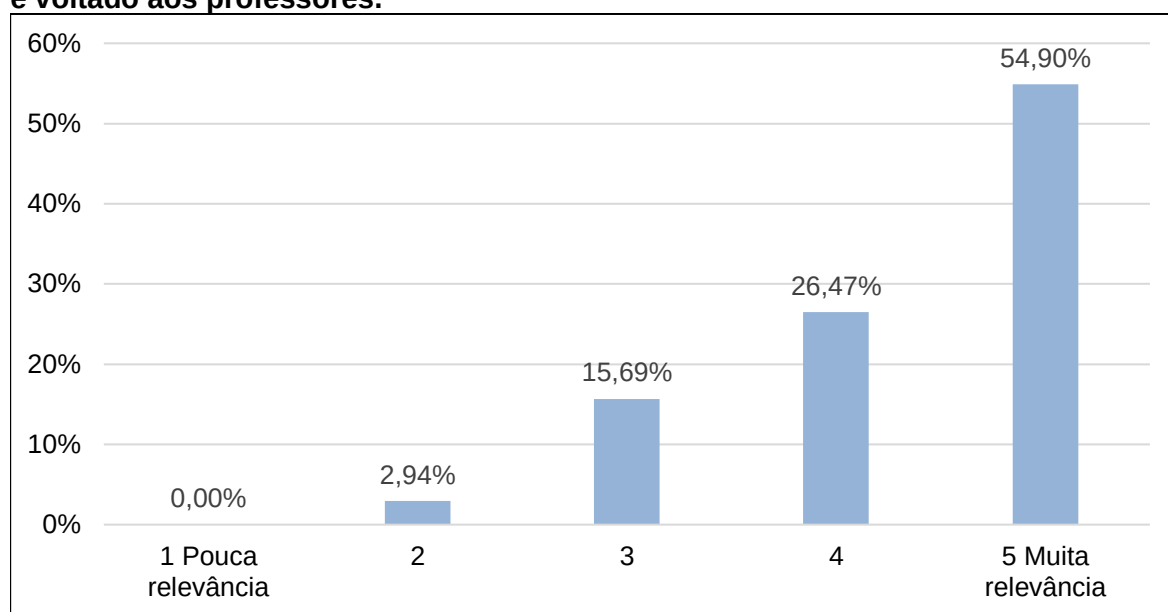
Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

Levando em conta os resultados dos níveis 4 e 5, obteve-se a média de 72% de participantes que consideram que as mídias sociais exercem uma contribuição positiva sobre seus processos autoformativos e suas práticas pedagógicas. Este percentual é compatível com as respostas sobre as razões para o uso da internet apresentadas no relatório digital, em que 73,2% dos usuários disseram que usam para encontrar novas ideias e inspirações, e 62,1% usam para educação e estudos (KEMP, 2022).

A décima primeira questão buscou saber qual é a relevância de ter acesso a um blog temático sobre o TEA voltado aos professores. Solicitou-se a marcação entre

1 e 5, considerando 1 pouca relevância e 5 muita relevância, conforme mostra o **Gráfico 15**.

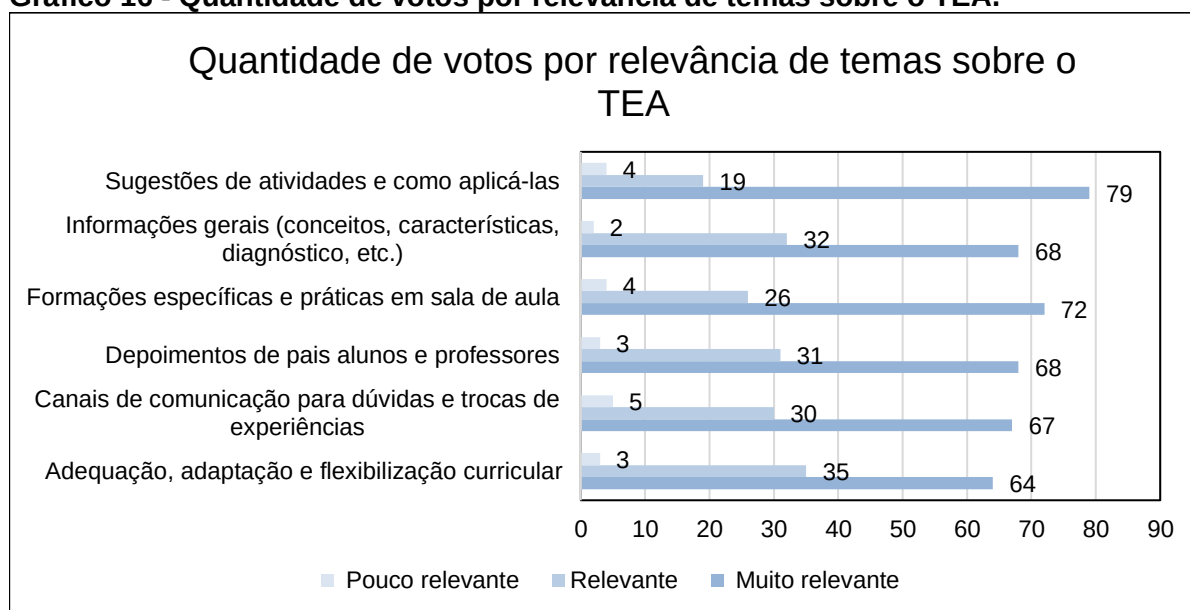
Gráfico 15 - Nível de relevância quanto ao acesso a um Blog temático sobre o TEA e voltado aos professores.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

Este resultado indicou que a escolha do recurso educacional, possivelmente, beneficiará seu público alvo, uma vez que, considerando as respostas do nível 4 e 5, obteve-se a média de 81% de participantes que responderam ser bem relevante ou muito relevante ter acesso a um blog temático no TEA. Também se confirma a relevância pelo fato de não se ter observado, no processo de curadoria de produtos de mestrado profissionais, blogs compatíveis com os objetivos do recurso desta pesquisa.

Por fim, a décima segunda questão buscou identificar os temas mais relevantes para auxiliar na produção de conteúdo para o blog. Solicitou-se que, para cada tema sugerido, marcassem o nível de relevância, como mostra o **Gráfico 16**.

Gráfico 16 - Quantidade de votos por relevância de temas sobre o TEA.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2022.

Confirmando a necessidade apresentada no capítulo de formação de professores, os assuntos mais relevantes estão relacionados às práticas em sala de aula e aos exemplos de como fazer.

Os temas considerados mais relevantes foram: sugestões de atividades e como aplicá-las, e formações específicas e práticas em sala de aula. Estes temas, geralmente, geram maior engajamento e motivação (TORRES; MENDES, 2019), e os professores consideram insatisfatório quando as abordagens são somente teóricas e sem relação com a prática (BLACZYK, 2021).

6.1 Planejamento do produto e estrutura analítica do projeto - EAP

O recurso educacional planejado foi pensado a partir da necessidade observada de informação e formação específica dos professores na área do TEA, com propostas práticas e possíveis de serem realizadas dentro do contexto educacional. Aproveitando o momento em que os professores tiveram que buscar apoio nas tecnologias digitais, durante as aulas remotas, a construção de um blog foi uma opção que contemplou a temática desta pesquisa, aliada ao uso das TDICs, como há muito tem sido incentivado na educação.

Para uma visão inicial foi realizado o escopo do projeto. Filatro e Cairo (2015) indicam que as formalizações das decisões e as informações que fundamentam o

seguimento de um projeto são apresentadas na declaração de escopo. No **Quadro 13**, de forma sucinta, apresentam-se os tópicos desta declaração.

Quadro 13 - Declaração de Escopo.

DECLARAÇÃO DE ESCOPO	
Título do projeto	Blog TEA na escola
Responsável	A pesquisadora.
Público alvo	Professores da educação básica.
Justificativa	Necessidade de contribuir com a autoformação do professor por meio das mídias sociais.
Produtos	Textos, imagens, vídeos e sugestões, formativas ou informativas, sobre o universo do transtorno do espectro autista.
Principais atividades	Levantamento de conteúdo em fontes seguras, análise edição e produção de material para disponibilização no blog.
Diferenciais	Linguagem simples e objetiva com foco na educação inclusiva.
Orçamento	Sem custos. Uso de sistemas gratuitos.
Data limite	Setembro de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Definidos os tópicos principais no escopo, a próxima etapa compreendeu a realização da Estrutura Analítica do Projeto - EAP, uma ferramenta útil para refinar os tópicos do escopo, priorizando tarefas por meio da decomposição destas em componentes menores e, assim, facilitando a administração do projeto (FILATRO E CAIRO, 2015). A EAP será apresentada no capítulo que apresenta os resultados e a discussão.

Em seguida, apresentaram-se os objetivos do recurso educacional, buscando alinhamento com os dados colhidos até aqui.

Para traçar os objetivos do recurso educacional utilizou-se a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normativo e referência para a elaboração de propostas pedagógicas no país, e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS⁸. Entre os 17 objetivos apresentados neste documento encontra-se a oferta de educação de qualidade visando, principalmente, a equidade. Tendo como base esses dois documentos, foram selecionados dois macro-objetivos representando a visão ampla do recurso educacional.

⁸ Apelo global das Nações Unidas à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade.

Para os micro-objetivos foram usadas as bases da Taxonomia de Bloom como mais uma ferramenta para auxiliar a organizar os objetivos educacionais específicos dos conteúdos planejados para o blog.

A taxonomia de Bloom foi criada em meados de 1950, por Benjamin Bloom, pedagogo e psicólogo da Universidade de Chicago, com o intuito de organizar os domínios de aprendizagem. Bloom desenvolveu uma hierarquia de metas utilizando-se de verbos para descrever os objetivos educacionais, permitindo, assim, que os profissionais tenham maior clareza sobre suas ações (FILATRO E CAIRO, 2015).

6.1.1 Macro-objetivos

- Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para todos, contemplando o quarto objetivo do desenvolvimento sustentável das Nações Unidas.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, contemplando a quinta competência da Educação Básica da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

6.1.2 Micro-objetivos

Conforme Filatro e Cairo (2015), a taxonomia de Bloom apresenta três domínios de hierarquia de objetivos educacionais: domínio cognitivo, psicomotor e afetivo. Optou-se, neste recurso, por elaborar os micro-objetivos com base no domínio cognitivo, levando em conta que os

Objetivos do domínio cognitivo: lidam com a recuperação ou o reconhecimento da informação e o desenvolvimento da compreensão e de habilidades intelectuais. Tratam de mudanças conceituais ou internas, aquelas demonstradas quando os alunos são capazes de reconhecer, criar, inter-relacionar, aplicar, compreender, levantar hipóteses, fazer previsões e transferir a aprendizagem para situações da vida real. (FILATRO; CAIRO, 2015, p.23).

Com base nesse conceito, o **Quadro 14** apresenta os objetivos educacionais do recurso educacional desta pesquisa.

Quadro 14 – Micro-objetivos pela taxonomia de Bloom.

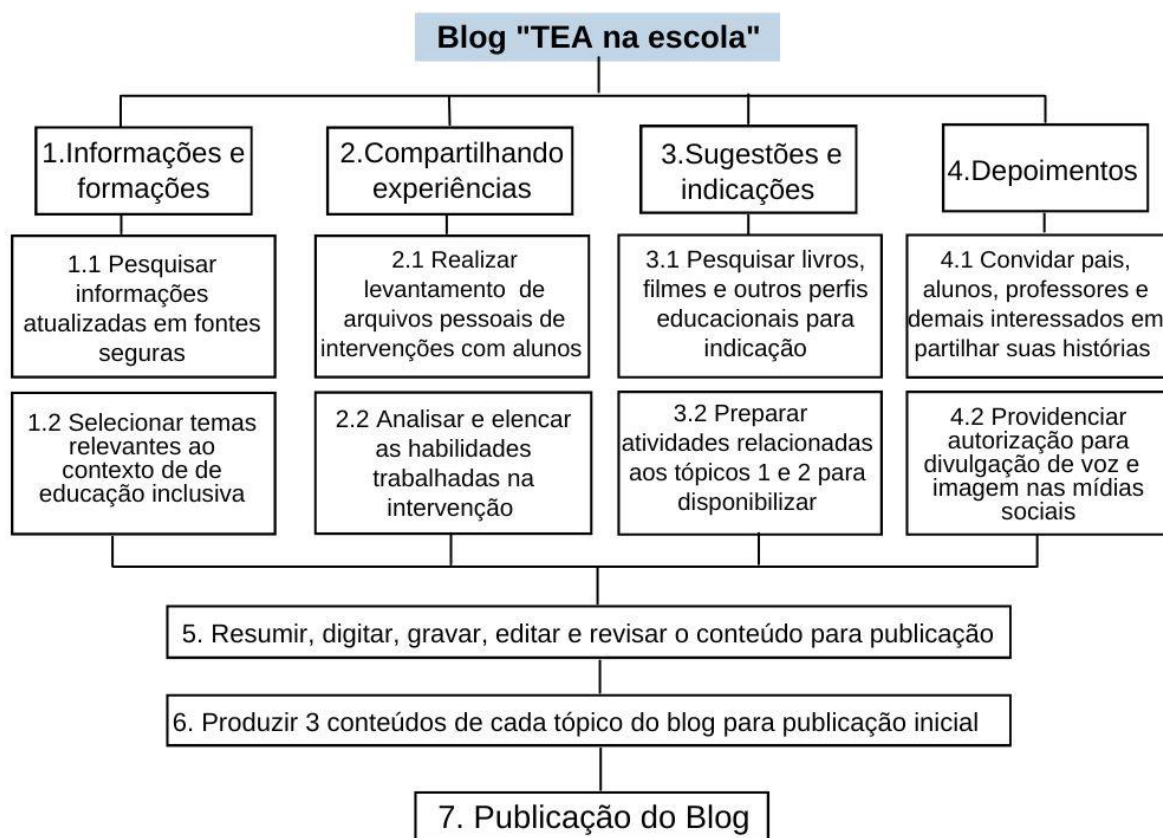
TAXONOMIA DE BLOOM
CRIAR
Produzir conteúdo que auxilie o professor em seu processo de autoformação e aperfeiçoe suas práticas em sala de aula.
AVALIAR
Sugerir métodos avaliativos adequados dentro de um plano de ensino individualizado ao aluno com TEA.
ANALISAR
Integrar o conhecimento teórico sobre TEA com as práticas pedagógicas aplicadas em classe comum.
APLICAR
Demonstrar como fazer por meio de modelos e exemplos práticos e reais.
ENTENDER
Interpretar a necessidade da Persona considerando a interação e retorno alcançado pelo produto educacional.
RELEMBRAR
Retomar os principais estudos e técnicas atualizadas no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

6.2 Análise dos eixos da EAP

Conforme explanado anteriormente, a proposta da EAP é auxiliar na descrição das etapas de cada plano, estabelecendo uma ordem de prioridades e procedimentos até sua conclusão. Sendo assim, a **Figura 7** apresenta um organograma com as etapas iniciais idealizadas para a construção do blog.

Figura 7 - Estrutura analítica do projeto - EAP



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A escolha do nome está literalmente relacionada com a proposta do blog de disponibilizar conteúdos sobre o TEA dentro contexto escolar. A partir da escolha do nome, iniciou-se o processo de criação da logomarca e do logotipo. A proposta foi unir o nome do blog a uma imagem que representasse a escola, e após o esboço no papel, a logomarca foi transformada em arte digital, aqui apresentada na **Figura 8**.

Figura 8 - Logomarca do blog



Fonte: Arte digital por Amanda Ribeiro (@_mandy_art), 2022.

Para acompanhar a logomarca, também foi criado um slogan, como um complemento indicativo daquilo que será abordado no blog. A frase “Infinitas possibilidades de ensino e aprendizagem” é um incentivo à reflexão sobre os diferentes caminhos que se pode encontrar para proporcionar uma aprendizagem efetiva e significativa.

Para publicação inicial do blog foram pensados quatro eixos, como apresentados na EAP, com base nos objetivos específicos da taxonomia de Bloom: criar, avaliar, analisar, aplicar, entender e relembrar. Também foram fundamentados no texto de Marli André (2017), que discute práticas inovadoras na formação de professores, conceituando importantes aspectos sobre o perfil do professor reflexivo e pesquisador como um sujeito social com iniciativa, autonomia e que constitui sua identidade na relação com o outro e na construção coletiva.

Posto isso, segue uma breve explanação sobre a escolha de cada eixo :

A) Formação e Informação

Aqui serão apresentados conteúdos textuais de cunho informativo e, conseqüentemente, também formativo, sobre aspectos importantes do TEA. Procurou-se utilizar uma linguagem objetiva e com base teórica que ampare e fundamente as práticas do professor com estes estudantes. Saber explicar o porquê de suas ações exige conhecimento adquirido mediante estudo, prática e contante reflexão. Salienta-se que:

A formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las. (ANDRÉ, 2017, p. 32).

B) Compartilhando experiências

Neste eixo, serão compartilhadas situações reais por meio de documentos, imagens e vídeos de acervo pessoal que demonstrem, na prática, intervenções, a fim de inspirar novos olhares e o potencial criativo dos professores. Considerando que também se aprende por observação, mais do que oferecer modelos de atividades

prontas, observar o desenvolvimento e a aplicação de uma atividade, na prática, pode proporcionar maior segurança no planejamento de ações dos docentes junto aos estudantes com TEA.

Dando sua contribuição, André (2017) diz que a troca de experiências entre os pares é uma forma importante de respeito ao saber do outro, de aprendizagem e escuta, que pressupõe um ambiente em que cada um dos atores desenvolva, depois, suas próprias ideias, tendo como objetivo comum o processo de aprendizagem dos estudantes.

C) Sugestões e Indicações

Neste eixo, além de disponibilizar alguns arquivos com sugestões de atividades, também serão feitas indicações de livros, artigos, filmes, séries, eventos, perfis educativos, perfis de pessoas com TEA em redes sociais, enfim, tudo que seja relevante e possa contribuir para o aumento do conhecimento do professor sobre esse tema. Ter contato com diferentes meios de comunicação sobre o universo do TEA, além de enriquecer culturalmente, aumenta a sensibilidade e o tato para lidar com este público.

D) Depoimentos

Este espaço terá a missão de sensibilizar por meio do testemunho de professores, estudantes, responsáveis ou qualquer pessoa que tenha uma história inspiradora para compartilhar. Muitas vezes, o próprio professor não se dá conta do trabalho bonito que está realizando, devido à correria do dia a dia, ou porque a família não tem percebido avanços no desenvolvimento do estudante, por desconhecimento das habilidades necessárias para a aprendizagem.

No caso, esta pesquisadora como professora do AEE, tem por hábito recorrer a diversos formatos de registros, para acompanhar a evolução de seus estudantes e apresentá-los aos professores e familiares, sempre que possível, através de edições de vídeos. As reações dos que assistem sempre foram positivas e cercadas de emoções, o que torna esse recurso eficaz na sensibilização e motivação de ações cada vez mais acolhedoras.

Às vezes, um pequeno passo na construção da aprendizagem pode passar despercebido, mas em se tratando de educação especial e inclusiva, a depender do caso, um pequeno passo torna-se uma grande vitória. Perceber que seu esforço e sua dedicação têm apresentado resultados contribui para seu processo de autoformação, gerando confiança, autonomia e comprometimento em suas próximas escolhas.

6.3 Apresentação do Produto Educacional

O blog foi construído pelo sistema wordpress e foram observadas algumas questões importantes para acessibilidade, como: desing, contraste de cores, tipo e tamanho de fontes, texto alternativo nas imagens para leitores de tela e legendas nos vídeos. Neste momento, ainda não foi possível disponibilizar o conteúdo em Língua Brasileira de Sinais – Libras, contudo, está como um projeto de futuras melhorias para o blog.

Na **Figura 9** apresentam-se o cabeçalho e o menu principal do blog.

Figura 9 - Cabeçalho e menu principal do blog.



Fonte: <https://teanaescola.com>, 2022.

O wordpress disponibiliza vários temas com templates prontos para a construção de sites e blogs. Neste caso, optou-se pelo tema “*Treding Blog*”, por ser um tema minimalista, limpo e responsivo. Como esta é a primeira experiência da autora com construção de blog, esse template atendeu as necessidades iniciais e

apresenta autoajuste para diferentes dispositivos de acesso, como tablet, notebooks e smatphones.

O acesso ao blog pode ser feito pelo endereço:

<https://teanaescola.com/>

Ou via QRcode⁹:



Ao acessar o site, assim como planejado na EAP, cada item do menu consta com três publicações iniciais para apresentação do produto. A **Figura 10** mostra a página inicial, denominada “Bem vindo”, que exibe os três primeiros posts da categoria “Infomações e formações”, e na aba lateral, à direita, a identificação do blog como produto educacional do Profei.

⁹ "Quick Response" que significa resposta rápida.

Figura 10 - Página inicial do Blog e categoria “Informação e formação”.



Fonte: <https://teanaescola.com>, 2022.

Nesta categoria, o primeiro post faz uma breve apresentação e contextualização sobre o que poderá ser encontrado no blog. Os outros dois são vídeos de uma palestra formativa para professores, gravada durante o período de aulas remotas, intitulada “Conhecer para compreender”. Como o próprio nome diz, o intuito é levar informação para que, de alguma forma, o professor que trabalha com estudantes, dentro do TEA, possa compreender melhor as características destes indivíduos e, assim, conduzir suas práticas inclusivas com maior assertividade. Também são apresentados vídeos com exemplos de casos reais que ajudam a enxergar, na prática, que a educação inclusiva é um tema precioso, e desta forma, também inspiram e fomentam novas ideias e atitudes.

Na **Figura 11**, apresenta-se a segunda categoria de posts, denominada “Compartilhando Experiências”:

Figura 11 - Categoria “Compartilhando Experiências”.



Fonte: <https://teanaescola.com>, 2022.

Nesta categoria, o objetivo é compartilhar experiências pessoais da autora, com exemplos de situações vivenciadas, tanto em sala de aula comum, quanto na atuação no AEE. Por meio de uma linguagem informal, busca-se aproximar o professor, leitor do post, de sua realidade, para que, identificando-se com alguma situação parecida, possa se beneficiar do conteúdo exposto.

Na próxima categoria, sugestões e indicações, como mostra a **Figura 12**, o objetivo é oferecer diversar fontes onde podem ser encontrados conteúdos de qualidade e específicos ao TEA.

Figura 12 - Categoria "Sugestões e indicações"



Fonte: <https://teanaescola.com>, 2022.

Sabendo que as mídias sociais oferecem acesso a conteúdos diversos, porém, nem todos com qualidade ou seriedade necessária ao tema, nesta categoria, pretende-se publicar material que já tem certa relevância e impacto positivo no contexto do TEA.

A última categoria, como mostra a **Figura 13**, foi dedicada aos depoimentos, tanto de profissionais, quanto de familiares ou de pessoas que vivenciam o contexto do TEA de alguma forma.

Figura 13 - Categoria "Depoimentos"



Fonte: <https://teanaescola.com>, 2022.

Escutar um depoimento, geralmente, é mais impactante do que ler. Mexe com as emoções, sensibiliza, leva à reflexão e a mudanças de atitudes. Portanto, esse conteúdo têm como principal missão tocar a alma de quem tiver acesso a ele, e por fim, semear o desejo de colaborar para a melhoria das práticas inclusivas nas escolas, sendo agente transformador e formador de novas perspectivas. No menu, além das categorias apresentadas, consta mais uma, denominada “Quem escreve”, em que se apresenta a foto da autora e uma breve descrição de sua trajetória profissional.

Futuramente, com maior familiarização na utilização dos recursos do sistema e com maior experiência na produção de conteúdo, pretende-se realizar a expansão da divulgação do blog em outras redes sociais. De imediato, o blog será disponibilizado nos mesmos grupos de Whatsapp em que foram realizadas as pesquisas de opinião,

para que os colegas de profissão já tenham acesso ao conteúdo, e posteriormente, pretende-se que o blog seja atualizado quinzenalmente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva”, este estudo relacionou a necessidade de novas metodologias na formação docente com a possibilidade de aliá-la ao cenário crescente no uso da internet no Brasil. Para isto, realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório e abordagem qualitativa, buscando responder à seguinte questão: É possível contribuir para a autoformação do professor por meio do uso das mídias sociais?

Com o auxílio da revisão de literatura, das pesquisas estatísticas, legislações, observações dos comportamentos de usuários nos perfis educacionais e diante dos resultados da pesquisa de opinião, este estudo indica que sim. Uma vez que a internet está tão presente na rotina das pessoas e o tempo de permanência no uso das mídias sociais tem aumentado consideravelmente, entende-se que proporcionar um conteúdo de qualidade e que vem ao encontro das necessidades específicas do professor em busca de informação, o uso das mídias pode ser um fator diferencial de crescimento intelectual que, por fim, trará assertividade em suas práticas educacionais.

No entanto, ainda é necessário que haja uma melhor apreciação e adequação às atuais tendências de consumo dessas mídias por parte dos responsáveis dos setores educacionais pela formação de professores. A pandemia e o período de aulas remotas proporcionaram oportunidades de conhecer novos modelos de formações, e o uso das TDICs tornou possíveis os encontros entre profissionais de vários cantos do país e do mundo, de uma forma não tão inovadora, visto que já existiam esses recursos, mas trazendo visibilidade para a sua aplicabilidade dentro do contexto educacional. É importante que não se perca de vista esta possibilidade de formação vivenciada que, somada aos encontros presenciais, pode continuar proporcionando conhecimento técnico e científico de alto padrão, devido à redução de custos em um ambiente virtual que está ao alcance da maior das pessoas.

Considerando que o professor reflexivo e pesquisador tem um perfil autoformativo, que vai atrás de respostas para suas dúvidas, que não se contenta em ofertar o mínimo, que busca conhecimento sólido para embasar suas atitudes, e principalmente, que visa colher os frutos de seu esforço ao contemplar a

aprendizagem de seus alunos, oferecer a oportunidade de formação nesses moldes é otimizador diante das suas demandas diárias.

Portanto, sabendo que muitos professores com este perfil buscam, nas mídias sociais, conteúdos que lhes tragam esse embasamento, em especial, relacionados às práticas inclusivas para os estudantes com TEA, as instituições de ensino podem se valer deste potencial para direcionar de forma estratégica as formações de seus profissionais. Haja vista que muitos investem financeiramente, de maneira particular, em cursos de qualificação, por meio das mídias sociais, por terem se identificando com o conteúdo e a didática de um profissional, é justo que haja um novo olhar das equipes de formação para a oferta de temáticas de interesse de seus colaboradores. É preciso ouvir o que os professores realmente necessitam para que as formações continuadas sejam válidas e produtivas.

Em se tratando de ouvir, a pesquisa de opinião realizada com os professores contribuiu de forma a corroborar a revisão de literatura e a construção do produto educacional. Indicou também a relevância de o conteúdo ser voltado à informações sobre o TEA, já que sua complexidade e a amplitude de características ainda trazem muitas dúvidas aos professores.

Outrossim, fica a indicação de continuidade de um estudo empírico com abordagem quantitativa, para obtenção de resultados mais exatos sobre a efetiva aquisição de conhecimentos pelos professores que se utilizam das mídias sociais para fins formativos e sobre os reflexos desse uso em sala de aula.

Finalizando, esta pesquisa atingiu seu objetivo ao identificar que as mídias sociais colaboram para o processo de autoformação do professor, uma vez que se constatou a busca e o interesse dos educadores por informações específicas a respeito dessas mídias, a fim de aperfeiçoarem suas práticas e intervenções com os estudantes com TEA. O processo de pesquisa proporcionou subsídios para a construção do blog “TEA na escola”. Espera-se que, futuramente, este instrumento tenha exercido sua função como mídia social que contribuiu para a qualidade da educação inclusiva, assim como para o processo autoformativo desta pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Amélia Ribeiro *et al.* **Café Inclusão**. 2021. Instagram: @cafeinclusao. Disponível em: <https://instagram.com/cafeinclusao?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli *et al.* Recurso Eletrônico.
- ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2017. 263 p. (ISBN: 9788544902622).
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Resolução 217 A (III)**. 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- BLACZYK, Cristiane Gralaki. **Formação continuada de professores para o processo de inclusão do público-alvo da educação especial no ensino regular**. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11054232. Acesso em: 08 jan. 2022.
- BARROS, Jordana Fonseca; CARVALHO, Samantha Viana Castelo Branco Rocha. O blog está morto? Uma reflexão sobre a blogosfera na atualidade. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 21., 2019, São Luís. **Anais Eletrônicos**. [online]: Intercom, 2019. p. 1-16. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2019/resumos/R67-0022-1.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- BRAMBILLA, Ana; SANTOS, Cristiano. **Para Entender as Mídias Sociais**. Salvador: Edições Vni, 2015. 3 v. Disponível em: <http://paraentenderasmidiassociais.blogspot.com/>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 27 ago 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 01 set. 2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 24 de jun 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 80, p. 4, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 138, n. 177, p. 39-41, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 190, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

BRITES, Luciana *et al.* **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019. 192p.

BURGESS, Rebeca. **Understanding The Spectrum: A Comic Strip Explanation**. 2022. Disponível em: <https://the-art-of-autism.com/understanding-the-spectrum-a-comic-strip-explanation/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho *et al.* Contextualização dos marcos legais e históricos para a inclusão. *In*: FONSECA, Kátia de Abreu *et al* (org.). **Práticas inclusivas**: antigas questões, novas possibilidades. Iguatu: Quipá Editora, 2022. p. 8-31. ISBN 9786553760509. Recurso eletrônico.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialh; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113–128, 2000. DOI: 10.17648/educare.v2i4.1659. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 3 set 2022.

FAUSTINO, Ana Carolina *et al.* Macroinclusão e microexclusão no contexto educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 898-911, set./dez. 2018. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/198271992212>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2212>. Acesso em: 3 ago. 2021.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **G&P**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, Bruna Moraes. **Utilizando personas para apoiar a elicitação de requisitos**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Informática, Instituto de Computação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015. 464 p. (9788532626). Recurso eletrônico.

FONSECA, Katia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (aee)**: inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. 2021. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, set. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382013000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/4tw3NFBpNy6yzNXL6z35BSF/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F de; BARROS, Vitória M. de (org.). **Educação e transdisciplinaridade, II coordenação executiva do CETRANS**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 93-119.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p. ISBN 85-224-3169-8. Recurso eletrônico.

GRAY, Dave. **Updated Empathy Map Canvas**. 2017. Disponível em: <https://medium.com/the-xplane-collection/updated-empathy-map-canvas-46df22df3c8a>. Acesso em: 28 ago. 2022.

JUSBRASIL. **Profissional de apoio na educação**. 2022. Jurisprudência. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=profissional+de+apoio+na+educacao%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 05 nov. 2022.

KEMP, Simon et al. **DIGITAL 2022: BRAZIL**. Singapura: Datareportal, 2022. 116 slides, color. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-brazil>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LACERDA, Lucelmo. **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**: uma brevíssima introdução. Curitiba: Editora Crv, 2017. 118 p. Recurso eletrônico.

LORENZO, Eder Wagner Cândido Maia. **A utilização das Redes Sociais na Educação**: Importância, Recursos, Aplicabilidade e Dificuldades. Joinville: Clube de Autores - Editora, 201. Recurso eletrônico.

MAENNER, Matthew J. et al. *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. Morbidity And Mortality Weekly Report (Mmwr)*, [s.l.], v. 11, n. 70, p. 1-16, dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1external> icon. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana et al (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 200 p. (ISBN 978-85-7511-305-9). Recurso eletrônico.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782006000300002>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, [s. l.], v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 12, p. 371-380, set. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 19 jul. 2022.

NEUROSABER (ed.). **DSM-5 e o diagnóstico no TEA**. 2020. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/dsm-5-e-o-diagnostico-no-tea/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. SPECIAL EDUCATION AND AUTISM: from evidence-based practices to school. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 49, n. 173, p. 84-103, set. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053145494>.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 25, n. 4, p. 571-586, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas do trabalho científico e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Cap. 2.

RAEBURN, Alicia. **Estrutura analítica de projeto (EAP) para gestores: o que é e como usá-la**. 2021. Asana. Disponível em: <https://asana.com/pt/resources/work-breakdown-structure>. Acesso em: 19 jul. 2022.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Formação docente na perspectiva da educação inclusiva pelo viés do instagram. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 10, n. 3, p. 133-144, 03 jun. 2021. Contínua. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8625>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ROZA, Rodrigo Hipólito. O Google Forms como ferramenta de apoio à pesquisa quantitativa no ensino superior. **Revista Tecnologias na Educação**, Minas Gerais, v. 28, n. 28, p. 1-10, dez. 2018. ISSN: 1984-4751. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2019/01/Art15-Ano-10-vol28-Dezembro-2018.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SALES, Beatriz. **Princípio da isonomia**. 2021. Disponível em: <https://advbeatrizsales.jusbrasil.com.br/artigos/1263095375/principio-da-isonomia>. Acesso em: 03 jul. 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernandez *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. Print. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/biblioteca2340/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). Resolução SEDUC nº 92, de 28-09-2021. Altera dispositivos da Resolução SE nº 68, de 12-12-2017, para ampliação e reorganização das aulas do ensino colaborativo, no âmbito do atendimento educacional especializado e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo: PRODESP, v. 131, n. 192, p. 43-43, 15 dez. 2022. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2F2021%2Fexecutivo%2520secao%2520i%2Foutubro%2F05%2Fpag_0043_0a4fc3a68acdbf1fd5c9d309ee7c6335.pdf&pagina=43&data=05/10/2021&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100043. Acesso em: 20 set. 2022.

SARAIVA, João Gilberto Neves. Por que ainda criar um blog em tempos de Instagram? Revendo possibilidades numa experiência de ensino de história na “galáxia dos celulares”. In: BUENO, André; MARIA NETO, José (org.). **Ensino de história: mídias e tecnologias**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/Uerj, 2020. 534 p. (ISBN 978-65-00-02130-1). Recurso eletrônico.

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálisis**, [online], v. 23, n. 3, p. 429-438, dez. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p429>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592020v23n3p429>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVA, Tiago. **Podcast: o que é e como fazer um de qualidade em 5 passos**. 2021. Resultados Digitais. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/como-criar-um-podcast/>. Acesso em: 05 jul. 2022.

STEINBRENNER, Jessica R. *et al.* **Práticas Baseadas em Evidências para Crianças, Adolescentes, e Jovens com Transtorno do Espectro do Autismo**. [s.l]: The University Of North Carolina At Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse On Autism Evidence And Practice Review Team, 2020. Traduzido ao português por equipe Terapia Aba: Luiza Guimarães e Roberta Dias. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.terapiaaba.com.br/upload/ebp-traducao-final.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 327 p. (ISBN 9788532626684).

TELLES, André. **A revolução da mídias sociais**: estratégias de marketing digital para você e sua empresa terem sucesso nas mídias sociais. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda., 2010. 200 p.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial, [s.l.], v. 25, n. 4, p. 765-780, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400014>.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília (DF), v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014.

VILCHEZ, Iván Carlos Curioso. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. *In*: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe *et al* (org.). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. 249 p. (ISBN 978-85-5696-266-9). Recurso eletrônico.

VOLPATO, Bruno. **Ranking**: as redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2022, com insights e materiais. 2022. Resultados Digitais. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

WEBER, Andréa F.; PÉRSIGO, Patrícia M.. **Pesquisa de opinião pública: princípios e exercícios**. Santa Maria: Facos, 2017. 86 p. (ISBN 9788583840541). Recurso eletrônico.

WELTER, Eline Faliene de Araujo. **E-MuLearn**: Design de cenários de aprendizagem para museus virtuais baseado em personas. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2014. 194 p. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. ISBN 978-85-8429-017-8. Recurso eletrônico.

APÊNDICES

Apêndice A – Pesquisa de Opinião

Pesquisa de opinião

Prezado professor,

Este questionário tem como objetivo fazer o levantamento de informações sobre o uso das mídias digitais, por professores da educação básica, na busca por conhecimentos que impactem positivamente em suas práticas em sala de aula. Os dados coletados serão exclusivamente utilizados para uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo é analisar como as mídias digitais podem colaborar com a autoformação do professor para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Desde já, agradeço sua disponibilidade e contribuição.

Agnes Iamaguchi

Obs: Esta é uma pesquisa de opinião com participantes não identificados, voluntária, dispensada de registro e avaliação pelo CEP/CONEP conforme Resolução nº 510 de 07/04/2016, art. 1º, parágrafo único, I.

Ficará disponível para respostas de 01/12/2021 a 20/12/2021.

(Dúvidas entrar em contato pelo email: agnes.harumi@unesp.br)

*Obrigatório

1. Qual a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 18 a 30 anos
- ☐ 31 a 40 anos
- ☐ 41 a 50 anos
- ☐ 51 a 60 anos
- ☐ acima de 61 anos

2. Você leciona para: *

(Para os professores especialistas, independente da disciplina, marcar os segmentos onde leciona)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação Infantil (creche)
- ☐ Educação Infantil (pré-escola)
- ☐ Ensino fundamental 1 (séries iniciais)
- ☐ Ensino Fundamental 2 (séries finais)
- ☐ Ensino Médio

3. Você tem formação específica na área da Educação Especial/ Educação Inclusiva? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim. (Mestrado ou Doutorado)
- ☐ Sim. (Especialização Lato Sensu com carga horária de 360 horas ou mais)
- ☐ Sim. (Cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 180h ou mais)
- ☐ Sim. (Cursos livres, de extensão ou formação continuada com carga horária menores que 180 horas)
- ☐ Não, ainda não realizei cursos específicos na área da Educação Especial/Inclusiva

4. Você tem formação específica na área do Transtorno do Espectro Autista - TEA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim. (Mestrado ou Doutorado)
- ☐ Sim. (Especialização Lato Sensu com carga horária de 360 horas ou mais)
- ☐ Sim. (Cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 180h ou mais)
- ☐ Sim. (Cursos livres, de extensão ou formação continuada com carga horária menores que 180 horas)
- ☐ Não, ainda não realizei cursos específicos na área do TEA.

5. Em uma escala de 1 a 5, como você considera seu nível de conhecimento na área da educação inclusiva de alunos dentro do Transtorno do Espectro Autista: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco conhecimento	☐	☐	☐	☐	☐	Muito conhecimento

6. Você costuma utilizar as mídias sociais (sites de busca, blogs, redes sociais, plataformas de vídeos) para encontrar informações que contribuam com suas práticas pedagógicas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

7. Você já se beneficiou de informações encontradas nas mídias sociais que impactaram positivamente em suas práticas pedagógicas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, muitas vezes.
- ☐ Sim, algumas vezes.
- ☐ Não.

8. Você costuma seguir, acompanhar ou fazer parte de redes sociais com perfis educacionais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, muitas.
- ☐ Sim, algumas.
- ☐ Não.

9. Marque em cada coluna com que frequência utiliza as seguintes redes sociais: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muita frequência	Moderada frequência	Pouca frequência	Nenhuma frequência
Instagram	☐	☐	☐	☐
Facebook	☐	☐	☐	☐
Youtube	☐	☐	☐	☐
Whastapp	☐	☐	☐	☐
Twitter	☐	☐	☐	☐
Messenger	☐	☐	☐	☐
TikTok	☐	☐	☐	☐

10. Em uma escala de 1 a 5, o quanto você acredita que as mídias sociais colaboram para seu processo de autoformação e para suas práticas pedagógicas: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouca colaboração	☐	☐	☐	☐	☐	Muita colaboração

11. Em uma escala de 1 a 5, quão relevante você considera ter acesso a um Blog com linguagem e conteúdos específicos para professores, que auxiliem no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco relevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

12. Marque em cada coluna, quão relevante você considera os seguintes temas sobre o Transtorno do Espectro Autista ao buscar informações em mídias sociais: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Irrelevante
Informações gerais (Conceitos, características, diagnóstico, tratamentos, etc.)	☐	☐	☐	☐
Adequação, adaptação e flexibilização curricular	☐	☐	☐	☐
Formações específicas e práticas em sala de aula	☐	☐	☐	☐
Sugestões de atividades e como aplicá-las	☐	☐	☐	☐
Depoimentos de pais, alunos e professores	☐	☐	☐	☐
Canais de comunicação para dúvidas e trocas de experiências.	☐	☐	☐	☐

13. Agradeço sua participação e se desejar, deixe uma sugestão sobre algum tema não mencionado na questão anterior e que considera importante para auxiliar em suas práticas pedagógicas.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Pesquisa de opinião

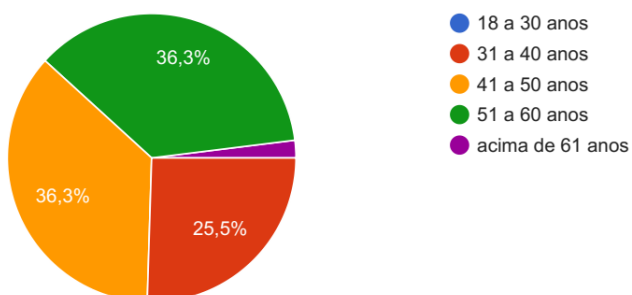
102 respostas

[Publicar análise](#)

Qual a sua faixa etária?

[Copiar](#)

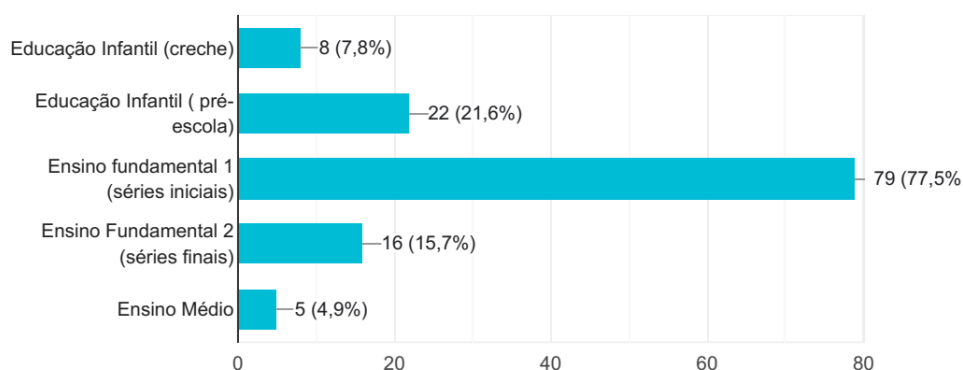
102 respostas



Você leciona para:

[Copiar](#)

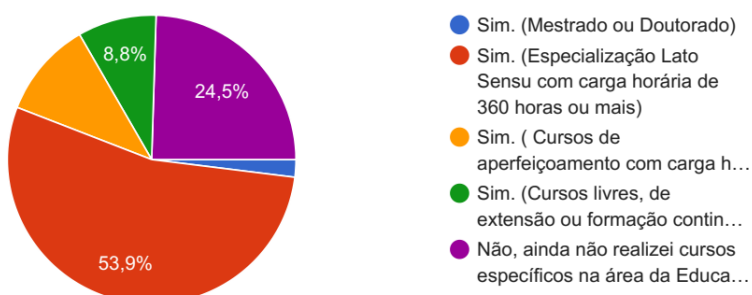
102 respostas



Você tem formação específica na área da Educação Especial/ Educação Inclusiva?

[Copiar](#)

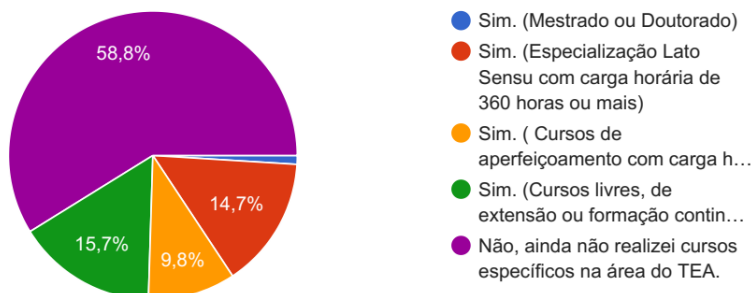
102 respostas



Você tem formação específica na área do Transtorno do Espectro Autista - TEA?

 Copiar

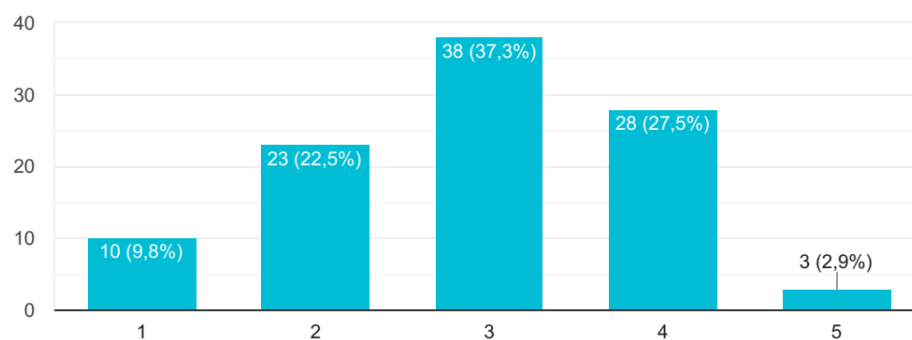
102 respostas



Em uma escala de 1 a 5, como você considera seu nível de conhecimento na área da educação inclusiva de alunos dentro do Transtorno do Espectro Autista:

 Copiar

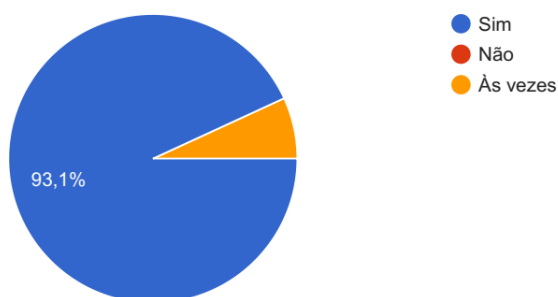
102 respostas



Você costuma utilizar as mídias sociais (sites de busca, blogs, redes sociais, plataformas de vídeos) para encontrar informações que contribuam com suas práticas pedagógicas?

 Copiar

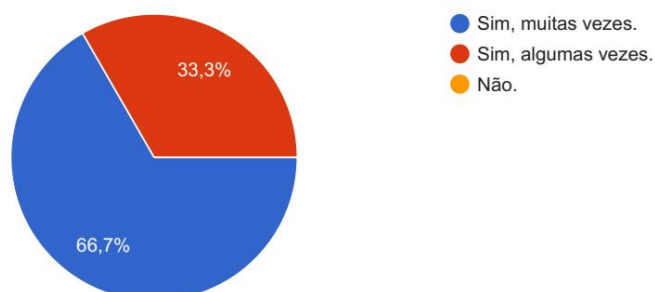
102 respostas



Você já se beneficiou de informações encontradas nas mídias sociais que impactaram positivamente em suas práticas pedagógicas?

 Copiar

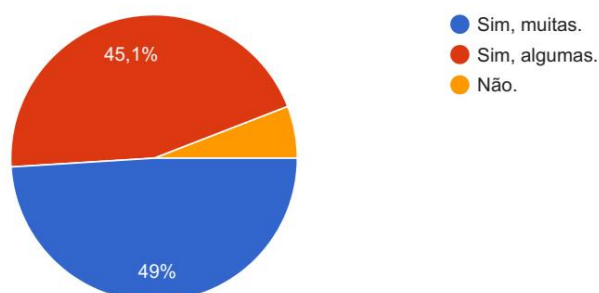
102 respostas



Você costuma seguir, acompanhar ou fazer parte de redes sociais com perfis educacionais?

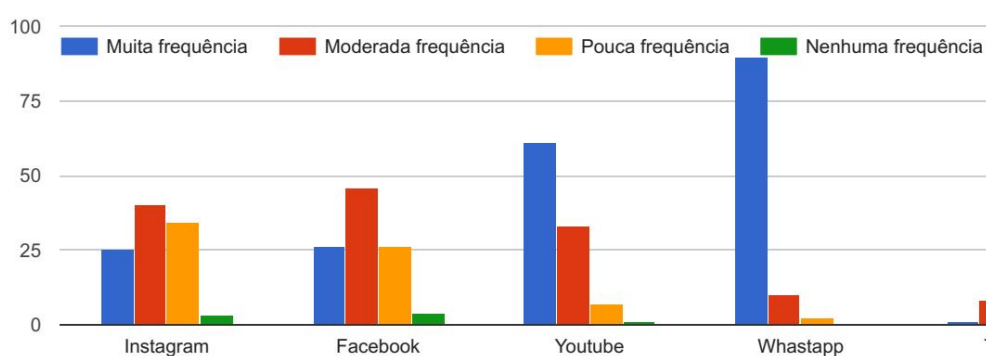
 Copiar

102 respostas



Marque em cada coluna com que frequência utiliza as seguintes redes sociais:

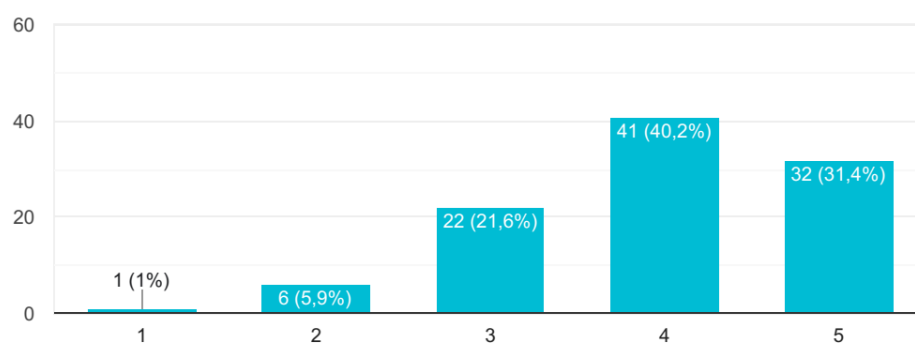
 Copiar



Em uma escala de 1 a 5, o quanto você acredita que as mídias sociais colaboram para seu processo de autoformação e para suas práticas pedagógicas:



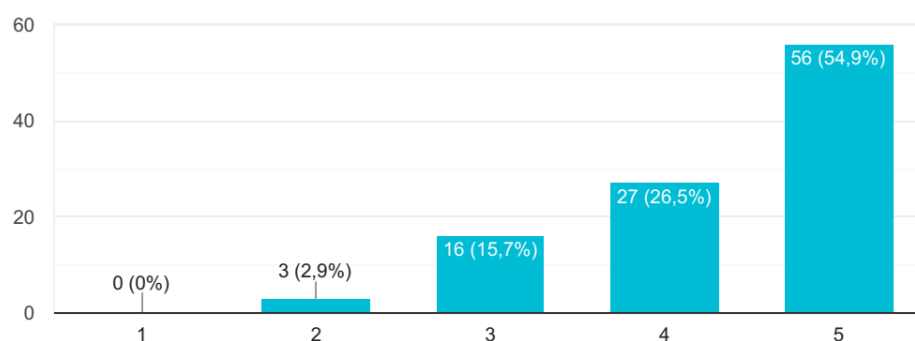
102 respostas



Em uma escala de 1 a 5, quão relevante você considera ter acesso a um Blog com linguagem e conteúdos específicos para professores, que auxiliem no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista?

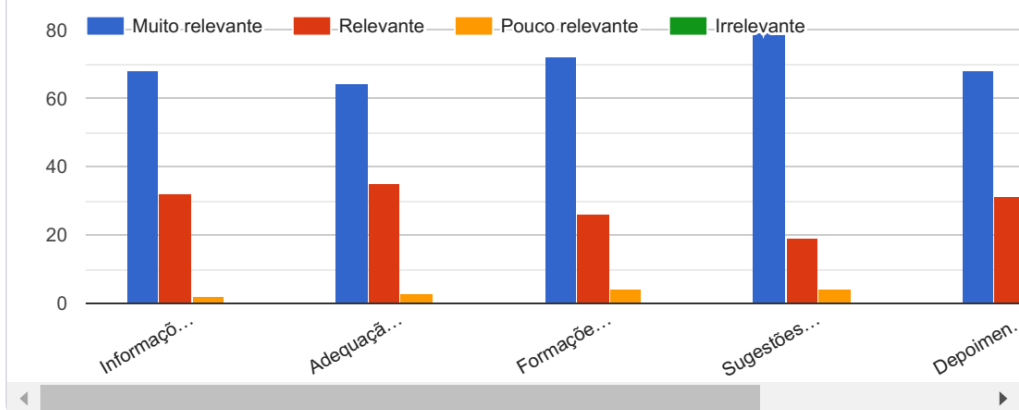


102 respostas



Marque em cada coluna, quão relevante você considera os seguintes temas sobre o Transtorno do Espectro Autista ao buscar informações em mídias sociais:

 Copiar



ANEXOS

Anexo A – Mapa De Empatia

Mapa de Empatia

Perfil do cliente/usuário: _____ Data: _____ Versão: _____

The diagram is an Empathy Map, shaped like a face. It is divided into seven numbered sections around a central face. The top section is labeled 'OBJETIVO'. The central face is divided into 'DORES' (Pains) and 'GANHOS' (Gains). The bottom section is labeled 'O que ele FAZ?'. The left side has 'O que ele OUVI?' and the right side has 'O que ele VÊ?' and 'O que ele DIZ?'. A line at the bottom of the face points to a note about other thoughts and emotions.

- 1 Quem é?**
Quem é o cliente/usuário que queremos compreender?
Em que situação/contexto ele se encontra?
Que papel ele tem nessa situação/contexto?
- 2 Do que ele precisa?**
O que ele precisa que seja feito de um modo diferente?
Que tarefas ele quer ou precisa que sejam realizadas?
Que decisões ele precisa tomar?
Como sabemos se suas expectativas foram atendidas?
- 3 O que ele VÊ?**
O que ele vê acontecendo no mercado?
O que ele vê no seu ambiente mais próximo (família, amigos, colegas)?
O que ele vê os outros fazendo e falando?
O que ele vê na TV, internet, revistas, etc.?
- 4 O que ele DIZ?**
O que ouvimos ele dizer?
O que imaginamos que ele fale?
- 5 O que ele FAZ?**
O que ele faz atualmente?
Que comportamentos podemos observar?
Que comportamentos podemos imaginar?
- 6 O que ele OUVI?**
O que ele ouve os outros falando?
O que ele escuta de amigos?
O que ele ouve de colegas?
O que ele ouve falar por aí?
- 7 O que ele PENSE e SENTE?**
DORES
Quais são seus medos, frustrações e ansiedades?
GANHOS
Quais são seus desejos, sonhos e necessidades?

Que outros pensamentos e emoções podem motivar seu comportamento?

Versão original disponível em: <http://gamestorming.com/empathy-map>
Versão PT-BR: Angella Halat Portugal (Beehavior)

© 2017 Dave Gray, xplane.com