UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU

AMANDA LUIZA ACEITUNO DA COSTA

**Formação docente: Programa de atualização voltado para ações
com alunos com Distúrbios Específicos de Aprendizagem**

BAURU
2016

AMANDA LUIZA ACEITUNO DA COSTA

**Formação docente: Programa de atualização voltado para ações
com alunos com Distúrbios Específicos de Aprendizagem**

Tese apresentada a Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências no Programa de Fonoaudiologia.

Orientador: Prof. Dra. Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte

BAURU
2016

C823f Costa, Amanda Luiza Aceituno
Formação docente: Programa de atualização
voltado para ações com alunos com Distúrbios
Específicos de Aprendizagem/ Amanda Luiza
Aceituno da Costa. – Bauru, 2016.
116 p. : il. ; 31cm.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Odontologia
de Bauru. Universidade de São Paulo

Orientador: Prof. Dr. Patrícia Abreu Pinheiro
Crenitte

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a
reprodução total ou parcial desta dissertação/tese, por processos
fotocopiadores e outros meios eletrônicos.

Assinatura:

Data:

Comitê de Ética da FOB-USP
Protocolo nº:
Data:

DEDICATÓRIA

*À minha família.
Todo meu amor!*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à **Deus**, por nunca ter desistido de mim e conseguir me mostrar que ao Seu lado a vida é mais feliz.

Aos meus pais, **Luiza e Armando**, pelo amor incondicional em todos os momentos da minha vida. Por serem meu porto seguro todos os dias quando retorno para casa. Obrigada pela base sólida de amor e carinho.

À minha irmã **Aline**, que além de ser uma amiga, companheira e incentivadora dos meus sonhos, me faz sempre acreditar no ser humano, nas coisas belas e na felicidade da forma mais pura e simples.

Meus sobrinhos, **Giulia e Murilo**, que preenchem minha vida de alegria, em meio as tarefas do dia a dia, eles surgem de surpresa me levando para um mundo particular, seja a Giu com suas receitas e trabalhos manuais ou o Mu com suas bolinhas perdidas pela casa. É sempre uma aventura!

Ao meu cunhado, **Erik**, por estar sempre presente e disposto com ajudar, obrigada por tudo.

Aos meus **amigos**, que me escutam e estão sempre ao meu lado. A vida com vocês faz muito mais sentido.

À todos os **professores** participantes da pesquisa e do curso de atualização que me receberam e em mim confiaram.

Às **professoras da banca** examinadora pela disponibilidade e pelo aceite em participarem desse momento trazendo suas contribuições.

À todos os membros do **GREPEL**, grupo de estudos e pesquisa em escrita e leitura, que com nossos encontros e discussões semanais me fizeram ver que não estava sozinha durante todo o caminho. Por estarem sempre presentes auxiliando, tirando dúvidas e principalmente por serem esses

exemplos de profissionais e pesquisadoras tão competentes que tanto admiro. Em especial meus agradecimentos a **Thais Gonçalves, Thais Freire e Talita Gonçalves** por aceitarem prontamente fazer parte do curso para os professores dividindo seus conhecimentos e vivências de forma tão rica e contribuindo imensamente para o meu trabalho.

De maneira muito especial, à minha orientadora professora **Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte**. Obrigada por me oportunizar tantos momentos que me permitiram ver e aprender o belo exemplo de conduta profissional e pessoal que tive o prazer de acompanhar nesses anos. Seja observando a forma comprometida de ensinar as alunas da graduação e a preocupação com cada paciente da clínica de forma única, que se transformavam em novos desafios e aprendizados. Seja pela vivência em cada viagem, me apresentando para novas pessoas e conhecimentos. Obrigada pela parceria durante o curso de capacitação, a cada noite finalizada me olhando com um olhar de missão cumprida. Obrigada pela confiança, amizade, paciência e cumplicidade e por sempre acreditar em mim.

*“ Toda pessoa que serve além do dever, encontrou o
caminho para a verdadeira felicidade. ”*

André Luis

RESUMO

O sucesso de uma educação com qualidade compreende vários fatores que se relacionam e se somam para um processo educativo significativo, entre eles: estrutura física e financeira, políticas públicas de educação e formação profissional de qualidade. O professor trabalha com alunos que apresentam diferentes perfis e que por isso aprendem de formas diversas. Em meio a diversidade estão aqueles alunos que apresentam Distúrbios Específicos de Aprendizagem. Por isso, uma questão importante diz respeito a: como o professor constrói seus conhecimentos para atender as necessidades educacionais desse aluno? Ainda: diante de um cenário de sala de aula com diversas necessidades, o que norteia suas práticas e o que é modificado nas mesmas quando encontram um aluno com algum Distúrbio Específico de Aprendizagem? Assim, o presente estudo teve como objetivo elaborar e aplicar um programa de formação profissional sobre os distúrbios específicos de aprendizagem para aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos, de professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, aferidos a partir de um questionário prévio. Para tanto, foi oportunizado um curso de Atualização para professores de 58 horas com a temática sobre os Distúrbios Específicos de Aprendizagem. Após a intervenção, por meio do curso de atualização no processo de formação continuada, houve significativa mudança na fala dos professores quanto aos conhecimentos e práticas em sala de aula, evidenciando a importância de uma formação profissional que contribua para a discussão e conhecimentos sobre o tema Distúrbios Específicos de Aprendizagem, tanto no modo inicial como continuado.

Palavras chave: Distúrbios Específicos de Aprendizagem. Formação Profissional. Formação continuada.

ABSTRACT

Teacher training: update program geares toward actions with students with specific learning disorders

The success of a quality education comprises several factors that are related and added to a significant educational process, among them: physical and financial structure, public education policies and professional quality training. The teacher works with students who have different profiles, and learn of various forms. In the midst of the diversity are those students that present Specific Learning Disorders. Therefore, an important issue concerns: how the teacher build their knowledge to meet the educational needs of this student? Besides: in a classroom setting with diverse needs, what guides teachers practice and what is modified when they find a student with a Specific Learning Disorder? Thus, the present study aimed to develop and apply a program of professional training on the specific learning disorders to deepen theoretical and practical knowledge of teachers from 1st to 5th grade of elementary school, measured from a prior questionnaire. So, it was provided an update course for teachers of 58 hours with the theme of the Specific Learning Disorders. After the intervention, the course of continuous formation process update, there was significant improving in the teacher's speech about the practices in the classroom, highlighting the importance of professional training to contribute to the discussion and knowledge on the subject of Specific Learning Disorders, both in initial mode as in continued mode.

Key Words: Specific Learning Disorders. Inicial Professional Training. Continued Professional Training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Presença de aluno com distúrbio específico de aprendizagem	58
Gráfico 2	Momento que lembro de ter estudado sobre o tema	58
Gráfico 3	Considero conhecimento adquirido suficiente	59
Gráfico 4	Maior dificuldade para atuar com os alunos	60
Gráfico 5	Conhecimentos que gostaria de adquirir	60
Gráfico 6	Distúrbios específicos de aprendizagem que podemos encontrar	61
Gráfico 7	Causas que justificam distúrbio de aprendizagem	62
Gráfico 8	O que é consciência fonológica	62
Gráfico 9	Primeira atitude com uma criança com distúrbios específicos de aprendizagem	62
Gráfico 10	Qual o profissional encaminhar a criança	63
Gráfico 11	Avaliação dos professores sobre o curso	64
Gráfico 12	Avaliação dos professores sobre as técnicas utilizadas	64
Gráfico 13	Percepções dos professores sobre o curso	65
Gráfico 14	Nível de satisfação com o curso	65
Gráfico 15	Causas dos distúrbios específicos de aprendizagem	66
Gráfico 16	Distúrbios de aprendizagem que podemos encontrar	66
Gráfico 17	O que é consciência fonológica	67
Gráfico 18	Primeira atitude com uma criança com distúrbios específicos de aprendizagem	68
Gráfico 19	Qual o profissional encaminhar a criança	69
Gráfico 20	Conhecimento sobre os distúrbios específicos de aprendizagem	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estudos encontrados e selecionados nas bases de dados	33
Tabela 2	Análise de juízes.....	47
Tabela 3	Caracterização da amostra – em relação ao tempo que leciona.....	55
Tabela 4	Caracterização da amostra da série que leciona	55
Tabela 5	Caracterização da amostra em relação à formação recebida	55
Tabela 6	Casos dos distúrbios específicos de aprendizagem	66
Tabela 7	Quais os distúrbios específicos de aprendizagem	67
Tabela 8	O que é consciência fonológica	68
Tabela 9	Primeira atitude frente a uma criança com distúrbios específicos de aprendizagem.....	69
Tabela 10	Profissional que encaminha a criança	70
Tabela 11	Conhecimentos específicos sobre os distúrbios de aprendizagem	71

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1	PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR	19
2.2	FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA	28
	FORMAÇÃO PROFISSIONAL E OS DISTÚRBIOS	
2.3	ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM	32
3	PROPOSIÇÃO	41
4	MATERIAL E MÉTODOS	43
5	RESULTADOS	53
6	DISCUSSÃO	73
7	CONCLUSÕES	85
	REFERÊNCIAS	89
	ANEXOS	97

1 Introdução

INTRODUÇÃO

O sucesso de uma educação com qualidade compreende vários fatores que se relacionam e se somam para um processo educativo significativo, entre eles, estrutura física e financeira, políticas públicas de educação, formação profissional de qualidade e uma proposta educativa em que esteja bem estabelecida a concepção de cidadão que se deseja formar desde a educação básica até o ensino superior.

A qualidade do ensino é um fator de medida para avaliarmos o nível de desenvolvimento de um país. O IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que avalia o ensino no país constatou esse ano de 2016 houve uma melhora no Ciclo I, o Ciclo II estabilizou e o ensino Médio piorou. De acordo com o Programa Internacional de avaliação de estudantes - PISA, o Brasil está ocupando a 53ª posição, ou seja, o país encontra-se entre os dez piores países avaliados no rendimento escolar, ainda que tenhamos melhorado no ensino da Matemática. (IDEB, 2016; PISA, 2016)

Diante deste cenário da educação brasileira, é inegável a necessidade de medidas que colaborem para a melhoria do ensino e é impossível falar de um ensino de melhor qualidade sem analisar alguns fatores, dentre eles a formação do professor para o ensino.

São inúmeros os desafios da educação brasileira, entretanto, com professores bem preparados esses desafios podem ser mais fáceis de serem superados e muitos problemas amenizados.

Em nossas escolas temos muitos alunos, cada qual com sua diversidade e pluralidade. Logo, a forma de aprender e ter sucesso escolar também é diversa. O professor nesse contexto necessita ter recursos para que a aprendizagem ocorra para todos respeitando toda essa diversidade.

Dessa maneira, promover o processo ensino aprendizagem é uma tarefa que exige do professor conhecimentos que só são adquiridos se forem ofertados aos mesmos uma formação profissional de qualidade que proporcione condições ao professor obter esses conhecimentos. Este retrato da educação brasileira e o papel do professor foram os fatores motivadores para o desenvolvimento desta tese.

Importante ressaltar que o professor lida com diversas realidades propostas no fazer pedagógico e na forma de como promover o processo ensino aprendizagem

para seus alunos, o professor por se defrontar com uma nova realidade, precisa saber criar meios para reformular sua prática e adaptá-la às novas situações de ensino.

Os problemas elencados para o desenvolvimento deste estudo foram: Como o professor constrói seus conhecimentos pode atender as necessidades educacionais desse aluno? Mais ainda, diante de um cenário de sala de aula com diversas necessidades, o que acontece quando encontramos um aluno com algum Distúrbio Específico de Aprendizagem?

Assim sendo, diante da situação apresentada acima este estudo justifica-se pelo fato de que o professor não pode proporcionar conhecimento a esses alunos com Distúrbios Específicos de Aprendizagem e nem para nenhum outro se ele próprio não possui conhecimentos dos quais necessita para tal ação. Esses conhecimentos devem ser atribuídos pelo professor por meio de uma formação profissional, tanto inicial como continuada que lhe apresente condições para promover o ensino para este aluno.

Portanto, esse estudo tem como proposta elaborar e aplicar um programa de formação profissional sobre os Distúrbios Específicos de Aprendizagem para professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

2 Revisão de literatura

2.1 PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR

2.1.1 Componentes dos saberes do professor

O processo formativo do professor envolve as práticas pedagógicas que o consolidam enquanto profissional da educação e está presente em sua atuação na sala de aula. Esse processo formativo é complexo, dinâmico e envolve várias etapas formativas e saberes docentes para a consolidação da profissão.

Ao analisarmos a literatura, é possível identificar diversos estudos como Tardif (2002), Pacheco e Flores (1999), Perrenoud (2001), entre outros, que tratam dos saberes profissionais necessários à docência. O assunto é cada vez mais discutido e aprofundado no âmbito dos estudos em educação. A procura e tentativa de identificar quais são os saberes necessários para a docência não termina e nem poderia, justamente pelo fato de serem os seus maiores interessados, os professores, seres humanos em constante mudança e seu trabalho, o ensino, dinâmico. Nesse sentido, por mais que identifiquemos e tentemos nos aproximar de quais são os saberes do professor, o mais perto que conseguiremos chegar serão apontamentos e direções para que as instituições de formação e o próprio professor possam se embasar para a formação profissional.

A primeira vista, o termo saberes docentes pode ser entendido como conteúdos ou assuntos que o professor deve construir para realizar seu ensino, normalmente adquiridos durante os anos da formação inicial. Entretanto, não basta entendermos saberes docentes apenas como assuntos que o docente deve adquirir de uma maneira sistematizada e formalizada, tampouco acreditar que esses saberes são únicos e imutáveis, como prezam alguns modelos de ensino.

Para Serrão (2005), os saberes, muitas vezes, são entendidos como fatos e teorias aceitas, são tidos como certos, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. Esse fato acaba criando obstáculos para a prática reflexiva do professor que é de fundamental importância no processo de construção do conhecimento do professor e, consequentemente, do aluno.

Perrenoud (2001), define o professor como sendo um profissional dotado de razão, cujos saberes são regidos por certas exigências de racionalidade que lhe permitem fazer julgamentos em face das condições contingentes de seu trabalho. O autor apresenta ainda que, os saberes nos quais se apoia, o professor, são diversos e plurais.

Esses saberes dependem estreitamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce sua profissão e das condições que estruturam seu próprio trabalho em um lugar social dado. E é justamente por esse caráter plural dos saberes que é difícil defini-los e ter um padrão para que todas as instituições de formação de professores possam seguir com programas prontos e definidos.

Assim, o que se espera da formação profissional é que esta seja capaz de ensinar o futuro professor a saber sobre o seu saber, ou seja, que forme professores que sejam os agentes de seus próprios saberes. Lima (2007) afirma que é comum dar mais valor para as propostas de formação do que à compreensão da maneira pela qual a formação recebida afeta a aprendizagem.

Dessa maneira, entender como o professor aprende é importante para que o professor aprenda sobre o seu saber, tornando-o capaz de tomar decisões e iniciativas para sua própria formação profissional.

Embora a aprendizagem profissional da docência possa ser identificada como o domínio do saber e do saber fazer, do saber sistematizado e do saber escolar, dos conhecimentos teóricos e metodológicos dos modos do fazer docente... aprender a ser professor não é algo que se conclua após o estudo de determinados conteúdos e procedimentos necessários à sua transposição didática (LIMA, 2007). A ênfase em uma formação profissional que proporcione ao professor ser dono de seu conhecimento se deve ao fato do ensino não ser um trabalho estável, se modificar de cidade para cidade, de escola para escola, de aluno para aluno, de dia para dia. O ensino se modifica em instantes. Dessa maneira, manter uma formação profissional embasada apenas em domínios técnicos está fadado ao fracasso do ensino.

No sentido de entender como se deseja que o professor conheça sobre o seu saber e esteja preparado para a docência, Gamboa (1997) afirma que o conhecimento de fato só ocorre quando captamos o significado dos fenômenos e desvendamos seu verdadeiro sentido quando recuperamos sua essência nos contextos que eles ocorrem.

Portanto, conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. No caso do professor, esse conhecimento é entendido como a capacidade de perceber seu trabalho com todas as suas dinamicidades e saber lidar com isso graças a um saber prévio. Trata-se do “saber sobre o seu próprio saber”, ou seja, saber como ele mesmo aprende a ser professor.

O “saber de seu próprio saber” é um ponto fundamental e que deve ser destacado nos programas de formação profissional de professores, na realidade é o eixo central para pensarmos em professores agentes de seu próprio conhecimento. O saber do seu próprio saber deve ser a essência da formação profissional de professores que percorrerá todos os outros saberes, tanto em formação quanto em serviço.

Nesse sentido fica claro que os saberes são fundamentais para o exercício da docência que devem ser constantemente ressignificados no decorrer da ação profissional. Em algumas profissões ou ofícios os saberes necessariamente exigem uma preparação prática e técnica que podem ser adquiridos em palestra, em curso de curta duração ou ainda apenas resultado da cópia e do treino.

No caso da docência apenas esses saberes baseados na técnica não são suficientes. A docência exige conhecimentos e atitudes que muitas vezes não se encontram descritos em um manual e sim que são construídos durante todo o processo de sua ação docente. De acordo com Campos (2007), o saber ensinar, integra diferentes saberes situados em ação. Desse modo, a formação docente deve privilegiar a formação do professor como sujeito reflexivo, que atue sobre o seu saber.

Os saberes profissionais segundo Tardif (2002), são pragmáticos, modelados e voltados para a solução de situações práticas concretas exigindo sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas, que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

A utilização do saber docente depende de como o professor compreende como se dá o conhecimento e de suas perspectivas pedagógicas. Ou seja, se o esperado é que os alunos sejam capazes de solucionar problemas, críticos sobre a sua realidade, atuantes e capazes de mudança, os professores também terão que ter essa característica.

Cesário (2008), afirma que não cabe ao professor somente fazer/reproduzir. Seu papel é o de tomar decisões, emitir juízos fundamentais, além de refletir nos contextos educacionais nos quais exerce sua atividade docente. Ou seja, nesse sentido os saberes devem ser sempre analisados e reformulados de acordo com as situações adversas que podem ocorrer em uma aula e durante todo o processo formativo. É claro que para realizar essa quantidade de ações, que cabe ao

professor, se faz necessário estudo, formação profissional e observação sobre a sua própria atuação. Nesse momento é de fundamental importância ressaltar mais uma vez sobre o papel das instituições de formação profissional não apenas como responsáveis pelo saber fazer, mas também do saber sobre o próprio saber do professor.

Portanto, a formação profissional possui papel fundamental na aquisição dos saberes do professor. Saberes esses que são denominados por Tardif (2002) de saberes docentes, esses saberes são originados por meio de uma construção social que consiste em elementos como a identidade, a experiência de vida, história profissional e significados atribuídos pelo sujeito compondo assim o saber docente.

De acordo com Moya (2003), a grande maioria das instituições de formação de professor tem-se apoiado no modelo de racionalidade técnica. Argumenta ainda que na concepção de formação do professor como profissional reflexivo não existe um conhecimento prévio com respostas para cada caso ou problema, ou que exista uma única solução correta.

Neste caso, o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando por meio do diálogo que estabelece com essa mesma realidade, tendo sempre como base o constructo teórico sustentando essas reflexões. Serrão (2005), afirma que é necessário romper desde a formação inicial com esse paradigma da racionalidade técnica e burocrática que rege as instituições educacionais para a formação do *practicum* reflexivo.

Os professores desenvolvem como práticos, uma racionalidade da prática que denominamos racionalidade pedagógica. Esta racionalidade é a base para a sistematização dos saberes pela reflexão da prática em ação situada, em que a reflexão do sujeito longe de uma prescrição, efetiva o conteúdo de uma epistemologia da prática elegendo os saberes específicos organizados a partir das experiências docentes. (CAMPOS, 2007)

O modelo de racionalidade técnica nos programas de formação inicial de professores é incoerente, pois, a ação de ensinar é complexa, ela objetiva a aprendizagem e inclui lidar com a diversidade cultural presente em uma sala de aula e lida com o inesperado a cada aula, além de serem os professores e os alunos seres humanos que possuem ações, pensamentos, intenções e vontades. Logo um modelo de formação profissional embasado na racionalidade técnica deixa o professor de

mãos atadas em qualquer situação inesperada que possa surgir, pois ele não aprendeu a pensar por si só.

Por mais que tentemos enumerar as diversas possibilidades de acontecimentos que poderiam ocorrer em uma aula, seria impossível prever, com segurança, tudo o que pode acontecer no cotidiano da escola. Não podemos antecipar o que o outro indivíduo, que convivemos na relação professor e aluno, imagina e pensa, por serem seres humanos que possuem suas próprias individualidades, deixando mais uma vez claro a inconsistência de um modelo de formação embasado apenas na técnica e no fazer, sem proporcionar ao futuro professor que se pense sobre a sua própria formação.

Por isso, ser professor é como define bem Perrenoud (2000), “decidir na incerteza e agir na urgência.” Ser professor exige uma série de conhecimentos que vão além dos conhecimentos específicos, da técnica e do saber fazer que podem ser iniciados na formação inicial, mas nunca terminam, esses saberes irão permear toda a ação profissional do futuro professor. Em meio a desafios e incertezas o professor deve desenvolver sua especificidade que é a de ensinar, e ao fazer isso, assume diversas responsabilidades e tarefas, que são inerentes ao processo de ensino em que se busca a aprendizagem efetiva do educando. Tarefas essas que não conseguiriam ser explicadas e baseadas apenas em uma formação técnica ou em um manual de “como se ensina”, pela simples razão da ação de ensinar ser uma especificidade humana. E para que de fato o ensino ocorra, é preciso que o professor compreenda o que faz, porque faz, quando faz, para que faz, como faz, quando, o que, como, porque e para que avalia, promova em seus alunos, por meio do ensino, muito mais que uma simples transmissão de informações e conteúdos ditos como necessários para a formação de um indivíduo.

Entretanto, para que ocorra essas tarefas que o professor desenvolve e que está inerente ao processo de ensinar, são necessários, por parte dos professores, muito mais que o conhecimento construído durante o curso de graduação, é preciso que o professor continue estudando sempre. Esses estudos devem estar baseados em saberes, alguns autores preferem chamar de competências como Perrenoud (2000) e Campos (2007).

Esses saberes ou competências docentes não se tratam de uma lista ou grade de conteúdos específicos que o professor deve adquirir durante sua formação inicial, mas sim, “(...) constroem-se, na formação, mais também ao sabor da

navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra” (LE BOTERF apud PERRENOUD, 2000, p.15). Mizukami (2002) acredita que apenas formação inicial não abarca toda a tarefa de formar os professores, porém, ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação. Moya (2003), acrescenta ainda que a formação contínua permite gerar mudanças, sua finalidade também é propiciar a revisão de um conjunto de atitudes e de procedimentos quanto à utilização do conhecimento.

É no processo formativo contínuo que o professor adquire e aperfeiçoa seus saberes necessários para a ação de ensinar. Não há um momento de término ou uma conclusão desses saberes que em uma determinada fase da profissionalização e sim um ciclo de aprofundamentos e de novas aprendizagens.

Este processo de formação deve promover a oportunidade do professor refletir e reavaliar seu conhecimento a partir da realidade vivida. A formação continuada está na possibilidade de que os professores promovam discussões e reflexões enfatizando e valorizando a pesquisa, a auto avaliação sobre o próprio fazer pedagógico, participando da produção do seu conhecimento, tendo certeza de que essa produção de conhecimento é móvel, portanto, provisória, estabelecendo assim, rupturas com o modelo educacional da racionalidade técnica (PALMA, 2001).

Esse conjunto variado de aprendizagens e de experiências que fazem parte de todo o processo formativo, deve ser entendido que essa construção se dá desde a formação inicial até o término da carreira docente e pode ser denominado como os conhecimentos científicos, pedagógicos, psicológicos, filosóficos, antropológicos e os conhecimentos que o professor constrói através da experiência do seu cotidiano de sala de aula. Isso só é possível se houver um diálogo, realizado pelo próprio professor entre a sua ação e a base teórica que lhe dá sustentação para o seu agir. No período da formação inicial, esta se encarrega por apresentar alguns tipos de saberes que podem e devem ser revistos durante o processo de formação contínua. São os chamados saberes científicos e pedagógicos.

O professor necessariamente deve obter um conhecimento científico sobre o conteúdo que irá ensinar em sala de aula em um nível mais avançado do que seus alunos e conhecimentos pedagógicos para que seja possível a construção desse conhecimento com seus educandos. Eis aqui, outro saber necessário no processo formativo do professor, os conhecimentos pedagógicos e científicos referentes à sua área de conhecimento. Estes conhecimentos científicos normalmente são pautados

em teorias, pesquisas e estudos científicos sobre os diversos fenômenos do mundo das diversas áreas de estudo. São conhecimentos e informações que o professor necessariamente necessita conhecer em maior quantidade que os alunos. Os saberes científicos são aqueles que dizem respeito aos conteúdos específicos da área de atuação de cada profissional. Nesse caso específico de saber, o professor tem a responsabilidade de conhecer mais do que o aluno. São conhecimentos específicos da disciplina em que o professor sai do senso comum e passa a ter conhecimentos científicos que sustentam seu conhecimento e sua ação docente.

Tardif (2002), acrescenta ainda que os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em seu sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. Freire (1996), afirma que alguns professores podem conhecer muito bem a matéria que vão ensinar, ou seja, os saberes científicos. Entretanto para que ocorra o ensino efetivamente, não é suficiente apenas os conhecimentos científicos, pois, um profissional pode conhecer muito sobre os conhecimentos de sua área específica, porém se não souber construir e proporcionar a aprendizagem desses conteúdos com os alunos, de nada adianta seus conhecimentos científicos no que se refere a ação docente.

É nesse momento que aparecem os saberes pedagógicos que são responsáveis pelo sucesso ou não do ensino do professor. Através dos conhecimentos pedagógicos, o professor viabiliza possibilidades de estudos para seus educandos e avalia seu ensino.

Os conhecimentos pedagógicos são aqueles em que o professor aprende como o aluno aprende. São conhecimentos que capacitam o professor a criar situações mais propícias a aprendizagem de acordo com determinada perspectiva ou modelo de educação que o profissional escolha seguir. Os saberes pedagógicos englobam conhecimentos como organizar e dirigir situações de ensino-aprendizagem, avaliações, administrar situações problemas de acordo com o nível dos alunos; ensinar conteúdos que sejam pertinentes a série e ao grau de conhecimentos dos alunos, entre outros.

Outro ponto importante é que o professor conheça quais são seus deveres enquanto educador, quais são os objetivos da escola, os diversos paradigmas educacionais, as teorias de ensino e aprendizagem, as teorias de currículo, de

avaliação e as abordagens de ensino para então, criar e estudar estratégias para que se chegue a esses objetivos satisfatoriamente. Perrenoud (2000), afirma que a noção de competência ou saberes profissionais designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, ou seja, nesse contexto os saberes profissionais são subjetivos e não determinados, dependendo do bom senso e da reflexão do professor para decidir a melhor forma de agir em determinada situação.

É aqui que se faz necessária a real formação do professor apresentando atitudes com características de autonomia que poderá refletir sobre a sua ação. Possibilitando dessa forma, um profissional crítico que constrói seu conhecimento e não apenas o que reproduz, ou que segue manuais como se fossem regras padronizadas como verdade absoluta.

Portanto, para esses saberes que necessitam da reflexão e da subjetividade do professor, não apenas de sua memorização, seria impossível criar uma lista de saberes, mas sim, situações diversas em que o professor tem autonomia para agir conforme achar necessário. Outro conhecimento importante ao professor é o saber disciplinar. Esses saberes estão presentes nos conteúdos das disciplinas que compõem a formação inicial que é responsável pelas alterações de estigmas e conceitos inadequados que o estudante (futuro professor), aprendeu no período anterior a formação inicial na fase de observação. Os saberes disciplinares são oriundos da tradição cultural e da própria sociedade que produz estes saberes.

Tardif (2002), faz uma crítica a formação para o magistério que sempre esteve dominada por esses saberes disciplinares produzidos em numa redoma de vidro e sem nenhuma conexão com a ação profissional. Esses saberes disciplinares são importantes e necessários, porém, deve ser oportunizado a reflexão a partir deles, por meio de uma leitura da realidade. De acordo com Costa (1996), uma formação profissional para professores com qualidade é uma formação que proporcione profundos conhecimentos científicos e pedagógicos. Nesta formação, o futuro professor, deve aprender a responder as perguntas: o que ensinar, porque ensinar, para que ensinar e como ensinar. Deve aprender ainda um vasto repertório de habilidades de ensino e apresentem competência técnica. O curso de formação inicial deve promover nos professores a compreensão da importância da qualidade do ensino e que o seu papel fundamental é promover a aprendizagem.

Para Tardif (2002), esses conhecimentos especializados, nos quais alguns derivam dos saberes científicos, devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária que no caso seria a formação inicial. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais. Nota-se então que a formação inicial tem um papel de fundamental importância na aquisição dos saberes profissionais. Logo se esta não consegue atingir o seu objetivo que é mudar as concepções inadequadas que o aluno traz com ele no início da graduação e proporcionar o conhecimento específico de sua área, provavelmente esse fator acarretará em problemas durante a ação deste futuro professor em sala de aula. Nesse sentido podemos estabelecer algumas características dos saberes necessários à docência que são exclusivos do professor baseando-se em Tardif (2002): primeiramente os saberes dos professores são temporais, na medida em que se constituem durante toda a vida do professor desde o momento que ele nasce, provém de sua própria história de vida.

Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, pois, derivam de várias fontes. De acordo com esse mesmo autor, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior, também se apoia em conhecimentos adquiridos na universidade, na experiência, e em tradições peculiares de professores.

Além disso, os professores necessitam atingir diversos objetivos que nem sempre necessitam dos mesmos tipos de conhecimento, deixando a ação docente ainda mais complexa e plural. Finalmente, a relação travada na intervenção pelo docente são os seres humanos, logo, os saberes docentes necessitam ter o ser humano como atenção central.

O professor deve se atentar para o fato de apesar de ministrar aula para uma classe com vários alunos, cada aluno é um indivíduo é único e possui sua própria individualidade. A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2002).

Dessa maneira, se trabalhamos com seres humanos, esses saberes devem estar focados também nessa especificidade humana. Freire (2006), afirma que o professor deve estar convencido como uma de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. A prática docente exige do professor um alto nível de responsabilidade ética que se encontra inserida na própria capacitação científica do professor.

Moya (2003), sinaliza que a essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do “saber fazer”. Não se apresenta por si só como a solução para os problemas de qualidade no ensino, mas abre perspectivas de construir ações coletivas, na busca da qualificação do trabalho docente. Tardif (2002), denomina esse conhecimento como saberes experienciais, que é fruto da experiência e da prática cotidiana do docente e da sua ação como professor na interação com os alunos, na gestão da classe. Para o mesmo autor, o saber do professor não é um conjunto de saberes definidos, mas um processo de construção ao longo da profissão.

Assim, um programa de formação continuada que defendemos aqui, deve estar embasada no oferecimento de conhecimentos específicos e científicos que se interrelacionam com os saberes experienciais. Ou seja, a formação continuada abrange diversos saberes em ação.

2.2 Formação inicial em Pedagogia

Entender como a formação dos professores configurou-se até os dias atuais é essencial para que sejam discutidas ações que visem à melhoria da formação desse profissional, pensando, especialmente, na atuação com crianças que apresentem dificuldades ou distúrbios de aprendizagem.

A formação inicial em Pedagogia teve origem no Brasil a partir do Decreto Lei 1190/39, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), impôs algumas mudanças à formação do pedagogo que passou de um para quatro anos com caráter generalista, e formação única em Bacharelado e Licenciatura. Não havia, nesse modelo de formação, nenhuma disciplina relacionada à educação especializada para pessoas que apresentassem problemas na aprendizagem.

A Lei da Reforma Universitária, Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), propunha um núcleo comum no currículo, fixando um único título de licenciado, com modalidades diversas de habilitação (como orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, administração escolar) para a formação do pedagogo, para o exercício da escola de primeiro grau.

Somente no ano de 1972, é possível constatar uma preocupação com o ensino de pessoas que não apresentavam aprendizagem satisfatória com as metodologias convencionais a partir da incorporação do intitulado “curso de formação de professores para excepcionais” como uma habilitação em um curso de Pedagogia do estado de São Paulo. Posteriormente, alguns outros cursos foram incorporando ao seu currículo habilitações voltadas para a educação do deficiente mental. Os termos: excepcional e deficiente mental eram os utilizados nos documentos da época. A partir de 1977 a habilitação em Educação Especial passou a ser incorporada nos cursos de formação inicial para professores.

Apesar da importância da Constituição de 1988 para a educação, com a garantia de educação para todos (em consonância com importantes documentos do mesmo período histórico: Declaração Mundial sobre Educação para Todos – UNESCO, em 1990; Declaração de Salamanca, de Princípios, Política e Prática em Educação Especial - Unesco, em 1994), é em 1996, que se registra um grande marco para a educação e para a formação do professor com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que prevê diversas alterações nos cursos superiores e encaminhamentos a serem realizados que estão presentes até os dias atuais nos modelos de formação do professor, não apenas para a graduação do pedagogo, mas também para as diversas áreas que abrangem a habilitação em Licenciatura. Desse modo, no texto da LDB, há uma preocupação com a educação para todos como prevê a Constituição federal de 1988 por meio do princípio da igualdade. Extinguindo – se os termos “excepcionais” e “deficientes” e entendendo a educação de fato como uma preocupação e necessidade de atendimento para todos os cidadãos, sem distinção. (BRASIL, 1988, UNESCO, 1990, UNESCO, 1994, BRASIL, 1996).

O discurso da nova LDB (BRASIL, 1996) veio ao encontro dos discursos de educação inclusiva que começaram a ser difundidos desde a década de 1980 e 1990. Diversos tratados e declarações sinalizavam para a proposta da inclusão

escolar a qual foi instituída pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1998 (BRASIL, 1998), a qual passou a garantir a oferta do atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Entretanto as mudanças mais significativas na formação do professor e principalmente na relação da formação do professor com a educação Especial e que estão vigentes até o momento atual, foram consolidadas a partir das resoluções:

- Resolução CNE/CP nº 1/02 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores. (BRASIL, 2002).

- Resolução CNE/CEB nº 2/01 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (BRASIL, 2001).

Essas duas resoluções estabelecem alterações na matriz curricular dos cursos superiores, definindo que as instituições de cursos superiores têm o dever de inserir na organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade que abranja conteúdos relacionados às especificidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

De acordo com o CNE/CP, n 9/2001 estabelece que:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do sistema educacional. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL 2001b, p. 26).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades dos alunos. Dessa forma, estabelece algumas garantias que o sistema público deve atender, uma delas prevê a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

É possível, após conhecer toda a evolução histórica das Leis que tratam da formação do professor e garantem o atendimento educacional especializado, inclusive dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar, perceber um relevante avanço nas políticas públicas e principalmente na maneira de entender a educação inclusiva como um modelo que contempla e assegura direitos iguais de educação para todos.

Apesar do avanço no sentido de buscar garantir educação para todas as pessoas, o que se constata é que nem todas aquelas pessoas que apresentam problemas de aprendizagem estão contempladas na definição da educação especial. Esta afirmação pode ser constatada na LDBEN nº 9394/1996, Capítulo V, denominado Educação Especial, artigos 58 a 60, que regulamentam e definem a Educação Especial como modalidade de ensino presente em todos os níveis. Para efeitos dessa Lei, o Artigo 58 (modificado pela Lei nº 12.796/2013) prescreve que a Educação Especial é compreendida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

O que se pretende apontar neste momento é o fato de que pessoas com diagnósticos de Distúrbios Específicos de Aprendizagem não são contempladas na Educação Especial e também são pouco priorizadas na formação do futuro professor.

Apesar disso, é cada vez mais difundida e aceita a proposta de que todo aluno deve estar inserido no sistema de educação regular, não importando sua condição física ou intelectual. Sendo dever do professor assegurar melhores estratégias de aprendizagem que façam com que todos os alunos evoluam e alcancem os objetivos educacionais. (PNE, 2000)

Por outro lado, a garantia de atendimento especializado, caso necessário, pressupõe estar inserido na política de Educação especial, a qual (como explicitado acima) não contempla a todos os alunos.

Dessa forma, há crianças que não se enquadram no contexto da educação especial, mas apresentam alguma Dificuldade ou Distúrbio Específico de Aprendizagem, necessitando também de atenção especial do professor e um olhar atento para o seu desenvolvimento, e a realização de mudanças metodológicas quando necessário. Por isso, é importante destacar a importante função da formação profissional do professor que deve contemplar conhecimentos que preparem-no para

o ensino, também, de crianças que apresentem alguma Dificuldade ou Distúrbio Específico de Aprendizagem.

2.3 Formação profissional e os Distúrbios Específicos de Aprendizagem

Na tentativa de entender como é possível promover uma melhor formação profissional que priorize o ensino de alunos com Distúrbios Específicos de Aprendizagem foi realizada uma revisão na literatura. A pergunta de investigação que subsidiou a revisão foi: Os programas de formação para professores preparam o futuro profissional para o ensino de alunos que apresentem alguma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem?

A pesquisa foi conduzida nas seguintes bases de dados: Edubase, Education Resources Information Center, SciELO, LILACS. A partir da formulação da pergunta de investigação, buscou-se realizar a pesquisa sobre os temas centrais deste trabalho usando os seguintes termos livres: Educação Especial, Distúrbios de Aprendizagem e Transtorno de Aprendizagem. Tais termos foram pesquisados de forma combinada com o termo Formação de professores utilizando-se o descritor <e>.

Os critérios de exclusão adotados foram: artigos que tratam a formação informal do professor e estudos de caso. Foram incluídos trabalhos que abordem apenas a formação formal do professor nos níveis, inicial e continuada.

Foram avaliados e selecionados apenas os estudos que apresentassem a combinação do termo Formação de professores com os termos Educação Especial e/ou Distúrbios de Aprendizagem e/ou Transtornos de aprendizagem.

Tabela 1 - Estudos encontrados e selecionados nas bases de dados Lilacs, SciELO, ERIC e Edubase

BASES DE DADOS	DESCRIPTORES	REGISTROS	SELECIONADOS
LILACS	Educação Especial	82	11
	Distúrbios de Aprendizagem	1	1
	Transtornos de Aprendizagem	1	1
SCIELO	Educação Especial	64	10
	Distúrbios de Aprendizagem	1	1
	Transtornos de Aprendizagem	0	0
EDUBASE	Educação Especial	16	2
	Distúrbios de Aprendizagem	0	0
	Transtornos de Aprendizagem	0	0
ERIC	Educação Especial	80	11
	Distúrbios de Aprendizagem	1	1
	Transtornos de Aprendizagem	1	1

Foram avaliados e selecionados apenas os estudos cujo resumo ou corpo do texto tivesse relação com o objetivo do presente estudo, para posteriormente ser feita a análise do texto completo.

Dos 242 artigos selecionados, 93 foram excluídos por estarem inseridos em mais de uma base de dados, resultando 149 artigos para a leitura dos respectivos resumos.

Após o processo de revisão bibliográfica e análise dos artigos potencialmente relevantes para a revisão é possível constatar a grande quantidade de artigos que abordam a formação do professor e a Educação Especial. Especialmente nos últimos anos o tema Educação Especial e as leis de inclusão tornaram o tema cada vez mais presente no contexto educacional, refletindo diretamente nas discussões sobre formação profissional. Entretanto ao pesquisar sobre como a formação de professores contempla as questões sobre crianças que apresentem distúrbios ou dificuldades de aprendizagem, é possível perceber uma insuficiência na literatura, mostrando a necessidade de mais estudos que relacionem a formação do professor e o ensino para crianças com algum Distúrbio Específico de Aprendizagem.

A aprendizagem é um processo individual e constante e que abrange interferências tanto orgânicas como ambientais. Trata-se de uma mudança no comportamento e depende da experiência e/ou prática. “Para haver um processo de

aprendizagem são necessários elementos comunicadores: a mensagem, o receptor e o meio ambiente, interagindo um com o outro, onde, na falha de um deles gera-se um problema.” (LIMA; MELO; MASSONI; CIASCA; 2006, CARVALHO; CRENITTE e CIASCA 2007)

O Distúrbio de Aprendizagem seria então uma perturbação nesse ato de aprender, ou seja, “uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação, sejam por vias internas ou externas do indivíduo” (CIASCA, 1991).

O Distúrbio de Aprendizagem é uma alteração no sistema nervoso central relacionado a uma falha no processo de aquisição ou desenvolvimento da informação. (CIASCA 2003; GONÇALVES e CRENITTE, 2014). As definições referem-se aos Distúrbios de Aprendizagem como um atraso de habilidades para a linguagem oral, leitura, escrita, matemática e/ou na relação entre elas. (CIASCA, 2003).

O professor preparado e atento às dificuldades do aluno tem a possibilidade de mudar estratégias que sejam mais adequadas para cada criança. Entretanto quando há a falta de conhecimento por parte do professor sobre o tema, o aluno passa a ter problemas e atraso na aprendizagem. Uma dificuldade que poderia ser resolvida precocemente e não é feita, acaba gerando a falta de compreensão do aluno ocasionando o atraso na aprendizagem, com isso a criança pode começar a ficar desmotivada, gerar problemas de indisciplina e falta de atenção. Tais problemas muitas vezes podem ser sanados com mudanças metodológicas, entretanto se o professor não conhece as causas e o que são os distúrbios de aprendizagens, apenas mudanças de estratégias aleatórias não serão suficientes. É ressaltada a importância do conhecimento do professor com o tema não apenas para alterações metodológicas, mas também aponta o professor como intermediário da procura dos pais pelos serviços de saúde necessários. (LOPES e CRENITTE, 2013, GONÇALVES e CRENITTE, 2014)

A falta de conhecimento do professor com o tema é preocupante na medida em que o Distúrbio de Aprendizagem é normalmente descoberto durante a vida escolar da criança. Nesse sentido o professor é o profissional que passa a maior parte do tempo do dia com a criança e é o primeiro que pode e deve estar atento para perceber indícios de que a criança apresenta alterações no desenvolvimento da aprendizagem, alertando os pais para que façam os encaminhamentos necessários para a intervenção e tratamento do aluno. Quanto mais cedo a criança for diagnosticada, menos danos acarretará para a sua vida escolar.

Entende-se que o processo formativo é de fundamental importância na aquisição desses conhecimentos pelo professor. É de responsabilidade da formação, tanto inicial como contínua ofertar os saberes necessários ao professor.

Mais ainda, a falta de informação e formação qualificada para os professores a respeito dos Distúrbios de Aprendizagem faz com que possam ocorrer equívocos. Muitas vezes uma criança na qual lhe é atribuída um distúrbio de aprendizagem pelo professor poderia ter suas dificuldades sanadas apenas por mudanças de metodologias pedagógicas. De acordo com Ciasca (2003), após a criança ser encaminhada a diversos exames, a mesma retorna para a escola com um diagnóstico de que não há problema com a criança. Sendo assim necessário saber distinguir quando o problema é do meio médico ou do meio pedagógico.

Alertando sobre a importância do professor no tratamento e diagnóstico da criança com distúrbio de aprendizagem, Lopes e Crenitte (2013), salientam que o professor convive com a criança diariamente e é o primeiro a realizar um pré diagnóstico a respeito dos distúrbios da aprendizagem, o desconhecimento a esse respeito pode levar a um determinado prejuízo nessa avaliação.

Essas considerações nos remetem à formação dos professores, nesta perspectiva Macedo (1994) aponta quatro fatores fundamentais intimamente relacionados na formação docente. Primeiro a conscientização do professor em relação ao que ele faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica; em segundo lugar o senso crítico considerado às atividades e procedimentos na sala de aula e aos valores culturais de sua função docente; em terceiro a adoção de uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor, e por último, o constante aprimoramento do conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (p.5)

De acordo com Lopes e Crenitte (2010), quando professor assume este tipo de postura e interesse, torna-se mais fácil compreender as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, uma vez que, ao invés de ficar procurando culpados ou atribuindo ao aluno a causa do problema, ele se torna mais consciente do papel que exerce, podendo assim, contribuir para a superação da dificuldade.”

Sabendo-se que a formação inicial é a primeira etapa formativa responsável por apresentar os conhecimentos científicos, específicos e pedagógicos do ensino, é de responsabilidade da formação inicial promover no futuro professor, condições para que possa lidar com essas situações na sua prática pedagógica. A

formação inicial deve proporcionar condições para que o professor reflita e pense a partir da sua prática juntamente com os conhecimentos científicos e técnicos necessários para o ensino.

Entretanto, de acordo com Bruno (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (2006) focalizam mais a educação para a diversidade e multiculturalidade e apresentam um discurso vago e genérico sobre a formação de professores para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Há omissão quanto às competências para o trabalho conjunto de professores do ensino regular e especial no contexto escolar, quanto às práticas de ensino cooperativo e articulação entre essas áreas do conhecimento.

Peterson (2006) opina que os programas de inclusão não podem ser bem-sucedidos em escolas públicas se ambos, professores da educação geral e da Educação Especial, não forem capacitados para implementar programas de ensino colaborativo.

Pensar em uma prática escolar que de fato colabore para o ensino de crianças que apresentem algum Distúrbio Específico de Aprendizagem, só se torna efetivo se o currículo estiver relacionado com outras áreas de conhecimento e a escola possuir o apoio de outras áreas.

Porém, é necessário que o professor seja capacitado para lidar com esse currículo multidimensional. Gonçalves e Crenitte (2011), alertam para o fato do trabalho do fonoaudiólogo não fazer parte do cotidiano escolar de muitos professores. Fato esse que pode ser explicado pelas deficiências dos cursos de formação do professor que não tem abordado os temas relacionados aos processos e distúrbios da comunicação.

Tais deficiências podem ser comprovadas em estudos como o de Ingles et al (2014), que realizou uma revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores teve como foco central a formação inicial do professor e confirmou que embora as políticas públicas para educação inclusiva estejam postas, elas ainda não conseguiram atingir as práticas pedagógicas e a formação de professores. Os resultados desse estudo se tornam preocupantes a medida que a formação inicial é considerada de grande importância na literatura por ser a responsável em eliminar estigmas e conceitos equivocados que o futuro professor traz com ele das suas experiências enquanto aluno da educação básica e a responsável por apresentar os saberes científicos, específicos e pedagógicos de ensino. (ROSIN PINOLA e DEL PRATTE 2014)

Ingles et al (2014), trata justamente de uma mudança nas grades curriculares dos cursos de formação de professores e uma reestruturação dos conteúdos programáticos, ou seja, uma readequação dos saberes científicos e específicos, sugerindo a inserção de conhecimentos relacionados a Neurociências nos currículos dos futuros professores. Giannesi

e Moretti (2015) vão ao encontro desse pensamento ao afirmarem que o conhecimento das Neurociências tem contribuído na formação do profissional para o atendimento de crianças com dificuldade de aprendizagem. Considerando que os artigos que investigaram os conhecimentos dos professores afirmam que há uma insuficiência nos saberes dos docentes tanto com o tema educação especial como distúrbios de aprendizagem, é indispensável repensar os programas de formação inicial, inclusive inserindo conhecimentos da Neurociências em seus currículos.

Outra etapa do processo formativo do professor que garante acesso a conhecimentos é a formação continuada. Estudos que apresentam a experiência de programas de formação continuada obtiveram progresso e avanço nos conhecimentos dos professores sobre o tema Educação Especial e Distúrbios de Aprendizagens. Bardy et al (2013), Toledo e Vitaliano (2012), Rodrigues e Capellini (2012), apontam para o sucesso de um programa de formação continuada na modalidade a distância desde que se tenha profissionais e tutores presentes e bem capacitados para realizarem a formação. Todos apontaram evoluções positivas em relação ao conhecimento dos professores após participação em seus programas de formação continuada.

Para os autores é inevitável que se rompa com o modelo de ensino de professores médico psicológico e as universidades preparem os professores a pensar diante de uma situação adversa.

A concepção de formação reflexiva é primordial, pois, o ensino é dinâmico e exige um professor apto a buscar conhecimento, porém sem negligenciar os conhecimentos específicos, científicos e metodológicos de ensino, os quais são pouco explorados como evidenciado nos resultados obtidos pelo presente estudo.

A oferta de uma formação docente que forneça autonomia e ao mesmo tempo conhecimentos especializados para o professor é uma questão desafiadora e necessária no atual cenário escolar. Por isso justifica-se a preocupação e a necessidade da presente pesquisa.

Não há um consenso na literatura sobre a nomenclatura utilizada por isso a necessidade de esclarecer o que se entende e a opção por Distúrbios Específicos de Aprendizagem de acordo com o DSM V. Neste estudo, as Dificuldades de Aprendizagem serão tratadas como Distúrbios Específicos de Aprendizagem que por definição é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais (DSM V).

As dificuldades na aprendizagem começam na idade escolar, mas podem não se manifestar plenamente até que a demanda daquela habilidade ultrapasse a capacidade

limitada do indivíduo como por exemplo em situações de avaliações com limites de tempo, leitura ou produção de textos longos e complexos com prazo curto, sobrecarga acadêmica.

As dificuldades na aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, déficits visuais ou auditivos não corrigidos, outros transtornos neurológicos ou mentais, adversidade psicossocial, baixa proficiência na língua utilizada para a aprendizagem acadêmica ou instrução educacional inadequada.

3 Proposição

PROPOSIÇÃO

- Objetivo Geral

- Elaborar e aplicar um programa de formação profissional sobre os distúrbios específicos de aprendizagem para professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

- Objetivos Específicos

- Verificar como ocorre a formação profissional do professor do 1º ao 5º ano para o ensino de escolares com Distúrbio Específicos de Aprendizagem.

- Investigar a concepção do professor a respeito do tema Distúrbios Específicos de Aprendizagem.

- Elaborar e aplicar um programa de formação profissional que colabore para o ensino de crianças com Distúrbios Específicos de Aprendizagem

- Verificar a contribuição e a influência do programa de formação profissional na atuação docente com pessoas com Distúrbios Específicos de Aprendizagem.

4 Material e Métodos

4 MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho teve como objetivo elaborar e aplicar um programa de formação profissional sobre os distúrbios específicos de aprendizagem para professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental para o ensino de escolares com Distúrbio Específico de Aprendizagem.

4.1 Local

Este trabalho foi previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo. O projeto foi aprovado sob parecer número 1.352.148. (Anexo A)

A pesquisa foi realizada com professores de escolas estaduais e municipais do ensino fundamental da cidade de Bauru/SP mediante as devidas autorizações e consentimentos dos diretores educacionais e conselho de escola dos estabelecimentos de ensino.

4.2 Participantes

Participaram do estudo 119 professores de 14 escolas visitadas da rede pública de ensino do município de Bauru.

A escolha dos indivíduos (amostra) partiu do interesse demonstrado pelo assunto, e por terem aceitado espontaneamente participar desta pesquisa. Os professores receberam explicação sobre o objetivo do projeto, e posteriormente, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), ficando informado que sua participação seria voluntária e que dela poderia desistir a qualquer momento que desejar.

No entanto para a seleção da amostra os critérios de inclusão e exclusão foram seguidos.

Critério de inclusão

Como critérios de inclusão os professores:

a-) assinatura do o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

b-) ter o curso de graduação em Pedagogia e estar atuando no 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Critérios de exclusão:

Como critérios de exclusão os professores:

a-) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

b-) não ter pós graduação na área de Educação Especial ou alguma especialização que abordasse o tema Distúrbios Específicos de Aprendizagem.

4.3 Procedimentos para Coleta de Dados

4.3.1 Etapa 1: Aplicação dos questionários

Após autorização do Comitê de Ética, foi feito um levantamento junto à Coordenação Pedagógica das escolas, a fim de se identificar os professores que lecionem nas séries do Ensino Fundamental I. Nesse momento os mesmos foram informados sobre o teor da pesquisa e foram convidados a participar. Os professores que aceitaram participar da pesquisa, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) para assinatura e receberam um questionário para preencher. A pesquisadora agendou um horário com a escola e os professores para o preenchimento do questionário

Foi aplicado um questionário adaptado de Fernandes e Crenitte, (2008) (ANEXO B).

O questionário é constituído por questões fechadas e abertas, divididas em três partes, são elas:

A primeira parte do questionário tem o objetivo de descrever o perfil do professor, tempo de carreira, nível de ensino que atua e perfil da formação profissional que possui.

A segunda parte do questionário é constituída por questões relativas às impressões do professor sobre sua formação inicial e atuação docente.

Já na terceira e última etapa do questionário há questões que envolvem a temática: conhecimentos dos professores sobre as Dificuldades e Distúrbios Específicos de Aprendizagem que nos permitem observar o conhecimento específico sobre o tema que o professor possui.

Os questionários foram previamente analisados por três juízes, sendo composto por dois professores e uma fonoaudióloga. Para a análise do julgamento dos juízes foi utilizado o Teste de Concordância “Kappa”.

A porcentagem de concordância entre os juízes foi alta, o valor do Kappa foi substancial para a comparação entre o juiz B e os juízes A e C, enquanto que o valor foi quase perfeito na comparação entre o juiz A e o juiz C.

Tabela 2 -Análise das respostas do grupo de juízes

Juízes	A x C	A x B	B x C
% de concordância	91,67	100	91,67
Valor de Kappa	0,51	1	0,53

Análise de concordância - Kappa

Essa etapa do trabalho teve como objetivo verificar o perfil dos professores atuantes quanto ao desenvolvimento das atividades com crianças que apresentam Distúrbios de Aprendizagem.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi entregue um questionário para os professores participantes. A pesquisadora agendou uma data e horário para aplicação do questionário.

Os questionários foram preenchidos na própria escola, individualmente e entregues logo em seguida de volta para o pesquisador.

Após a entrega dos questionários, as respostas foram organizadas por categorias de análise e serão analisadas qualitativamente e quantitativamente.

Para verificar como o tema Distúrbios Específicos de Aprendizagem tem sido abordado nos programas de formação inicial, foi elaborado um roteiro de análise. De acordo com Bardin (1977, p.42): “Mesmo os depoimentos ou o tratamento de conteúdos aportados por questões abertas de formulários ou questionários são organizadas sob a forma de um corpus de análise “.

Prates e Prates (2009), acrescentam ainda que é por meio desse roteiro de análise que

(...) nos debruçamos para identificar categorias, relações, frequências, juízos valorativos, entre outras possibilidades de mediação para a efetivação do processo de análise propriamente dito. Todos, não é demasiado reiterar, orientados pelas categorias analíticas que emanam do método (teóricas do método) e do tema em estudo (explicativas da realidade)

que poderão ser complementadas por categorias empíricas (aquelas que surgem da expressão dos sujeitos ou dos documentos.”(p.109)

As respostas das questões da segunda parte do questionário aplicado nos professores formaram as categorias do roteiro de análise. Ou seja, a partir das impressões e/ou dificuldades dos professores, foi feita a análise de como essas dificuldades estão sendo contempladas nos cursos de formação inicial de professores.

Embora o presente estudo destina-se a investigações e melhoras no ensino para os problemas de Distúrbios específicos de Aprendizagem, não serão diferenciadas na fala dos professores os termos Dificuldades e Distúrbios específicos de Aprendizagem nesse primeiro momento do estudo. Pois, entende-se que a falta de entendimento no termo se constitui como mais um conhecimento necessário que poderá ser abordado no programa de formação contínua do professor que será ofertado posteriormente.

As maiores dificuldades relatadas pelos professores e carências na formação dos professores quanto ao tema Distúrbios de Aprendizagem serviram de base para estruturar o programa de formação profissional contínua por meio de palestras e grupos de estudos com os professores que responderam o questionário e tiverem interesse em participar.

4.3.2 Etapa 2: Estudos das Ementas dos cursos de Pedagogia

A etapa 2 desse estudo teve como objetivo estabelecer como o tema Distúrbios de Aprendizagem ou Distúrbios específicos de Aprendizagem tem sido abordado nos programas de formação inicial, em ementas de cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas.

As ementas das disciplinas dos cursos de formação inicial em Pedagogia foram analisadas com base nas respostas dos professores na segunda parte do questionário. As categorias foram organizadas a partir das respostas das questões “2”, “4” e “5” que perguntam respectivamente ao professor: Qual o momento da formação universitária que se recorda de ter estudado sobre os Distúrbios de Aprendizagem; qual a maior dificuldade para lidar com alunos que apresentem algum distúrbio específico de aprendizagem e quais os conhecimentos que gostaria de adquirir em relação a criança que apresenta dificuldades para ler e escrever.

4.3.3 – Formação continuada

Com o propósito de colaborar com os conhecimentos dos professores sobre os Distúrbios Específicos de Aprendizagem, a etapa três do estudo teve como objetivos: elaborar e aplicar um programa de formação profissional que colabore para o ensino de crianças com Distúrbios de Aprendizagem e verificar a eficácia dos programas de formação profissional na atuação docente com pessoas com Distúrbios Específicos de Aprendizagem.

Com base nas dificuldades relatadas pelos professores e nas carências da formação inicial foi elaborado e aplicado um programa de formação continuada.

O programa de formação continuada foi aplicado e desenvolvido para os professores participantes do estudo e que inicialmente responderam o questionário na primeira etapa do estudo.

A proposta do curso denominado “Transtornos de Aprendizagem: o que é e como atuar em sala de aula” foi aprovada pela Pró Reitoria de Cultura e extensão Universitária da Universidade de São Paulo, caracterizando-se como curso de atualização voltado para a formação continuada de professores, e tendo como objetivo promover a identificação precoce dos transtornos, a estimulação e o acompanhamento adequado das crianças identificadas. O conteúdo e a metodologia foram desenvolvidos para permitir ao professor identificar os alunos que apresentam sinais sugestivos de dificuldades e transtornos específicos de aprendizagem, além de trabalhar com estratégias mais dirigidas as dificuldades destes alunos.

O curso foi organizado pela pesquisadora e as aulas ministradas por docentes da FOB-USP e profissionais da área dos Transtornos de Aprendizagem.

O curso de atualização teve um total de 58 horas distribuídas em dez semanas sendo um encontro presencial de três horas e um não presencial com atividades em grupos de estudos online. Os conteúdos abordados em cada semana foram os seguintes:

1ª Semana - Os distúrbios da comunicação e a atuação do fonoaudiólogo. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

2ª Semana - Processamento fonológico: consciência fonológica.

3ª Semana - Processamento fonológico: Acesso ao léxico e memória de trabalho fonológica.

4ª Semana - Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e os pré requisitos nos Distúrbios, Dislexia e Dificuldades de Aprendizagem.

5ª Semana - Intervenção nos Transtornos de Aprendizagem.

6ª Semana - Teoria e implicações práticas no TDAH.

7ª Semana - Disortografia, Discalculia e Disgrafia.

8ª Semana - Trabalho com o grupo reduzido. Grupo 1.

9ª Semana - Trabalho com o grupo reduzido. Grupo 2.

10ª Semana - Apresentação dos casos pelos grupos e aplicação dos questionários.

DINÂMICA DAS ATIVIDADES

▪ Encontros Presenciais

Durante os encontros presenciais, o conteúdo foi abordado pelas palestrantes por meio de diálogo e discussão das práticas dos professores. Os encontros tiveram aulas expositivas, com vídeos, casos de pacientes, exemplos de atividades, apresentação e materiais pedagógicos que contribuíam para o ensino de acordo com o tema proposto.

As dinâmicas com os professores envolveram atividades que propiciavam uma revisão do conteúdo abordado relacionando com a prática desses professores.

▪ Grupos de discussão online

Um grupo de discussão online foi criado permitindo a realização de atividades relacionadas ao tema da semana. No grupo eram inseridos textos, vídeos e os professores podiam interagir uns com os outros, permitindo que dialogassem sobre suas vivências, estratégias e experiências.

▪ Aplicação prática - Dinâmica dos grupos

Na 8ª e 9ª semana do curso, o grupo de professores, foi dividida em dois grandes grupos. Foi marcado um encontro presencial com cada grupo.

Nesses encontros com os grupos separados os professores foram divididos novamente em quatro grupos e solicitado que aplicassem uma atividade prática em

seu dia a dia como docente. Com os grupos menores foi possível uma discussão mais aprofundada sobre a atividade aplicada e possíveis alterações que poderiam ser feitas.

Após a discussão em grupos menores, os grupos se reuniam para uma discussão com a sala inteira e posteriormente a apresentação dos casos.

No final do processo de formação continuada, o questionário foi reaplicado como pós teste para que se possa analisar se houve alteração e evolução no conhecimento do professor quanto ao tema Distúrbios Específicos de aprendizagem.

4.3.4- Análise dos resultados

Os resultados foram analisados qualitativamente e quantitativamente pelo programa *Statistica*, em sua versão 10. Foi adotado o nível de significância de 5% (0,05) para a análise das respostas dos questionários.

Para comparar os grupos entre si foi utilizado o teste de comparação múltipla, Teste de *Tukey*. Foram, ainda, utilizadas medidas de estatística descritiva para determinar a média e o desvio padrão dos dados coletados.

5 Resultados

5 RESULTADOS

5.1 Caracterização da amostra

Desta forma, 119 professores responderam os questionários. Os professores são todos da escola pública e todos possuem graduação em Pedagogia. Nas tabelas a seguir, segue a caracterização da amostra em relação à idade, tempo que leciona e pós-graduação.

Tabela 3 - Caracterização da amostra em relação ao tempo em que lecionam

	N	%
Até cinco anos	45	38%
Mais de dez anos	74	62%

Tabela 4 - Caracterização da amostra em relação a série que leciona

Série que lecionam	N	%
1º Ano	32	27%
2º Ano	20	17%
3º Ano	17	14%
4º Ano	27	23%
5º Ano	23	19%

Tabela 5 - Caracterização da amostra em relação a formação recebida

Formação	N	%
Magistério	24	20%
Stricto Sensu	06	5%
Lato sensu	115	96%
Não possui	1	1%

5.2 Perfil da formação profissional do 1º ao 5 ano

5.2.3 - Estudos das Ementas dos cursos de Pedagogia

As Dificuldades de Aprendizagem não estão inseridas na Educação Especial no Brasil, entretanto optou-se em buscar nas ementas dos cursos de graduação em Pedagogia disciplinas que retratassem não apenas as Dificuldades e

Distúrbios de Aprendizagem mas também a Educação Especial partindo-se do princípio da inclusão. É possível, após conhecer toda a evolução histórica das Leis que tratam da formação do professor e garantem o atendimento educacional especializado, inclusive dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar, perceber um relevante avanço nas políticas públicas e principalmente na maneira de entender a educação inclusiva como um modelo que contempla e assegura direitos iguais de educação para todos. Ou seja, as disciplinas sobre Educação Especial seriam as responsáveis por retratar o princípio da inclusão e consequentemente os Distúrbios e as Dificuldades de Aprendizagem, por isso optou-se por inseri-las na busca da presença do tema nas matrizes curriculares dos cursos de graduação.

Ao analisar a matriz curricular de cinco cursos presenciais de Pedagogia do município de Bauru, é possível perceber que há disciplinas específicas sobre o tema Educação Especial na educação básica em todos os cinco cursos pesquisados. Entretanto ao procurarmos uma disciplina que abranja os conhecimentos específicos sobre os Distúrbios e problemas de Aprendizagem, apenas uma instituição apresentou uma disciplina específica para o tema.

Quadro 1 - Disciplinas dos cursos de graduação

Cursos de formação inicial	Disciplinas relacionadas ao tema Distúrbios de Aprendizagem/Educação Especial
Universidade A	-Educação Inclusiva
Universidade B	-Educação Especial
Universidade C	-Fundamentos Metodológicos da Educação Especial
Universidade D	-Didática, estratégias e Recursos da Educação de pessoas com necessidades educacionais especiais - A inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação básica
Universidade E	-Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva -Dificuldades de Aprendizagem

A ementa e o conteúdo programático da disciplina específica sobre Dificuldades de Aprendizagem apresentada pela Universidade “E” estava disponível para acesso público. Ao analisarmos o conteúdo da ementa é possível perceber a presença de conhecimentos relacionados a Neurociências e práticas pedagógicas específicas para os problemas de aprendizagem. A disciplina também procura diferenciar os termos Transtorno, Distúrbio e Dificuldade de aprendizagem além de tentar identifica-las e nomeá-las.

5.2.4 Opinião dos professores sobre a formação profissional

A análise dos questionários está dividida em duas partes: na parte I é possível ver o que pensam os professores a respeito de sua formação profissional e na parte II foram analisadas as práticas pedagógicas para o ensino de crianças que apresentem algum Distúrbio Específico de Aprendizagem.

Na primeira questão da parte I do questionário 76% dos professores afirmam que tem ou já tiveram um aluno com Distúrbios Específicos de Aprendizagem.

Tem ou já teve algum aluno com Distúrbio Específico de Aprendizagem

Gráfico 1 – Presença de aluno com Distúrbio Específico de Aprendizagem

Quando questionados em quais momentos da graduação o professor se lembrava de ter estudado sobre os Distúrbios Específicos de Aprendizagem, 51% relataram que não lembram de estudar esse assunto na graduação, 33% apontam terem visto o assunto em disciplinas sobre o tema Educação Especial, 10% afirmam terem visto em outras disciplinas e 2% indicou ter estudado sobre o tema no trabalho de conclusão do curso.

Momento que lembra ter estudado sobre o tema

Gráfico 2 – Momento que lembra ter estudado sobre o tema

Ao serem questionados se consideravam os conhecimentos adquiridos na formação inicial como suficientes para a atuação com alunos com Distúrbios Específicos de Aprendizagem, 97% responderam que não consideram suficiente enquanto 3% consideraram suficiente.

Conhecimento adquirido na formação inicial é suficiente?

Gráfico 3 – Considera o conhecimento adquirido suficiente

5.2.2 Parte II - Distúrbios de Aprendizagem: conhecimentos e práticas em sala de aula

Na questão que abordava quais as maiores dificuldades para atuar com alunos que apresentem algum tipo de Distúrbio Específico de Aprendizagem, eles optaram por uma das alternativas como sendo prioridade, 51% responderam que a maior dificuldade é encontrar estratégias variadas adequadas para cada aluno enquanto 44% relataram como dificuldade conhecer qual a forma de agir diante de um determinado Distúrbio Específico de Aprendizagem, 3% relatou a dificuldade de avaliar o aluno e 2% disseram que não possuem dificuldade.

Gráfico 4 – Maior dificuldade para atuar com alunos com Distúrbios Específicos de Aprendizagem

Na seguinte questão, os professores poderiam escrever qual o conhecimento que gostaria de adquirir em relação a criança que possui problemas para ler e escrever. Dessa forma as respostas foram divididas nas seguintes categorias:

- a- Estratégias adequadas para cada Distúrbio Específico de Aprendizagem
- b- Conhecimentos teóricos sobre os Distúrbios Específicos de Aprendizagem
- c- Conhecimentos específicos (troca de letras, omissões)

Gráfico 5 – Conhecimentos que gostaria de adquirir

5.2.3 Conhecimentos específicos dos Distúrbios Específicos de Aprendizagem

Ao serem questionados sobre quais são os Distúrbios específicos da aprendizagem que podemos encontrar, a resposta mais frequente foi a Dislexia com 85 % de presença na fala dos professores. Essa questão foi aberta e citaram como distúrbios específicos de linguagem os seguintes itens: Dislexia, TDAH, Disgrafia, Discalculia, Problemas de memória, Hiperatividade. Os termos relatados pelos professores foram mantidos da forma como escreveram nas respostas.

Gráfico 6 – Distúrbios Específicos de Aprendizagem que podemos encontrar

Quando questionados sobre quais as causas dos Distúrbios de Aprendizagem 68% responderam considerar as causas intrínsecas ao indivíduo, 29% extrínsecas e 3% afirmaram não saber.

Causas que justificam o Distúrbio Específico de Aprendizagem

Gráfico 7 – causas que justificam o Distúrbio Específico de Aprendizagem

Os professores foram questionados sobre o que era consciência fonológica por meio de uma questão aberta. As respostas dos professores foram separadas nas seguintes categorias: consciência de rimas, ligação entre som e fala, saber diferenciar letras sílabas e palavras.

- a- Consciência de rimas
- b- Relação entre som e fala
- c- Saber diferenciar letras, sílabas e palavras
- d- Reprodução dos fonemas corretos
- e- Não sei

O que é Consciência fonológica

Gráfico 8 – O que é Consciência fonológica?

A primeira atitude perante uma criança com distúrbio da leitura e da escrita de acordo com 80% dos professores foi procurar utilizar todos recursos disponíveis da escola para ajudá-la a aprender.

Primeira atitude com uma criança com Distúrbios Específicos de Aprendizagem

Gráfico 9 – Primeira atitude com uma criança com Distúrbios Específicos de Aprendizagem

Ao serem questionados sobre qual profissional encaminhar a criança quando suspeita ou detecta algum problema de aprendizagem, 51% apontaram que indicam o fonoaudiólogo, 4% optou pelo psicólogo para encaminhar a criança 55% escolheu a alternativa “outros”. Na alternativa “outros” havia um espaço para que o professor escrevesse qual profissional encaminhariam, 37% dos professores que assinalaram essa opção indicaram que encaminham para a coordenação pedagógica averiguar e os outros 8% indicaram a psicopedagoga.

Qual profissional encaminhar a criança

Gráfico 10 – Qual profissional encaminhar a criança

5.3 Etapa 3 - Formação continuada

Ao término do curso de Atualização, a pró reitoria de Cultura e extensão enviou uma avaliação para os professores participantes do curso via email. Dos 53 professores que fizeram o curso, 31 responderam a avaliação.

Na avaliação online, vários aspectos foram abordados como questões de infra estrutura, conteúdo, didática e o conhecimento adquirido durante o curso.

No gráfico a seguir é possível observar a porcentagem de satisfação quanto a adequação do conteúdo da disciplina à carga horária. Adequação do material didático utilizado. Adequação da bibliografia indicada.

Avaliação dos professores sobre o curso

Gráfico 11 – Avaliação dos professores sobre o curso

Ao serem questionados sobre quais as técnicas de ensino predominantemente empregadas na disciplina mais de 90% dos professores destacaram as aulas expositivas com participação dos alunos e os trabalhos em grupo.

Técnicas de ensino utilizadas no Curso

Gráfico 12 –Avaliação dos professores sobre o curso quanto as técnicas de ensino

Alguns aspectos e percepções pessoais sobre o conhecimento que o professor tinha antes do curso também foram questionadas.

Percepções dos professores sobre o curso

Gráfico 13 –Percepções dos professores sobre o curso

Nível de satisfação com a disciplina

Gráfico 14 –Nível de satisfação dos professores com o curso

5.4 Pré e pós teste

Após o Curso de Atualização para professores, o questionário foi reaplicado como pós teste.

Na questão que perguntava se as causas dos Distúrbios Específicos de Aprendizagem eram Intrínsecas ou Extrínsecas, no pré teste, 15 % dos professores responderam considerar as causas Extrínsecas e no pós teste nenhum professor apresentou essa resposta.

Tabela 6 – Causas dos Distúrbios Específicos de Aprendizagem

Causas dos Distúrbios Específicos de Aprendizagem	Pré		Pós		Valor de p*
	n	%	n	%	
Causas intrínsecas	26	84%	31	100%	p=0,002
Causa extrínsecas	5	16%	0	0%	

*Valor de p considerado: <0,05

Causas dos Distúrbios Específicos de Aprendizagem

Gráfico 15 –Causas dos Distúrbios Específicos de Aprendizagem – pós teste

Os professores foram questionados sobre quais os Distúrbios de aprendizagem que podemos encontrar. No primeiro momento do questionário apareceram os termos: Dislexia, Hiperatividade TDAH e problemas de memória. No pós teste apareceram os mesmos itens com exceção dos problemas de memória, os termos se repetiram e ainda surgiram os termos Transtornos de aprendizagem, Discalculia e Disortografia.

Tabela 7 – Quais os Distúrbios Específicos de Aprendizagem

Quais os Distúrbios Específicos de Aprendizagem que podemos encontrar	Pré		Pós		Valor de p*
	n	%	n	%	
<i>Dislexia</i>	23	74%	34	90%	p=0,513
<i>Hiperatividade</i>	5	16%	0	0%	
<i>TDAH</i>	4	13%	26	84%	
<i>Disgrafia</i>	3	10%	7	23%	
<i>Problemas de memória</i>	7	23%	0	0%	
<i>Transtornos de Aprendizagem</i>	0	0%	9	29%	
<i>Discalculia</i>	0	0%	8	26%	
<i>Disortografia</i>	0	0%	7	23%	

*Valor de p considerado: <0,05

Distúrbios de Aprendizagem que podemos encontrar

Gráfico 16 –Distúrbios de Aprendizagem que podemos encontrar – pós teste

Os professores responderam uma questão aberta que questionava o que era consciência fonológica, as respostas foram divididas nas seguintes categorias:

- a- Consciência de rimas
- b- Relação entre som e fala
- c- Saber diferenciar letras, sílabas e palavras
- d- Reprodução de fonemas corretos
- e- Capacidade de refletir os sons da fala
- f- Não sei

Tabela 8 – O que é consciência fonológica

O que é Consciência fonológica?	Pré		Pós		Valor p
	n	%	n	%	
Consciência de rimas	5	16%	22	72%	p=0,361
Relação entre som e fala	3	10%	2	6%	
Saber diferenciar letras, sílabas e palavras	4	13%	20	64%	
Reprodução dos fonemas corretos	9	30%	2	6%	
Capacidade de refletir os sons da fala	0	0%	17	55%	
Não sei	0	35%	0	0%	

*Valor de p considerado: <0,05

O que é Consciência fonológica?

Gráfico 17 –O que é consciência fonológica – pós teste

Quando questionados qual a primeira atitude frente a uma criança com distúrbio de leitura e escrita, a maioria dos professores respondeu que procura utilizar todos os recursos disponíveis na escola tanto no pré como pós teste.

Tabela 9 – Primeira atitude frente a uma criança com Distúrbio Específico de Aprendizagem

Qual a primeira atitude frente a uma criança com Distúrbio de leitura e escrita	Pré		Pós		Valor de p*
	n	%	n	%	
Procurar utilizar todos os recursos disponíveis na escola	23	74%	28	90%	
Encaminhar para a coordenação pedagógica	4	14%	0	0%	p = 0,346
Chamar a mãe e conversar para que leve a criança a um especialista	3	10%	0	0%	
Encaminhar para um psicólogo	0	0%	0	0%	
Encaminhar para um fonoaudiólogo	0	0%	3	10%	

*Valor de p considerado: <0,05

Primeira atitude frente a uma criança com Distúrbio de leitura e escrita

Gráfico 16 –Primeira atitude frente a uma criança com Distúrbio de leitura e escrita

Os professores quando questionados para qual profissional encaminha uma criança quando detecta algum problema, apontaram o fonoaudiólogo como o profissional mais adequado para essa situação tanto no pré como pós teste.

Tabela 10 – Profissional que encaminha a criança

Qual profissional encaminhar a criança?	Pré		Pós		Valor de p*
	n	%	n	%	
Fonoaudiólogo	22	72%	29	94%	p=0,213
Psicólogo	0	0%	0	0%	
Neurologista	3	10%	0	0%	
Psiquiatra	0	0%	0	0%	
Outros	0	18%	0	10%	

*Valor de p considerado: <0,05

Gráfico 19 –Primeira atitude frente a uma criança com Distúrbio de leitura e escrita

Na próxima questão os professores responderam sobre alguns temas como a Dislexia, Disgrafia e Disortografia. Os professores tinham a opção de “concordo”, “discordo” e “não sei”.

Para a análise as sentenças foram consideradas em acertos, erros e não sei.

Tabela 11 – Conhecimentos específicos sobre os Distúrbios Específicos de Aprendizagem

Conhecimentos específicos sobre os Distúrbios específicos de Aprendizagem	Pré		Pós		Valor de p*
	n	%	n	%	
Acertos	217	50%	356	82%	p=0,413
Erros	157	36%	61	14%	
Não sei	95	24%	17	4%	

*Valor de p considerado: <0,05

Conhecimentos sobre os Distúrbios Específicos de Aprendizagem

Gráfico 20 –Conhecimentos sobre os Distúrbios Específicos de Aprendizagem

6 Discussão

6 DISCUSSÃO

6.1 PENSAMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

As análises dos resultados apresentados evidenciaram que os professores não consideram a formação recebida em sua graduação adequada para ensinarem crianças que apresentem algum Distúrbio Específico de Aprendizagem. Além da maioria insuficiente os conhecimentos recebidos durante a graduação, o tema não se mostrou presente nas suas respostas quando questionados em quais momentos da formação inicial se recordavam de terem estudado sobre o tema.

Esse fator pôde ser confirmado ao observar as ementas curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia do município de Bauru. Apenas uma universidade apresentou uma disciplina específica sobre o tema com o nome “Dificuldades Escolares”. Nos outros momentos o tema Distúrbios Específicos de Aprendizagem aparece eventualmente nos cursos de formação de professores.

Outro fator que merece destaque, é que mesmo a Universidade E apresentando uma disciplina específica para o tema, trata-se de uma disciplina recente de três anos apenas, ou seja, há poucos professores que se formaram nessa universidade que tenham finalizado a graduação e que tenham sido contemplados com essa disciplina no currículo.

Ao mesmo tempo que, considerando a formação inicial como um dos momentos mais importantes do processo formativo do professor, momento em que se rompe paradigmas e se aprende sobre conhecimentos específicos da futura profissão, o fato de não ter sido evidenciado nos resultados a presença do tema na fala dos professores se torna um fator muito preocupante já que 76% dos professores responderam que possuem alunos com Distúrbio Específicos de Aprendizagem em suas turmas.

Mesmo que o tema sido apresentado eventualmente em outros momentos da graduação, o aprendizado sobre os Distúrbios Específicos de Aprendizagem não foi algo significativo na formação desses professores.

Esses resultados corroboram com estudos de Lopes e Crenitte (2012) e Gonçalves (2011), que apontaram que os professores desconhecem os Distúrbios de Aprendizagem e apresentam dificuldades de apontarem suas causas. O estudo suscita ainda uma preocupação devido a essa falta de conhecimento por parte dos professores que é o fato de não conseguirem realizar uma intervenção significativa para garantir a aprendizagem dessas crianças acarretando alterações no processo de aprendizagem dessas crianças.

Quando questionados sobre suas maiores dificuldades para lidarem com crianças que apresentem algum Distúrbio Específico de Aprendizagem, os professores demonstraram como grande preocupação saber de forma mais profunda como agir diante dessas situações e citaram a necessidade de conhecer mais estratégias variadas para poder ensinar essa população.

É evidente que ter o conhecimento de diversas práticas pedagógicas e estratégias é importante para o ensino, entretanto se os professores não souberem o que são os Distúrbios Específicos de Aprendizagem e não tiverem clareza do que estão tratando podem realizar ações com poucos ganhos para o processo de aprendizagem. Osti (2004) e Ciasca (2004), alertam para o fato de que muitas crianças, encaminhadas para atendimentos nas clínicas como se tivessem algum Distúrbio Específico de aprendizagem, ao serem avaliadas, apresentam repertórios compatíveis com dificuldades escolares, que poderiam ser sanadas com práticas e mudanças metodológicas por parte dos professores. Evidenciando mais uma vez a necessidade do professor conhecer os Distúrbios Específicos de Aprendizagem, suas causas e características para poderem ter autonomia para adaptar suas práticas quando necessário.

Entende-se que a partir do momento que o professor conhece e compreende as necessidades do aluno, a produção de estratégias pedagógicas torna-se uma consequência e não o foco central de sua prática em sala de aula. Entretanto esse conhecimento por parte do professor só pode aparecer se lhe forem ofertadas condições de pensar sobre o tema e uma formação adequada que abranja esses aspectos.

Ou seja, mais do que atender as carências dos professores quanto a estratégias didáticas para ensinarem crianças com Distúrbios Específicos de Aprendizagem a lerem e escreverem, é importante pensar em uma formação que

atenda às necessidades do professor de conhecer o que são esses Distúrbios Específicos de Aprendizagem, suas causas e consequências.

Desse modo, há uma população de crianças com Distúrbios específicos de Aprendizagem na escola, no cotidiano do professor, logo esse conhecimento precisa ser contemplado de modo mais formalizado e sistematizado nos cursos de formação inicial para professores, conforme apontado por Mizukami (2002), no sentido do que vem sendo realizado recentemente pela Universidade E, que apresenta uma disciplina específica sobre o tema.

6.2 Concepção do professor sobre Distúrbios Específicos de Aprendizagem

O estudo verificou o conhecimento e as principais práticas dos professores em relação aos Distúrbios Específicos de Aprendizagem em sala de aula, os quais foram relatados pelos professores no primeiro momento de aplicação dos questionários.

Quando questionados sobre o que era consciência fonológica, no primeiro momento do questionário, os professores apresentaram respostas superficiais e muitas vezes distorcidas ou não sabiam. Após o curso de formação continuada essas respostas foram alteradas e os professores demonstraram compreensão do que era a consciência fonológica e como sua estimulação poderia ser inserida em sala de aula.

A consciência fonológica, capacidade mental de refletir sobre os sons da fala, apresenta diversas possibilidades de ser trabalhada em sala de aula, o que facilita a compreensão do princípio alfabético e por conseguinte, o desenvolvimento da leitura e da escrita. Desse modo, o não conhecimento sobre essa habilidade por parte dos professores, evidenciado no primeiro momento do questionário aponta a quão precária é a estimulação das crianças em geral e em especial das crianças com distúrbios específicos de aprendizagem. Mais uma vez nota-se a falha na formação inicial em não abordar esse tema visto que após a formação continuada os professores passaram a inserir a consciência fonológica em suas práticas e conseguiram explicar do que se tratava. Ou seja, a falta de conhecimento do professor sobre o tema deve-se à falta de oportunidade para sua construção.

A maioria dos professores desconhece os distúrbios específicos de aprendizagem e apresenta dificuldade em classificar as suas causas ou nomear problemas com os quais se depara. Além disso, apresentam dificuldades para realizar ações adequadas, que estejam em consonância com as intervenções terapêuticas às quais as crianças estiverem sendo expostas, isto porque o trabalho conjunto entre o fonoaudiólogo e a escola é um importante fator favorecedor da superação das dificuldades. Tais afirmações baseiam-se no posicionamento dos professores em várias questões diferentes apresentadas ao longo do questionário (a saber: questões: 1, 2 e 8 da parte 3).

A maior parte dos professores concorda com a necessidade de uma intervenção especializada (92%) e a consideram como indispensável e metade dos professores se mostraram sensíveis à importância deste trabalho conjunto, pois apontaram que a parceria do professor no trabalho fonoaudiológico junto aos pacientes com alterações na escrita é indispensável. Lopes e Crenitte (2012) observaram em seu estudo que o fonoaudiólogo tem um papel a ser desenvolvido na área da educação preventivamente, pois a orientação oferecida aos professores foi determinante não só para otimização dos encaminhamentos, mas aperfeiçoamento do conhecimento e dessa forma melhorar a mediação no processo de ensino aprendizagem.

O interesse por realizar tais ações de estimulação na escola é bastante evidente na fala dos professores, já que 74% afirmaram que a primeira atitude que tomam quando se deparam com um aluno com dificuldades é procurar utilizar todos os recursos disponíveis na escola para ajudá-lo a aprender, sendo que metade deles porcentagem apontou que suas escolas possuem materiais adequados para estes alunos, e citaram, a sala de recurso, materiais específicos e diferenciados. Por outro lado, de forma contraditória, relataram que suas maiores dificuldades dizem respeito a conhecer estratégias diversificadas e adequadas a cada aluno.

Ou seja, há uma preocupação por parte do professor sobre a necessidade de alternar as estratégias, pois, entendem que cada aluno aprende de forma diferente, porém, falta-lhes conhecimento formal sobre quais aspectos estimular e de quais formas. Se essa ação dos professores que já existe for somada a conhecimentos teóricos e sistematizados sobre os Distúrbios Específicos de Aprendizagem e mais oportunizados durante seu processo formativo, tanto inicial como contínuo, é

esperado que o sucesso na aprendizagem dos alunos aumente. Especialmente se o trabalho na escola também puder ocorrer em conjunto entre professor da sala regular e professor na sala de recursos, com o qual 82% dos professores concordam e aponta como fundamental.

6.3 Curso de formação continuada

Após a aplicação do curso de 58 horas ofertado aos professores, foi possível perceber avanços nos conhecimentos dos mesmos e no relato sobre suas práticas sobre o tema Distúrbios Específicos de Aprendizagem.

No final do curso os professores receberam uma avaliação *online* do programa Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo para que avaliassem diversos aspectos da formação recebida.

Os aspectos: adequação do conteúdo da disciplina à carga horária; Adequação do material didático utilizado; Adequação da bibliografia indicada e Adequação dos instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem foi considerada como ótimo por mais de 70% dos professores.

Ao serem questionados sobre quais as técnicas de ensino predominantemente empregadas na disciplina 96,77% dos professores destacaram as aulas expositivas com participação dos alunos e os trabalhos em grupo citados por 90% dos participantes.

Esses dados são muito satisfatórios a medida em que é possível perceber que os professores evidenciaram em suas respostas que perceberam a preocupação que o curso teve em colocar o professor de forma ativa no aprendizado de novos conhecimentos, consideraram também, a metodologia adequada e eficiente (aulas expositivas com participação do aluno e os trabalhos em grupo). Contemplando as reflexões da literatura que enfatizam a essência da formação continuada como um processo de construção e reflexão coletiva sobre os conhecimentos e suas práticas em sala de aula (Tardif, 2002; Moya, 2003). Houve, portanto, uma preocupação para que os professores participassem das aulas, colocassem suas opiniões e percepções sobre o assunto e ao mesmo tempo construíssem seus conhecimentos de maneira reflexiva e crítica.

Por fim, o fato dos professores enfatizarem seus anseios por conhecer possibilidades de atuação podem a princípio levar a errônea conclusão de que os mesmos não tem interesse por conhecimentos conceituais e teóricos, porém, após apresentar um curso teórico prático e obter-se avaliação extremamente positiva (19,35% consideraram o curso bom e 80,64% o consideraram ótimo) pode-se inferir que há interesse pela teoria quando esta passa a fazer sentido e apresenta íntima relação com as tomadas de decisão sobre a prática. Ou seja, ao refletirem sobre os conceitos, causas e tratamentos dos distúrbios específicos de aprendizagem, os professores passaram a compreender situações que ocorrem no cotidiano escolar. Esse ir e vir da teoria para a prática e da prática para a teoria é o que Tardif (2002) define como epistemologia da prática e é corroborado por Pimenta (2005):

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (Pimenta, 2005, p. 26)

6.4 Contribuição e a influência do programa de formação profissional na atuação docente com pessoas com Distúrbios Específicos de Aprendizagem após o programa de formação continuada

Junto a essa satisfação por parte dos professores quanto a metodologia ativa adotada, soma-se a qualidade dos conhecimentos aprendidos por eles no decorrer da formação continuada evidenciada após a reaplicação do questionário, quando se pode constatar que os conhecimentos dos professores avançaram significativamente. Neste sentido é possível afirmar que o presente estudo alcançou o que Palma (2001) afirma sobre a formação continuada, que deve promover discussões e reflexões enfatizando e valorizando a pesquisa, auto avaliação sobre o seu próprio fazer pedagógico construindo o que Tardif (2002) define como saberes experienciais.

Evidências de que os conteúdos do curso foram compreendidos pelos professores são observadas ao analisar as definições de Distúrbios Específicos de Aprendizagem apresentadas por eles, no pré teste, alguns termos como “problemas de memória” e “hiperatividade” foram citados como sendo um dos Distúrbios Específicos de Aprendizagem que se poderia encontrar, enquanto no pós teste esses termos não foram citados. No mesmo sentido, na questão que perguntava se as

causas dos Distúrbios Específicos de Aprendizagem eram Intrínsecas ou Extrínsecas, no pré teste, 15 % dos professores responderam considerar as causas Extrínsecas e no pós teste nenhum professor apresentou essa resposta.

Ainda corroborando a afirmação de que os conteúdos foram compreendidos, tem-se as respostas para questão aberta que solicitava para que os professores relatassem o que sabiam sobre Consciência fonológica e a descrevessem. No pré teste 35% dos professores relataram que não sabiam, no pós teste nenhum professor afirmou não saber.

Além disso, a qualidade nas respostas também aumentou, enquanto no pré teste as respostas apareciam isoladas e muitas vezes equivocadas, como por exemplo, 30% dos professores responderam que consciência fonológica era saber reproduzir os sons da fala, 15% respondeu que era a consciência de rimas e 8% sinalizou que era saber diferenciar as letras, sílabas e palavras. Já no pós teste 54% dos professores conseguiram conceituar o que é consciência fonológica, afirmando que é a capacidade mental de refletir sobre os sons da fala. As outras respostas, sinalizaram a consciência de rimas e a diferenciação entre letras, sílabas e palavras.

Esse item é muito importante por entender a consciência fonológica como um fator importante para a aquisição da leitura e escrita. Sanches (2015) afirma que a consciência fonológica pode ser considerada um pré requisito para a aquisição e desenvolvimento da leitura.

Ao serem questionados se utilizavam em suas aulas, a evolução é muito significativa, no pré teste foi apresentado que 68% disseram que não usavam em suas aulas, após o curso de formação continuada 100% relatou que usava a consciência fonológica em suas aulas. Esse fator se deve em parte ao fato de os professores muitas vezes desenvolverem atividades de consciência fonológica sem saber. Após o curso os professores relataram a presença da estimulação da consciência fonológica por meio de jogos, brincadeiras e atividades simples que passaram a ser mais enfatizadas e principalmente sistematizadas no dia a dia escolar e em seus planejamentos. Foi possível perceber que a partir do momento que os professores compreenderam a importância e o que é a consciência fonológica, eles passaram a sistematizá-las e incorporá-las em seus planejamentos. Esse fator é importante, pois demonstra que o curso atingiu os seus objetivos atingindo diretamente na prática em sala de aula.

Quando questionados sobre qual a primeira atitude tomar perante uma criança com Distúrbio Específico de Aprendizagem a resposta utilizar todos os recursos disponíveis na escola para ajudá-la a aprender, entretanto a partir do avanço dos conhecimentos demonstrados nos demais resultados do questionário é possível afirmar que a qualidade na procura desses novos recursos para ajudar a criança também se modificou.

Ao serem questionados sobre quais profissionais encaminham as crianças no momento em que detectam um problema, no pré teste a resposta mais recorrente foi o fonoaudiólogo com 72% das respostas, após o curso esse número aumentou para 94% das respostas dos professores segundo Sacaloski (2000) a parceria do professor no trabalho fonoaudiológico junto aos alunos com alterações na escrita é indispensável. Lopes e Crenite (2012) ao fazerem um estudo com professores observam que além de saberem do papel do fonoaudiólogo no tratamento dos distúrbios específicos de Aprendizagem, é importante que se compreenda que o fonoaudiólogo tem um papel a ser desenvolvido na área da educação preventiva. No estudo as autoras afirmaram que a orientação oferecida aos professores foi determinante não só para otimização dos encaminhamentos, mas também para o aperfeiçoamento do conhecimento e dessa forma melhorar a mediação no processo de ensino aprendizagem. Fator esse que Ciasca (2004) e Zorzi (2003) apontam como grande preocupação quando abordamos o papel do professor no tratamento de crianças com distúrbios específicos de Aprendizagem. Muitos encaminhamentos equivocados chegam até as clínicas que poderiam ser sanados apenas com uma orientação para o professor.

Os conhecimentos sobre as causas, consequências e tratamento dos Distúrbios Específicos de Aprendizagem para os professores não significa que esses irão fazer intervenções, papel esse que é do fonoaudiólogo. Mas o conhecimento destes fatores contribui para que o professor saiba diferenciar uma dificuldade escolar de um distúrbio específico de Aprendizagem e saiba os encaminhamentos necessários.

A estimulação de alguns pré requisitos básicos como a Consciência fonológica, memória e acesso ao léxico são atitudes que colaboram para o desenvolvimento e aprendizado de todas as crianças, com ou sem problemas no desenvolvimento da aprendizagem. Logo, esses conhecimentos não podem ser

escondidos dos professores escondidos e sim, mais propagados por meio da formação profissional contribuindo assim para o trabalho tanto do professor como do fonoaudiólogo.

Na questão que solicitava que os professores concordassem ou não com afirmações específicas referentes aos Distúrbios Específicos de Aprendizagem. As respostas foram categorizadas como “certas” e “erradas” para a análise. No pré teste os professores erraram 36% das respostas e 24% responderam a opção “não sei”. Após o curso de formação continuada esses erros passaram para 12% das respostas enquanto nenhum professor assinalou a resposta “não sei” como opção.

Ao ser apresentado uma situação problema para os professores na qual eles teriam que falar o que fariam com um aluno que apresentasse dificuldades na escrita, troca e letras e muitas vezes acrescentava letras e sílabas. No pré teste as respostas dos professores foram categorizadas em: alternar estratégias que enfatizem os erros cometidos (73%), encaminhamento para o fonoaudiólogo (10%), encaminhamento para o fonoaudiólogo (7%) e abstenções das respostas (5%). No pós teste, após o curso de formação continuada os professores continuaram respondendo sobre a alternância de estratégias (54%), entretanto surgiram novas categorias como: trabalhar mais atividades sobre a consciência fonológica, criar mais estratégias que enfatizassem a relação fonema grafema.

É possível perceber que os professores perceberam a relação que a estimulação da consciência fonológica e da relação fonema grafema no erro que a criança estava cometendo, inserindo essas práticas nas suas ações para melhorar o ensino para aquela criança. No primeiro momento de aplicação dos questionários os professores responderam de forma mais generalizada que alternariam as estratégias, no segundo momento usaram conceitos que aprenderam no curso para incorporar em suas respostas. No pós teste não houve nenhuma abstenção nas respostas e as categorias de encaminhar para o fonoaudiólogo ou para a coordenação pedagógica também não apareceu.

6.4.1 Prática em sala de aula após o curso

Após três meses da finalização do curso, foi solicitado para três professores sorteados que fizessem um breve relato sobre suas práticas em sala de aula e se estavam utilizando algum conhecimento do curso em suas aulas.

A partir do relato desses professores foi possível perceber que eles se apropriaram dos conhecimentos ministrados no curso, não apenas os reproduzindo mas também incorporando e adaptando às suas práticas e realidades em sala de aula.

Uma das estratégias abordadas no curso foi o uso da ficha ortográfica de Foz (2010). A ficha ortográfica possibilita que a própria criança reflita sobre os seus erros de escrita, fazendo com que a criança veja onde errou. O uso da ficha ortográfica foi relatada pelos três professores. Eles passaram a utilizá-la em suas rotinas, de forma semanal.

A rotina de atividades que estimulam a consciência fonológica e memória de trabalho também foram citadas pelos professores com diversos exemplos de atividades. Um ponto que merece destaque é que os professores incorporaram essas atividades de forma sistematizada em seus planejamentos.

7- Conclusão

Diante dos dados obtidos, concluiu-se que, a formação profissional atualmente é insuficiente para o ensino de conhecimentos sobre os Distúrbios Específicos de Aprendizagem.

Os professores apresentam conhecimento pouco fundamentado a respeito dos Distúrbios Específicos de Aprendizagem devido a uma formação insuficiente que não lhe oportuniza condições de trabalharem para essa população adequadamente.

Após a intervenção por meio do curso de atualização no processo de formação continuada houve significativa mudança dos professores quanto aos seus conhecimentos e práticas em sala de aula, evidenciando a importância de uma formação profissional que contribua para a discussão e conhecimentos sobre o tema Distúrbios Específicos de Aprendizagem, tanto no modo inicial como continuada.

A formação profissional adequada é a base para o sucesso do trabalho do professor e conseqüentemente para um bom ensino, a partir de programas de formação que pensem sobre a população de crianças com Distúrbios Específicos de Aprendizagem, muitos equívocos podem ser evitados aumentando a qualidade e o sucesso do ensino no país

7 REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília v. 8, p. 277 – 292, 1992.

ALMEIDA, S. F. C. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 11, n.2, mai– ago, p. 117 – 134, 1995.

ARANTES, V.J. **Psicodrama e psicopedagogia**. SISTO, F.F. et al. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDY, L.R. et al. Objetos de aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 273-288, Abr.-Jun., 2013.

BARRETTO, E. S. S. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.49-88, Nov, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº1190**, de 4 de abril de 1939.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 4024, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.540/1968**.

BRASIL, **Constituição**, 1988.

BRASIL. MEC, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, MEC, **Resolução CNE/CEB nº 2/01** – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001

BRASIL, MEC, **Resolução CNE/CP nº 1/02** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores, 2002.

BRASIL, **Lei nº 12.796/2013**, 2013. 2013)

BRUNO, M. M. G. Escola inclusiva: problemas e perspectivas. In: **Anais do II Encontro de Educação do Oeste Paulista**. Presidente Prudente: UNESP, 2000.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In **Gestão democrática da educação**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARVALHO F.B.; CRENITTE, P.A.P.; CIASCA, S.M. Distúrbios de Aprendizagem na visão do professor. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, n.24, v.75, p.229-39, 2007.

CESÁRIO, M. **Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina**: tradução do projeto curricular pelos professores. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CIASCA, S. M. **Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças**: análise de uma prática interdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CIASCA, S. M.; ROSSINI, S. D. R. Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlações de dados de uma década de atendimento. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, n. 48, vol. 8, p. 11-16, 2000.

CINEL, N.C.B. Disgrafia: prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita. **Revista do Professor**, Porto Alegre, 19 (74): 19-25, abr./jun. 2003.

CORSINI, C. F. **Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1998.

COSTA, F. C. **Formação de professores**: objetivos, conteúdos e estratégias. Lisboa: Cruz Quesada, 1996.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Porto: Porto Editora, 2001.

FERNANDES, G.; CRENITTE, P. A. P. O conhecimento dos Professores de 1ª a 4ª série quanto aos Distúrbios de Leitura e Escrita. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 10, n.2, p. 182-190, abr-jun, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação. elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-116.

GIANNESI, I. L.; MORETTI, L. H. T. **Contribuições da Neuropsicologia nas dificuldades de aprendizagem escolar**. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/tetos/A0866.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

GONÇALVES, T. S. **Desenvolvimento de material educacional interativo para orientação de professores de ensino fundamental quanto aos distúrbios da linguagem escrita** Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2011.

GONÇALVES, T. S.; CRENITTE, P. A. P. Concepções de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. **Rev. CEFAC**, São Paulo, vol. 16, n. 3, p. 817-829, 2014.

GUARDIOLA, A.; FERREIRA, L. T. C.; ROTTA, N. T. Associação entre desempenho das funções corticais e alfabetização em uma amostra de escolares de primeira série de Porto Alegre. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v.56, n.2, p.281-288, 1998.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Prova Brasil**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/kit-teste/2016>. Acesso em: 11 out. 2016.

INGLES, M. A.; ANTOSZCZYSZEN, S.; SEMKIV, S. I. A. L.; OLIVEIRA, J. P. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Piracicaba, vol.20, n.3, pp.461-478, 2014

KEIRALLA, D. M. B. **Dificuldades de aprendizagem**: um prédiagnóstico a ser confirmado. XVII Internacional School Psychology Colloquium - Abstracts. Campinas, SP, p. 109, 1994.

LIMA, R. F. et al. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnosticados em um serviço de Neurologia Infantil. **Rev Neurocienc**, São Paulo, vol. 14, n. 4, p. 185-190, 2006

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOYA, L. F. **A Educação Física escolarizada e os saberes necessários para uma atuação profissional**. Monografia de especialização em Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

LOPES, R. C. F.; CRENITTE, P. A. P. Estudo analítico do professor à respeito dos distúrbios de aprendizagem. **Rev. CEFAC**, São Paulo, vol. 15, n. 2, p. 1214-1226, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____ (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

OSTI, A. et al. **A atuação do psicopedagogo em instituições de ensino: relato de experiência**. Revista de Educação, Londrina, vol. 8, n. 8, p. 150-155, 2005.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PALMA, J. A. V. **A educação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETERSON, P. Inclusão nos Estados Unidos: implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p. 3-10, 2006.

PRATES, J. C e PRATES, F. C. A contribuição da pesquisa e de práticas participativas para o desenvolvimento de políticas sociais pelo poder local. **Revista Virtual Textos & Contextos**, Porto Alegre, vol. 1, n. 4, 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/1005/785>>. Acesso em: 22 set. 2016.

PERNAMBUCO, M. C. As funções psiconeurológicas e os distúrbios de aprendizagem. In SCOZ, B. J. L.; et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PERREIRA, L.D.; SANTOS, A. M. S.; OSBORN, E. Ação preventiva na escola: aspectos relacionados com a interação professor e aluno e a comunicação humana. In: VIEIRA, R. M. et al. (Org.). **Fonoaudiologia e saúde pública**.

Carapicuíba. Pró-Fono, 2000. Cap. 9, p. 197-214.

PINHEIRO, A. M. V. Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 537-551, 2001.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita**: uma abordagem cognitiva. Campinas: Psy, 1994.

Plano Nacional de Educação (**Lei n.º 10.172/01**). 2000.

REBOLLO, M. A., RODRIGUEZ, S. El aprendizaje y sus dificultades. **Rev. Neurol**, Barcelona, v. 42, n.2, p. S139-S42, 2006.

RODRIGUES L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a distância e formação continuada do professor. **Rev. Bras. Ed. Espec**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, Out.-Dez., 2012.

ROSIN PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. Bras. Educ. Espec**, Marília, vol 20, n. 3, p. 341-356, jul.-set. 2014.

SACALOSKI, M.; ALAVARSI, E.; GUERRA, G. R. **Fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

SALLES, J.F.; PARENTE, M. A. M. P. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 687-709, set/dez. 2007.

SANTOS, L. C. dos; MARTURANO, E.M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicol. Reflex. Crit.** [online], Porto Alegre, vol.12, n.2, pp. 377-394, 1999.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonhos de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. F.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 151-160.

STEFANINI, M.C.B.; CRUZ, S.A.B. Dificuldades de aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1a a 4a séries do ensino fundamental. **Ver a Educação**, Belém, v.1, n.58, p.85-105, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Vozes, 2002.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C.R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, vol.18, n. 2, p. 319-336, abr.-jun. 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien/Tailândia: 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

8 ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa:
**“FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE VOLTADA AO ENSINO DE PESSOAS
COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa “FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE VOLTADA AO ENSINO DE PESSOAS COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM”. O objetivo da pesquisa é verificar a formação profissional do professor do 1º ao 5º ano para o ensino de escolares com Distúrbio de Aprendizagem e apresentar propostas de intervenção. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: responder um questionário semi aberto contendo doze questões, das quais dez questões são fechadas e duas abertas. A temática das questões diz respeito as práticas pedagógicas em sala de aula envolvendo o tema Distúrbios de Aprendizagem. A pesquisadora irá entregar o questionário e em data e local agendado retornará para buscá-lo preenchido. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são: verificar a influência dos programas de formação profissional na atuação docente com pessoas com Distúrbio de Aprendizagem para que se possa elaborar e aplicar programas de formação profissional que colaborem para o ensino de crianças com Distúrbios de Aprendizagem melhorando a prática profissional e favorecendo o processo ensino aprendizagem.

Informamos que o senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa

serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Amanda Luiza Aceituno da Costa, pelo telefone (14)998809787 e pelo email amandacosta@usp.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa-FOB/USP, à Alameda Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75, Vila Universitária, ou pelo telefone (14)3235-8356, e-mail: cep@fob.usp.br.

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a)

_____, portador da cédula de identidade _____, após leitura minuciosa das informações constantes neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, devidamente explicada pelos profissionais em seus mínimos detalhes, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito da pesquisa, pode a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar desta pesquisa e ciente de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional

Por estarmos de acordo com o presente termo o firmamos em duas vias (uma via para o sujeito da pesquisa e outra para o pesquisador) que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término.

Bauru, SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Amanda Luiza Aceituno da Costa

Anexo B

Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos

FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU- USP
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE VOLTADA AO ENSINO DE PESSOAS COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM	
Pesquisador: Amanda Luiza Aceltuno da Costa	
Área Temática:	
Versão: 2	
CAAE: 48752015.2.0000.5417	
Instituição Proponente: Universidade de São Paulo	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
DADOS DO PARECER	
Número do Parecer: 1.352.148	
Apresentação do Projeto:	
Idem ao parecer 1.235.576.	
Objetivo da Pesquisa:	
Idem ao parecer 1.235.576.	
Avaliação dos Riscos e Benefícios:	
Idem ao parecer 1.235.576.	
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:	
Idem ao parecer 1.235.576.	
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:	
Foram apresentados os termos: Projeto de pesquisa, folha de rosto, questionário do pesquisador, carta de encaminhamento do departamento de Fonoaudiologia, declaração de resultados, TCLE e termo de da E.E. Prof. Antônio Xavier Mendonça. Na nova submissão foi anexado o termo de aquiescência da Secretaria de Educação Municipal.	
Recomendações:	
1- No projeto descreve-se, em sua Metodologia, que "A pesquisa será realizada com professores de escolas estaduais, municipais e privadas do ensino fundamental I da cidade de Bauru/SP	
Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9 Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITÁRIA CEP: 17.012-901 UF: SP Município: BAURU Telefone: (14)3235-6356 Fax: (14)3235-6356 E-mail: cep@fob.usp.br	

**FACULDADE DE
ODONTOLOGIA DE BAURU-
USP**

Continuação do Parecer: 1.352.148

mediante as devidas autorizações e consentimentos dos diretores educacionais e conselho de escola dos estabelecimentos de ensino" mas apresenta-se na Plataforma Brasil somente o Termo de Aquiescência da Escola Estadual Prof. Antônio Xavier Mendonça". Especificar a seleção da amostra. Será somente na Escola nominada anteriormente? Descrever de forma adequada no projeto.

PENDÊNCIA ATENDIDA MAS SOMENTE NO ÂMBITO MUNICIPAL, UMA VEZ QUE A AUTORIZAÇÃO ANEXADA É DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

2- No local da assinatura do TCLE substituir sujeito da pesquisa por participante.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa pode ser iniciada no âmbito municipal e na escola Xavier de Mendonça outras escolas estaduais não poderão fazer da pesquisa até ser apresentada a devida autorização.

Considerações Finais a critério do CEP:

Esse projeto foi considerado **APROVADO** na reunião ordinária do CEP de 18.11.2015, com base nas normas éticas da Resolução CNS 466/12. Ao término da pesquisa o CEP-FOB/USP exige a apresentação de relatório final. Os relatórios parciais deverão estar de acordo com o cronograma e/ou parecer emitido pelo CEP. Alterações na metodologia, título, inclusão ou exclusão de autores, cronograma e quaisquer outras mudanças que sejam significativas deverão ser previamente comunicadas a este CEP sob risco de não aprovação do relatório final. Quando da apresentação deste, deverão ser incluídos todos os TCLEs e/ou termos de doação assinados e rubricados, se pertinentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_389648.pdf	18/10/2015 22:44:32		Aceito
Outros	aquiescenciaescolas.pdf	18/10/2015 22:44:00	Amanda Luiza Aceluno da Costa	Aceito
Outros	oficio.docx	18/10/2015 22:40:56	Amanda Luiza Aceluno da Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.doc	18/10/2015 22:35:36	Amanda Luiza Aceluno da Costa	Aceito

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9
Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITÁRIA CEP: 17.012-901
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3235-8358 Fax: (14)3235-8358 E-mail: cep@fob.usp.br

**FACULDADE DE
ODONTOLOGIA DE BAURU-
USP**

Continuação do Parecer: 1.352.148

Investigador	Projeto.doc	18/10/2015 22:35:36	Amanda Luiza Aceluno da Costa	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	18/10/2015 22:31:16	Amanda Luiza Aceluno da Costa	Acelto
Declaração de Pesquisadores	declaracaodecompromisso.pdf	27/08/2015 23:11:27	Amanda Luiza Aceluno da Costa	Acelto
Outros	QuestionarioTecnicoPesquisador.doc	27/08/2015 23:06:03	Amanda Luiza Aceluno da Costa	Acelto
Outros	Termodeaquiescencia.pdf	27/08/2015 23:05:11	Amanda Luiza Aceluno da Costa	Acelto
Outros	cartaencaminhamentodepartamento.pdf	27/08/2015 23:04:33	Amanda Luiza Aceluno da Costa	Acelto
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	05/11/2014 01:14:56		Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

BAURU, 04 de Dezembro de 2015

Assinado por:

Izabel Regina Fischer Rubira Bullen
(Coordenador)

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9
Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 17.013-901
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3235-6356 Fax: (14)3235-6356 E-mail: cep@fob.usp.br

ANEXO C

Questionário adaptado de Fernandes e Crenitte, 2008.

PARTE 1

Nome (iniciais): _____

Idade: _____

Gênero: 1. a - () Masculino 1. b - () Feminino

1 – Há quantos anos leciona?

1. a - () 1 a 5 anos

1. b - () 5 a 10 anos

1. c - () Mais de 10 anos

2 – Qual ano leciona?

2. a - () Primeiro ano

2. b - () Segundo ano

2. c - () Terceiro ano

2. d - () Quarto ano

2. e - () Quinto ano

3 - Formação:

3. a - () Magistério apenas (ensino médio)

3. b - () Normal superior (licenciatura plena)

3. c - () Pedagogia

3. e - () Especialização (pós graduação Lato Sensu)

Qual área? _____

3. f - () Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado)

Qual área? _____

PARTE 2

- 1- Na sua turma você tem ou já teve algum aluno com algum distúrbio de aprendizagem?**
() Sim () Não
1.1 Qual? _____
1.2 Você tem dificuldades para ensinar esse aluno?
() Sim () Não
- 2- Durante a sua formação inicial em quais momentos você se lembra de ter estudado sobre os distúrbios de aprendizagens?**
() Disciplinas específicas sobre o tema Educação Especial
() Outras disciplinas.
() Estágio
() Trabalho de conclusão de curso/Monografia
() Não me lembro de estudar esse assunto na graduação
- 3- Você considera suficiente o conhecimento adquirido na formação inicial para a atuação com crianças com distúrbios de aprendizagem?**
() Sim () Não
- 4- Qual a sua maior dificuldade para atuar com alunos que apresente algum tipo de distúrbio específico de aprendizagem? Assinale apenas uma alternativa.**
() Estabelecer estratégias variadas adequadas para cada aluno.
() Conhecer de forma mais profunda e qual a forma de agir diante de um distúrbio de aprendizagem específico.
() Avaliar o aluno.
() Lidar com conflitos interpessoais e disciplinares.
() Não possui dificuldade.
- 5- Quais conhecimentos você gostaria de adquirir em relação à criança que possui problemas para ler e escrever?**

PARTE 3

1 - Quais são os distúrbios específicos da aprendizagem que podemos encontrar?

2 – Quais são as causas que justificam o distúrbio específico de aprendizagem?

- a) Causas intrínsecas
- b) Causas extrínsecas
- c) Não sei

3- Você sabe o que é consciência fonológica? Se sim, o que é?

3.1 Você utiliza nas suas aulas? Como?

3339

4 - Quais a sua primeira atitude frente a uma criança com distúrbio da leitura e escrita?

- 4. a - () procuro utilizar todos os recursos disponíveis na escola para ajudá-la a aprender
- 4. b - () encaminhamento para a coordenação pedagógica da escola
- 4. c - () chamo a mãe e converso para que leve a criança a um especialista
- 4. d - () encaminhamento para um psicólogo
- 4. e - () encaminhamento para um fonoaudiólogo

5- Quando suspeita ou detecta um problema, a quem (profissional) encaminha a criança?

- 5. a - () Fonoaudiólogo

5. b - () Psicólogo

5. c - () Neurologista

5. d - () Psiquiatra

5. e - () outros (cite quais _____)

6 - Intervenção especializada é indispensável para a recuperação das dificuldades de aprendizagem:

6. a - () Sim 7. b - () Não

7 - A sua escola possui recursos humanos e materiais adequados a estes alunos:

7. a - () Sim 7. b - () Não

Se sim, quais?

8- As crianças com dificuldades de leitura e escrita deveriam ter acompanhamento especializado:

8. a - () Sim 8. b - () Não

9 - Leia as questões seguintes e responda colocando um círculo à volta do número que melhor representa a sua resposta:

Concordo **1**

Discordo – **2**

Não sei – **3**

9.1. A criança com dislexia não apresenta problemas na escrita. 1 2 3

9. 2. Uma criança com dislexia apresenta sempre problemas na leitura. 1 2 3

9. 3. O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças disléxicas. 1
2 3

9. 4. A criança disléxica pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade. 1 2 3

9. 5. Pais com dislexia tem mais probabilidade de terem filhos com dislexia. 1 2 3

9. 6. A disortografia é uma perturbação específica que se caracteriza por erros na escrita, sem que implique erros na leitura. 1 2 3

9. 7. A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação. 1 2 3

9. 8. A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afeta a qualidade da escrita mesmo que não haja erros ortográficos. 1 2 3

9. 9. É indiferente a idade de início da intervenção relativamente ao êxito da recuperação de uma criança com dislexia. 1 2 3

9. 10. O aparecimento da dislexia está associado ao nível sócio-econômico e cultural da criança. 1 2 3

9. 11. A criança disléxica esforça-se mais para ler do que as outras crianças. 1 2 3

9. 12. A cópia de texto é um exercício adequado a este tipo de crianças. 1 2 3

9.13. A criança adquire a dislexia no decorrer dos anos. 1 2 3

9.14 A dislexia pode ser identificada nos primeiros anos escolares. 1 2 3

10 – Um aluno do segundo ano apresenta dificuldades na escrita, troca de letras e muitas vezes acrescenta letras e sílabas. Qual a sua postura perante essa situação?

11- Em uma situação de aula o professor é constantemente interrompido por um aluno que se levanta da cadeira várias vezes, não consegue se concentrar na atividade proposta e está a todo o momento conversando com os colegas de sala. Como você agiria nessa situação?

ANEXO D

Avaliação do curso realiza pela Pró Reitoria de Cultura e Extensão Universitária

Compilação dos resultados da avaliação do curso

Curso: 25.03.00006 - Transtornos de aprendizagem: o que é e como atuar em sala de aula

Edição: 15.001

Oferecimento: 1 - Período: 05/04/2016 à 20/07/2016

Avaliação da disciplina: Transtornos de aprendizagem: o que é e como atuar em sala de aula

Turma: 69834

Total de alunos matriculados: 53

Total de questionários respondidos: 31

Infraestrutura

1. Instalações das salas de aula: mobiliário, equipamentos, material de apoio, etc.

Não se aplica: 0,00%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 41,93%

Ótimo: 58,06%

2. Quantidade de equipamentos de informática disponíveis para os alunos nas aulas práticas.

Não se aplica: 25,80%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 3,22%

Bom: 29,03%

Ótimo: 41,93%

3. Adequação do acervo da biblioteca às exigências de leitura na disciplina.

Não se aplica: 29,03%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 22,58%

Ótimo: 48,38%

4. Adequação da página web da disciplina para disponibilizar material didático.

Não se aplica: 12,90%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 3,22%

Bom: 29,03%

Ótimo: 54,83%

5. Instalações dos laboratórios: mobiliário, equipamentos, material de apoio, etc.

Não se aplica: 35,48%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 25,80%

Ótimo: 38,70%

6. Instalações das salas de informática: mobiliário, equipamentos, material de apoio, etc.

**Pró-Reitoria de
Cultura e Extensão Universitária****Compilação dos resultados da avaliação do curso**

Não se aplica: 38,70%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 32,25%

Ótimo: 29,03%

Conteúdo**1. Acesso às informações necessárias sobre a disciplina (programa, bibliografia, critérios de avaliação e cronograma)**

Não se aplica: 0,00%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 12,90%

Ótimo: 87,09%

2. Atendimento pelo professor dos objetivos propostos pela disciplina.

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 6,45%

Ótimo: 93,54%

3. Adequação do conteúdo da disciplina à carga horária.

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 22,58%

Ótimo: 77,41%

4. Adequação do material didático utilizado.

Não se aplica: 0,00%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 29,03%

Ótimo: 70,96%

5. Adequação da bibliografia indicada.

Não se aplica: 0,00%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 16,12%

Ótimo: 83,87%

6. Indique as técnicas de ensino predominantemente empregadas na disciplina.

Aulas expositivas: 51,61%

Aulas expositivas, com participação dos alunos: 96,77%

Seminários de estudo: 32,25%

Trabalhos em grupos: 90,32%

**Pró-Reitoria de
Cultura e Extensão Universitária****Compilação dos resultados da avaliação do curso**

Outras - especifique: 3,22%

Avaliação

1. Adequação dos instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem.

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 25,80%

Ótimo: 74,19%

2. Alinhamento do conteúdo cobrado nas avaliações corresponde ao programa de aula.

Péssimo: 3,22%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 16,12%

Ótimo: 80,64%

3. Tempo disponível para resolução das avaliações.

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 3,22%

Bom: 19,35%

Ótimo: 77,41%

4. Indique os instrumentos de avaliação predominantemente adotados na disciplina.

Provas com questões dissertativas: 9,67%

Provas com testes de múltipla escolha: 12,90%

Trabalhos individuais: 58,06%

Trabalhos em grupo: 100,00%

Seminários: 48,38%

Outras - especifique: 6,45%

Pessoal

1. Seu grau de conhecimento anterior para acompanhar a disciplina.

Péssimo: 0,00%

Ruim: 3,22%

Regular: 51,61%

Bom: 35,48%

Ótimo: 9,67%

2. Grau de dificuldade para o acompanhamento da disciplina.

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 29,03%

Bom: 48,38%

Ótimo: 22,58%

3. Seu nível de satisfação com a disciplina.

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

**Pró-Reitoria de
Cultura e Extensão Universitária****Compilação dos resultados da avaliação do curso**

Regular: 0,00%
Bom: 19,35%
Ótimo: 80,64%

4. Quantidade de horas semanais de estudo você dedicou a essa disciplina.

Abaixo de 2 horas: 6,45%
De 2 a 4 horas: 38,70%
De 4 a 6 horas: 41,93%
De 6 a 8 horas: 9,67%
Acima de 8 horas: 3,22%

5. Indique as competências e habilidades que você adquiriu ou aprimorou ao cursar a disciplina.

Comunicação e expressão: 41,93%
Raciocínio lógico: 12,90%
Resolução de problemas e tomada de decisão: 54,83%
Interpretação e análise de dados e informações: 70,96%
Trabalho em equipe: 61,29%
Conhecimentos teóricos para a área de atuação: 100,00%
Conhecimentos práticos para a área de atuação: 100,00%
Procedimentos de pesquisa: 25,80%

Docente**1. Conhecimento do assunto e preparação das aulas.**

Docente: Aline Roberta Aceituno da Costa

Não teve aula com esse ministrante: 3,22%
Péssimo: 0,00%
Ruim: 0,00%
Regular: 6,45%
Bom: 16,12%
Ótimo: 74,19%

Docente: Patrícia Abreu Pinheiro Crenitta

Não teve aula com esse ministrante: 0,00%
Péssimo: 0,00%
Ruim: 0,00%
Regular: 0,00%
Bom: 0,00%
Ótimo: 100,00%

Docente: Thaís dos Santos Gonçalves

Não teve aula com esse ministrante: 0,00%
Péssimo: 0,00%
Ruim: 0,00%
Regular: 0,00%
Bom: 0,00%
Ótimo: 100,00%

2. Facilidade de comunicação e bom relacionamento com os alunos.

Docente: Aline Roberta Aceituno da Costa

**Pró-Reitoria de
Cultura e Extensão Universitária****Compilação dos resultados da avaliação do curso**

Não tive aula com esse ministrante: 3,22%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 6,45%

Bom: 9,67%

Ótimo: 80,64%

Docente: Patrícia Abreu Pinheiro Grenitte

Não tive aula com esse ministrante: 0,00%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 0,00%

Ótimo: 100,00%

Docente: Thais dos Santos Gonçalves

Não tive aula com esse ministrante: 0,00%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 0,00%

Ótimo: 100,00%

3. Atendimento às perguntas de forma completa e clara.

Docente: Aline Roberta Aceituno da Costa

Não tive aula com esse ministrante: 3,22%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 3,22%

Bom: 16,12%

Ótimo: 77,41%

Docente: Patrícia Abreu Pinheiro Grenitte

Não tive aula com esse ministrante: 0,00%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 3,22%

Ótimo: 96,77%

Docente: Thais dos Santos Gonçalves

Não tive aula com esse ministrante: 0,00%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 3,22%

Ótimo: 96,77%

4. Aproveitamento do tempo de aula.

**Pró-Reitoria de
Cultura e Extensão Universitária****Compilação dos resultados da avaliação do curso**

Não tive aula com esse ministrante: 3,22%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 6,45%

Bom: 12,90%

Ótimo: 77,41%

Docente: Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte

Não tive aula com esse ministrante: 0,00%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 6,45%

Ótimo: 93,54%

Docente: Thaís dos Santos Gonçalves

Não tive aula com esse ministrante: 0,00%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 6,45%

Ótimo: 93,54%

5. Pontualidade e assiduidade

Docente: Aline Roberta Aceltuno da Costa

Não tive aula com esse ministrante: 3,22%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 9,67%

Bom: 6,45%

Ótimo: 80,64%

Docente: Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte

Não tive aula com esse ministrante: 0,00%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 3,22%

Bom: 0,00%

Ótimo: 96,77%

Docente: Thaís dos Santos Gonçalves

Não tive aula com esse ministrante: 0,00%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 3,22%

Bom: 0,00%

Ótimo: 96,77%

Atendimento do Pessoal de Apoio**1. Cortês e atencioso**

**Pró-Reitoria de
Cultura e Extensão Universitária****Compilação dos resultados da avaliação do curso**

Não se aplica: 3,22%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 19,35%

Ótimo: 77,41%

2. Eficiente e ágil

Não se aplica: 3,22%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 29,03%

Ótimo: 67,74%

3. Disponibilidade de atendimento

Não se aplica: 3,22%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 29,03%

Ótimo: 67,74%

4. Tempo de espera, tendo em vista os serviços solicitados

Não se aplica: 9,67%

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 6,45%

Bom: 19,35%

Ótimo: 64,51%

Curso

1. A duração do curso foi adequada?

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 12,90%

Bom: 29,03%

Ótimo: 58,06%

2. Houve boa continuidade e organização?

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 12,90%

Ótimo: 87,09%

3. A infraestrutura é adequada?

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 35,48%

**Pró-Reitoria de
Cultura e Extensão Universitária**

Compilação dos resultados da avaliação do curso

Ótimo: 64,51%

4. Qual seu nível de satisfação com o curso?

Péssimo: 0,00%

Ruim: 0,00%

Regular: 0,00%

Bom: 6,45%

Ótimo: 93,54%

5. Você recomendaria o curso?

Sim: 100,00%

Não: 0,00%