



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE (TDAH)**

Rozélia Alves da Silva

Asunción, Paraguay

2022

**AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE ALUNOS
COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

Rozélia Alves da Silva

Tesis presentada a la UAA como requisito para la obtención del título de Doctor en Ciencias
de la Educación.

Tutor:

Dr. Daniel González González

Asunción, Paraguay

2022

Rozélia Alves da Silva, 2022

**AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

pp. 215.

Tutor: Prof. Dr. Daniel González González

Tese de Doutorado em Ciências da Educação.

Universidad Autónoma de Asunción. 2022

Rozélia Alves da Silva

**AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE ALUNOS
COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Licenciado, Doctor en
Educación por la Universidad Autónoma de Asunción - UAA

Nota: _____ Aprobado () Reprobado () Reformular ()

Localidad: _____ Fecha _____/_____/_____

Nombre y Firma de los Examinadores

Observaciones:

Ao meu amado Deus, meu mais fiel amigo, que sempre está presente em todos os momentos de minha vida; minhas amadas filhas Maria Rita e Mariana, as quais são a fonte de toda a minha força, determinação e alegria; a minha querida mãe Rita, que é exemplo de incentivo e coragem para mim; e ao meu saudoso pai Mário, o qual em vida sempre confiou e acreditou na minha capacidade, auxiliando-me na trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Deus, por me ajudar a superar todos os obstáculos da vida;

Ao meu professor orientador Daniel González González por sua dedicação e empenho em me orientar na produção desta tese.

As minhas filhas, pela compreensão e paciência em me ter distante geograficamente enquanto cursava o doutorado fora do país;

Aos meus pais, por toda a dedicação e esforço que tiveram para me educar;

A minha tia paterna Marinete, por me ajudar na minha trajetória escolar;

A minha irmã Rosiene, por cuidar da minha filha primogênita enquanto eu cursava o doutorado na UAA;

As minhas irmãs, Rosilene e Rosângela por sempre me estenderem a mão quando precisei;

Ao meu grande amigo Francinaldo, por sempre me incentivar em minha vida acadêmica;

A minha fiel amiga Ivete, pelo seu ombro amigo nas horas de alegria e tristeza.

A minha grande amiga e irmã na fé Walquíria Jaciara, por sempre me encorajar a prosseguir nos estudos;

A minha querida amiga Simone Teixeira, por me ajudar durante o curso de doutorado;

As minhas queridas amigas Vanessa, Eliane, Rute, Raimunda, pela amizade e pelo companheirismo nos momentos de nossas estadas no Paraguai;

A Secretaria de Educação da cidade de Parnamirim, em especial ao setor de Educação Especial pelas informações cedidas para a realização desta pesquisa;

Aos gestores das escolas que participaram da pesquisa por me receberem muito bem e se disponibilizarem a ajudar no que fosse preciso;

Aos professores e colegas de profissão que participaram desta pesquisa, por terem me recebido muito bem e por contribuírem para a realização deste trabalho;

A todos os professores da UAA que fazem parte da minha trajetória acadêmica, os quais também contribuíram para com a minha aprendizagem;

A todos os funcionários da UAA que me auxiliaram quando eu precisei.

“Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças”.

Mantoan

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

“(…) Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”.

Emilia Ferreiro

RESUMO

Esta pesquisa incide sobre a análise das concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil. Esse estudo surgiu de inquietações no âmbito escolar em relação às interrogações e dificuldades encontradas pelos professores ao lidarem com alunos que possuíam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esses alunos por apresentarem uma agitação anormal em suas atividades que compromete a sua concentração são geralmente, estereotipados e excluídos no ambiente escolar, devido, muitas vezes, a falta de conhecimento sobre esse transtorno e da falta do preparo dos professores para lidarem com esses alunos em sala de aula. O TDAH é um transtorno neurobiológico de origem genética que afeta a concentração e a memória, gerando na criança grandes dificuldades de aprendizagem. Com o intuito de analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil adotou-se uma pesquisa do tipo descritiva, de modelo transversal e de enfoque qualitativa. Os sujeitos participantes da pesquisa foram onze professores de alunos com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de três escolas municipais da cidade de Parnamirim, no Estado do Rio Grande, Brasil, sendo três professores da Escola Municipal Maria de Jesus, três professoras da Escola Municipal Osmundo Faria e cinco professores da Escola Municipal Irene Soares da Silva. Para viabilizar a coleta de dados utilizamos como técnicas e instrumentos a análise documental (roteiro de análise documental), a observação sistemática não participante (pauta de observação) e a entrevista semiaberta (roteiro de perguntas). Como embasamento teórico utilizamos alguns autores como: Torres (2005); Fitó (2012); Libâneo (2012); Tardif (2014); Minayo (2013); Sampiere (2014); e Campoy (2018), entre outros. Os resultados evidenciaram que a maioria dos professores concebe o TDAH apenas como hiperatividade (uma inquietação ou agitação) e também concebe como uma dificuldade de aprendizagem, demonstrando terem pouco conhecimento sobre esse transtorno. Também foi constatado que esses professores possuem uma prática de ensino predominantemente tradicional, utilizando métodos de ensino que não promovem a interação dos alunos com o conhecimento, mas que visam apenas transmitir o conhecimento para eles através da exposição de conteúdos pelo professor ou pelo livro didático, como o método de exposição pelo professor, tendo a exposição verbal ou aula expositiva como o procedimento mais utilizado pelos sujeitos da pesquisa. Desse modo, existe a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre o TDAH por parte dos professores e há um despreparo desses profissionais para lidarem com esses alunos em sala de aula, sendo necessário promover a esses professores um curso de capacitação na área de Educação Especial e um acompanhamento das ações desses professores em sala de aula para dar suporte ao seu trabalho no atendimento aos alunos com necessidades especiais, em especial os alunos com TDAH.

Palavras-chave: TDAH. Conhecimento. Prática docente

RESUMEN

Esta investigación se centra en el análisis de las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en los grados iniciales de la escuela primaria de las escuelas municipales de la ciudad de Parnamirim, Brasil. Este estudio surgió de las preocupaciones en la escuela en relación con las preguntas y dificultades encontradas por los maestros al tratar con estudiantes que tenían un trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Estos estudiantes, por presentar una agitación anormal en sus actividades que compromete su concentración, generalmente son estereotipados y excluidos en el entorno escolar, a menudo debido a la falta de conocimiento sobre este trastorno y la falta de preparación de los maestros para tratar con estos estudiantes en el aula. El TDAH es un trastorno neurobiológico de origen genético que afecta la concentración y la memoria, causando grandes dificultades de aprendizaje en los niños. Para analizar las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en los primeros grados de la escuela primaria en las escuelas municipales de la ciudad de Parnamirim, Brasil, se adoptó una investigación cualitativa descriptiva, transversal. Los sujetos que participaron en la investigación fueron once maestros de estudiantes con TDAH en los grados iniciales de la Escuela Primaria (1 ° a 5 ° año) de tres escuelas municipales en la ciudad de Parnamirim, en el Estado de Río Grande del Norte, Brasil, tres de los cuales eran de la Escuela Municipal María de Jesús, tres docentes de la Escuela Municipal Osmundo Faria y cinco docentes de la Escuela Municipal Irene Soares da Silva. Para hacer factible la recolección de datos, utilizamos el análisis de documentos (guión de análisis de documentos), la observación sistemática no participante (agenda de observación) y la entrevista semiabierta (guión de preguntas). Como base teórica utilizamos algunos autores como: Torres (2005); Fitó (2012); Libâneo (2012); Tardif (2014); Minayo (2013); Sampiere (2014); y Campoy (2018), entre otros. Los resultados mostraron que la mayoría de los maestros conciben el TDAH solo como hiperactividad (inquietud o agitación) y también lo conciben como una discapacidad de aprendizaje, lo que demuestra que tienen poco conocimiento sobre este trastorno. También se descubrió que estos maestros tienen una práctica de enseñanza predominantemente tradicional, utilizando métodos de enseñanza que no promueven la interacción de los estudiantes con el conocimiento, sino que solo tienen como objetivo transmitirles el conocimiento a través de la exposición del contenido por parte del maestro o el libro de texto. Siendo la exposición verbal o lectura el procedimiento más utilizado por los sujetos de investigación. Por lo tanto, existe una falta de conocimiento profundo sobre el TDAH por parte de los maestros y no hay preparación de estos profesionales para tratar con estos estudiantes en el aula, y es necesario promover para estos maestros un curso de capacitación en el área de Educación Especial y Monitorear las acciones en el aula para apoyar su trabajo así como ayudar a los sujetos con necesidades especiales, especialmente los estudiantes con TDAH.

Palabras clave: TDAH. Conocimiento. Práctica docente

ABSTRACT

This research focuses on the analysis of the pedagogical conceptions and practices of teachers of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the initial grades of elementary school in municipal schools in the city of Parnamirim, Brazil. This study arose from concerns at school in relation to the questions and difficulties encountered by teachers when dealing with students who had Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). These students, for presenting an abnormal agitation in their activities that compromises their concentration, are generally stereotyped and excluded in the school environment, often due to the lack of knowledge about this disorder and the lack of teachers' preparation to deal with these students in classroom. ADHD is a neurobiological disorder of genetic origin that affects concentration and memory, causing great learning difficulties in children. In order to analyze the pedagogical conceptions and practices of teachers of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the early grades of elementary school in municipal schools in the city of Parnamirim, Brazil, a descriptive research was adopted. cross-sectional model with a qualitative approach. The subjects participating in the research were eleven teachers of students with ADHD in the initial grades of Elementary School (1st to 5th year) from three municipal schools in the city of Parnamirim, in the State of Rio Grande, Brazil, three of whom were from the Municipal School Maria de Jesus, three teachers from the Osmundo Faria Municipal School and five teachers from the Irene Soares da Silva Municipal School. To make data collection feasible, we used document analysis (document analysis script), non-participant systematic observation (observation agenda) and semi-open interview (question script) as techniques and instruments. As a theoretical basis we used some authors such as: Torres (2005); Fitó (2012); Libâneo (2012); Tardif (2014); Minayo (2013); Sampiere (2014); and Campoy (2018), among others. The results showed that most teachers conceive ADHD only as hyperactivity (a restlessness or agitation) and also conceive it as a learning disability, demonstrating that they have little knowledge about this disorder. It was also found that these teachers have a predominantly traditional teaching practice, using teaching methods that do not promote students' interaction with knowledge, but that aim only to transmit knowledge to them through the exposure of content by the teacher or the textbook, as the method of exposure by the teacher, with verbal exposure or lecture as the procedure most used by the research subjects. Thus, there is a lack of more in-depth knowledge about ADHD on the part of teachers and there is an unpreparedness of these professionals to deal with these students in the classroom, and it is necessary to promote these teachers a training course in the area of Special Education and monitoring the actions of these teachers in the classroom to support their work in assisting students with special needs, especially students with ADHD.

Keywords: ADH. Knowledge. Teaching practice

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Amostra dos sujeitos da pesquisa.....	81
Quadro 2 – Objetivos da investigação e técnicas de coleta de dados.....	96
Quadro 3 – Perguntas utilizadas na entrevista.....	98
Quadro 4 – Categorias e tópicos utilizados no roteiro de análise documental....	100
Quadro 5 – Dimensões e indicadores elencados na pauta de observação.....	101
Quadro 6 – Cronograma de ações desenvolvido ao longo da pesquisa.....	102
Quadro 7 – Formação e tempo de experiência dos professores	167

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Caracterização da pesquisa.....	79
Figura 2- Desenho metodológico.....	80
Figura 3 - Localização da cidade de Parnamirim.....	83
Figura 4 - Caracterização do primeiro campo empírico	84
Figura 5- Fachada da Escola Municipal Maria de Jesus.....	85
Figura 6 – Caracterização do segundo campo empírico.....	88
Figura 7 - Fachada da Escola Municipal Osmundo Faria.....	89
Figura 8 - Caracterização do terceiro campo empírico	92
Figura 9 - Fachada da Escola Municipal Irene Soares da Silva.....	93
Figura 10- Esquema das ações planejadas e executadas.....	104
Figura 11- Esquema dos momentos planejados e executados para a análise de dados.	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
MEC	Ministério da Educação
ANEE	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
CF	Constituição Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ABDA	Associação Brasileira do Déficit de Atenção
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFANS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CP	Conselho Pleno
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	11
LISTA DE FIGURAS.....	12
LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES.....	13
RESUMO.....	8
RESUMEN.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO.....	18
Problematização.....	18
Justificativa.....	20
Objetivo geral.....	22
Objetivos específicos.....	22
Distribuição de capítulos	22
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA.....	24
1.1 Breve histórico da Educação Especial.....	24
1.1.1 Concepções sobre as pessoas com necessidades especiais ao longo do tempo.....	24
1.1.2 O surgimento da Educação Especial.....	26
1.1.3 A educação Especial no Brasil e seus paradigmas.....	27
1.2 A Escola Inclusiva.....	30
1.3 A questão legal no Brasil sobre as pessoas com deficiência.....	36
CAPÍTULO 2- TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	41
2.1 Definição	41
2.2 Caracterização e diagnóstico do TDAH.....	42
2.3 Principais causas do TDAH e suas consequências.....	43
2.4 As implicações do TDAH no desempenho escolar.....	46
2.5 O tratamento do TDAH.....	47

2.6 O papel da escola frente ao desempenho escolar da criança com TDAH.....	49
2.6.1 Escola é lugar de aprender.....	50
2.6.2 Escola é lugar de construção de conhecimentos.....	51
2.6.3 Escola é lugar de compartilhar conhecimentos.....	53
2.7 O trabalho docente frente aos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.....	55
CAPÍTULO 3- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE	59
3.1 Percurso histórico da consolidação da profissão docente.....	61
3.2 A formação de professores e os seus caminhos legais no Brasil.....	66
3.3 O professor e seus saberes no trabalho docente	69
3.3.1 O objeto do trabalho dos professores	71
3.3.2 As técnicas utilizadas pelos professores em seu trabalho.....	73
3.4 As responsabilidades do trabalho docente.....	74
CAPÍTULO 4- O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	78
4.1 Caracterização da pesquisa	78
4.2 Campos empíricos.....	81
4.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	81
4.3 Como o caso se apresenta.....	82
4.3.1 Cenário.....	83
4.3.1.1 Caracterização do primeiro campo empírico.....	84
4.3.1.2 Caracterização do segundo campo empírico.....	88
4.3.1.3 Caracterização do terceiro campo empírico.....	92
4.4 Técnica de coleta de dados.....	95
4.4.1 Instrumentos e validação	98
4.4.1.1 Roteiro de entrevista.....	98
4.4.1.2 Roteiro de análise documental.....	99

4.4.1.3 Pauta de observação.....	101
4.4.2 Procedimentos.....	102
4.5 Técnica de análise de dados.....	114
4.6 Considerações éticas.....	117
CAPÍTULO 5- RESULTADOS.....	118
5.1 Primeira etapa.....	118
5.1.1 Primeira sessão: Descrição e análise dos dados obtidos na análise documental.....	119
5.1.2 Segunda sessão: Descrição e análise dos dados obtidos nas observações não participantes.....	121
5.1.2.1 Dados obtidos nas observações não participantes das turmas de professores com alunos com TDAH da Escola 1.....	121
5.1.2.2 Dados obtidos nas observações não participantes das turmas de professores com alunos com TDAH da Escola 2.....	127
5.1.2.3 Dados obtidos nas observações não participantes das turmas de professores com alunos com TDAH da Escola 3.....	132
5.1.3 Terceira sessão: Descrição e análise dos dados obtidos nas entrevistas.....	140
5.1.3.1 Descrição e análise das entrevistas dos professores de alunos com TDAH da Escola 1.....	140
5.1.3.2 Descrição e análise das entrevistas dos professores de alunos com TDAH da Escola 2.....	148
5.1.3.3 Descrição e análise das entrevistas dos professores de alunos com TDAH da Escola 3.....	157
5.2 Segunda etapa: Apresentação dos resultados.....	166
5.2.1 O primeiro objetivo específico.....	166
5.2.2 O segundo objetivo específico.....	168
5.2.3 O terceiro objetivo específico.....	169
5.2.4 O quarto objetivo específico.....	170

CAPÍTULO 6- CONCLUSÕES.....	173
PROPOSTAS.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	178
APÊNDICES.....	184
ANEXOS.....	209

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica tem como elementos básicos, o ensino e aprendizagem, os quais exercem influência sobre o processo de desenvolvimento de cada indivíduo. Isso porque a escola e os indivíduos estão inseridos em um contexto social e político e as concepções que permeiam este contexto influenciam, direta e indiretamente, as ações pedagógicas. Segundo Libâneo (2013), não existe um fazer pedagógico sem uma concepção de homem e de sociedade, bem como não existe uma ideia de homem e sociedade sem uma habilidade técnica para realizá-la através da educação. Em consonância, Franco (2012), defende que as práticas pedagógicas são organizadas intencionalmente para atender às expectativas educacionais de um grupo social e que decisões, princípios, ideologias e estratégias são elementos que estruturam essas práticas.

Segundo Torres (2005), a educação tem como principal função formar sujeitos, homens e mulheres com várias competências como: criticidade, autonomia e responsabilidade para a sua convivência consciente no meio social. Também tem o papel de formar sujeitos com a capacidade de evoluir e adaptar-se a realidade do mundo atual, o qual é complexa e mutável. Para tanto, segundo esse autor, é necessário que a educação englobe novas formas de enfrentar os processos de ensino e de aprendizagem, visando a busca da qualidade. Nesse cenário, o papel do professor é fundamental. Isso porque ele é o agente de mediação entre o aluno e o conhecimento a ser adquirido por ele. Nesse sentido, a prática pedagógica é um eixo de grande importância para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, porque é através dela que o educador materializa suas concepções e saberes relacionados ao seu trabalho docente. E uma prática pedagógica inclusiva possibilita o acesso de todos os alunos ao processo de ensino aprendizagem. Desse modo,

[...] ao adotar a proposta de Educação Inclusiva, com sua ênfase em práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades educacionais de todos os alunos, a escola estará, em última instância, desenvolvendo um trabalho preventivo, e contribuindo em direção à meta de equiparação de oportunidades educacionais, sem a qual não se poderá construir uma sociedade verdadeiramente democrática (Glat, Machado & Braun, 2006, p.6).

Problematização

Apesar de a educação brasileira ter passado por várias transformações ao longo do tempo, infelizmente ainda é predominante a prática de um ensino tradicional, que enfatiza a norma, o padrão e que é baseada numa concepção de homogeneidade dos indivíduos. Alunos

que se apresentem fora dessa realidade, podem ser taxados de fracassados e incapazes. Um exemplo disso são as crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que por apresentarem uma agitação anormal em suas atividades que compromete a sua concentração são muitas vezes, estereotipadas e excluídas no ambiente escolar.

Os chamados “comportamentos inadequados” dos alunos que possuem o TDAH são apontados por alguns docentes como um dos principais problemas no processo de ensino e aprendizagem. Esses comportamentos acontecem devido esses alunos apresentarem problemas de atenção, de percepção e memória, algo característico desse transtorno. Desse modo, as crianças que possuem o TDAH passam a ter mais dificuldades na aprendizagem do que as que não possuem esse transtorno, principalmente em seu processo de alfabetização podendo se tornarem adultos analfabetos e conseqüentemente excluídos socialmente. Isso porque vivemos em uma sociedade cada vez mais globalizada e competitiva que requer pessoas qualificadas, para atuarem nela. E os alunos com hiperatividade, assim como todos os outros alunos, precisam ser alfabetizados, apesar de possuírem algumas limitações.

Segundo Fitó (2012), a dificuldade de aprender, algumas vezes, se origina da incapacidade de prestar a atenção, de se concentrar ou de aprender a organizar e planejar de forma adequada as atividades, impedindo um rendimento acadêmico compatível com o nível de inteligência. Outras vezes se origina da esfera do comportamento como a dificuldade em controlar os impulsos e a atividade motora; e em outros casos se localiza na dificuldade de compreensão de determinadas situações sociais e na adaptação a situações que se modificam. O comprometimento dessas aptidões nas crianças gera baixos rendimentos acadêmicos, problemas de interação social, incompreensão e julgamento equivocado sobre o seu comportamento, podendo provocar uma baixa autoestima no aluno e conseqüentemente outros problemas a nível pessoal e social.

Para essa mesma autora, embora em ritmo lento, avançaram alguns métodos de tratamento, os quais consistem em reeducação e ajuda farmacológica. No entanto, apesar de nos últimos anos, se terem ouvido falar em TDAH, são poucos os profissionais da área de educação que tem o conhecimento sobre as dificuldades relacionadas à atenção, hiperatividade e impulsividade que alguns alunos vivenciam. E o despreparo desses profissionais aliada a uma proposta educacional homogênea, convencional por parte da escola podem contribuir para o baixo rendimento acadêmico dos alunos com esse transtorno.

Entretanto, é esperado que através de sua formação acadêmica, o profissional docente esteja habilitado a entender as relações individuais, físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos seus discentes, com vistas a prepará-los para atuarem na sociedade de forma ativa. Assim,

a formação de docentes e a sua profissionalização não podem ser concebidas de forma dissociada.

Justificativa

O interesse em realizar esse estudo surgiu da prática profissional da pesquisadora, num processo de múltiplas experiências e observações em ambientes escolares onde ela atua diretamente. As reflexões embasadas em estudos teóricos, participação em seminários e a sua vivência como professora de aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) trouxe a ela uma grande inquietação frente as interrogações e dificuldades encontradas por ela e outros professores ao lidarem com alunos que possuíam o TDAH. Dessas experiências surgiram dúvidas em relação à metodologia de ensino e a forma mais adequada de interagirem com os alunos para tornar viável acessos plenos, satisfatórios, e atraentes, na promoção da aprendizagem, justamente a partir da observação das particularidades desses alunos.

Diante do exposto, esse estudo volta-se sobre as concepções e práticas pedagógicas utilizadas por professores em turmas de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Essa temática é extremamente relevante, sobretudo porque ainda há lacunas a serem preenchidas em relação ao que os especialistas apresentam como sendo adequados a aprendizagem desses alunos e o que realmente é praticado pelos educadores no cotidiano das suas aulas para promoverem a aprendizagem dos seus alunos com TDAH. Esse público, apesar de ainda estar à deriva das políticas públicas e de discursões acadêmicas, apresentam necessidades educacionais especiais, as quais necessitam da mesma relevância dos demais alunos atendidos pela Educação Especial. Considera-se de grande importância aprofundar a investigação sobre essa situação presente no cotidiano das escolas, focando no trabalho realizado pelos docentes de alunos com TDAH com vistas a dar um suporte referencial aos profissionais de educação, contribuindo, dessa forma, para a melhoria no atendimento a esses alunos em sala de aula.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade faz parte da vida de crianças, jovens e adultos que apresentam dificuldades de atenção e impulsividade. Essas pessoas, muitas vezes são incompreendidas por seus professores, pais e familiares devido comportar-se fora do padrão da “normalidade”. No entanto, não se trata de um comportamento voluntário, esporádico. Trata-se de sintomas característicos do transtorno e por isso os alunos que possuem o TDAH devem ser vistos como pessoas que necessitam de compreensão e apoio para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Para Tardif (2014), os conhecimentos dos professores configuram-se como uma realidade social concretizada por meio de uma formação, de práticas coletivas, de um currículo escolar, de uma pedagogia institucionalizada, e ao mesmo tempo, os saberes adquiridos no cotidiano do seu trabalho docente. Contudo, enseja-se que esse profissional se reconheça como um ser inacabado e busque continuamente obter conhecimentos que sejam relevantes para a sua prática educativa objetivando desenvolver no aluno suas potencialidades. Em consonância Freire (2011), defende que um dos saberes para a prática pedagógica é o educador ser consciente do seu inacabamento, não se acomodando em práticas descontextualizadas da realidade do aluno. Isso porque o conhecimento é mutável. Vivemos numa sociedade letrada, onde as informações e o conhecimento se renovam a cada dia. Também é necessário que o educador se responsabilize pelo processo de aprendizagem de cada aluno, com vistas a formação de um sujeito ativo, participante da rede de conhecimentos estabelecida sendo capaz de evoluir para além do curso.

Freire (2011), argumenta que outro saber necessário à prática pedagógica é conhecer a realidade dos alunos. Assim, independente da área em que atue, o educador precisa conhecer as particularidades dos seus alunos e a partir disso criar estratégias para desenvolver a aprendizagem deles. Para Mantoan (2015), a Educação Especial deverá dar suporte para esse profissional obter esses conhecimentos em relação à essas particularidades por meio de cursos de formação de professores com vistas a preparar esse público para lidar com todas as necessidades educacionais especiais a serem apresentadas pelos alunos.

Para essas autoras a escola tem o dever de promover a igualdade de oportunidades educacionais através da existência de práticas de ensino dinâmicas, diversificadas, levando em consideração às particularidades e necessidades de sua clientela com vistas a maiores possibilidades de inclusão social. Para tal, o professor necessita conhecer as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e procurar estratégias que lhe dê suporte para trabalhar essas dificuldades contribuindo assim para o exercício de uma proposta inclusiva de ensino.

Espera-se que a realização desta investigação possa proporcionar aos educadores um melhor entendimento sobre o TDAH e as suas implicações na aprendizagem dos alunos que possuem esse transtorno, e também oferecer um suporte aos pais ou responsáveis para uma melhor convivência com as crianças que possuem o TDAH.

Objetivo Geral

Baseando-se nas considerações apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa é: analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Parnamirim, Brasil.

Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, se propõe:

- Apresentar o perfil dos professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.
- Determinar o nível de conhecimento dos professores sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.
- Descrever as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Identificar as possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento a esses alunos em sala de aula.

Distribuição dos capítulos

Esta tese se encontra dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo se versa sobre a Educação Especial e os desafios da escola inclusiva. Nesse capítulo está exposta uma breve retrospectiva da história da Educação Especial no Brasil, as bases legais que dão suporte ao atendimento às pessoas com necessidades especiais nesse país e os caminhos a serem percorridos para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. No segundo capítulo discorre-se sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), apresentando a sua definição, seus subtipos, suas características, suas causas, formas de tratamento, as implicações desse transtorno para a aprendizagem escolar e são apresentadas algumas orientações relacionadas ao manejo de alunos com TDAH em sala de aula.

No terceiro capítulo discute-se a formação dos professores e a prática docente apresentando o percurso histórico da consolidação da profissão docente, a importância da formação dos professores e seu amparo legal no Brasil. Também se versa sobre os saberes utilizados por esses profissionais no cotidiano escolar, bem como as suas responsabilidades em sua prática profissional.

O quarto capítulo versa sobre o percurso metodológico, em que se apresentam os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na cidade de Parnamirim, no Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, tendo como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas dos professores de alunos com TDAH. Esses sujeitos referem-se a dez professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de Parnamirim que possuem em sua sala de aula, alunos com TDAH. Os instrumentos que se julgou adequados para obtenção dos dados foram: entrevista semiestruturada, observação não participante e análise documental. No quinto capítulo são apresentados os resultados obtidos através de uma descrição e análise dos dados coletados e no sexto capítulo são apresentadas as conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA

1.1 Breve histórico da educação especial

1.1.1 Concepções sobre as pessoas com necessidades especiais ao longo da história

Em diferentes momentos da história da humanidade sempre existiram pessoas com deficiência ou incapacidade. No entanto, por muitos séculos essas pessoas eram vistas como pessoas anormais, sem direitos e deveres. Em algumas sociedades as pessoas com incapacidades não tinham nem sequer o direito à vida, pois segundo Fernandes e Mól (2019), o infanticídio de crianças que nasciam com deficiência física era amparado por lei na Roma Antiga.

Desde a Idade Antiga havia uma política de exclusão das pessoas com necessidades especiais. Um exemplo disso era o fato de que nesse período histórico, civilizações como Grécia e Roma abandonavam ou matavam as crianças que nasciam com alguma deficiência.

Segundo Mosqueira e Stobaus (2004), há comprovações em registros históricos da resistência e da aceitação na sociedade das pessoas com deficiência, bem como demonstrações de ameaças em relação às suas vidas. Isso é evidenciado pelos romanos no início da era cristã por meio da seguinte passagem:

Nós matamos cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas dá razão que nos convida a separar das partes são aquelas que podem corrompê-las (Mises, 1997, apud Mosquera & Stobaus, 2004, p.16).

De acordo com Fernandes e Mól (2019), no Egito Antigo, os médicos concebiam as deficiências físicas e mentais como consequência de castigo por algum pecado cometido na vida anterior ou eram provocadas por maus espíritos. Dessa forma, o tratamento era às vezes místico, através de preces, exorcismo, encantamentos e sacrifícios; e às vezes prático por meio de pomadas e cirurgias variadas. No entanto, o tratamento médico não era igual para todos. Havia um tratamento diferenciado de acordo com a posição social do indivíduo. Os nobres,

sacerdotes, guerreiros e seus familiares eram tratados por sacerdotes especializados, já as pessoas das camadas sociais menos favorecidas eram tratadas por sacerdotes aprendizes.

Fernandes e Mól (2019), argumentam que na Grécia Antiga, especificamente na cidade de Esparta, havia o costume de lançar no precipício das montanhas Taygetos as crianças que nasciam com deficiência. Isso porque Esparta era responsável por formar soldados para as guerras. As crianças fortes e saudáveis ficavam com os pais até 6 e 7 anos e depois eram levados pelo Estado para crescerem e se tornarem aptos para guerrear. As crianças que nasciam fracas, franzinas e com alguma discapacidade física eram lançadas no precipício.

Nos países europeus, ao longo da Idade Média, os indivíduos com necessidades especiais eram perseguidos e mortos por serem associados a atos de feitiçaria e à figura do diabo. Outras concepções se relacionavam a uma punição divina, desse modo, as pessoas com discapacidades tinham que ser afastadas do convívio social. “...as incapacidades físicas, as epidemias, os sérios problemas mentais, as doenças graves e as malformações congênitas eram consideradas indícios da ira celeste e taxados como ‘castigo de Deus’, ou ainda causados por maldições, feitiços ou atuação de maus espíritos” (Fernandes & Mól, 2019, p.23).

Segundo Rosa (2010), as mudanças na relação da sociedade com as pessoas com necessidades especiais surgiram com o crescimento do cristianismo, o qual considerou as pessoas com deficiência como seres humanos, entretanto, eram concebidas como anjos enviados do céu ou como representantes do demônio. Isso é confirmado por Mazzotta (2005), ao afirmar que um dos fatores que reforçavam a ideia de que o ser humano deveria ser perfeito fisicamente e mentalmente era a própria religião, a qual defendia a ideia de homem como “imagem e semelhança de Deus”. Desse modo, as pessoas que tinham deficiência eram vistas como “imperfeitas”, conseqüentemente eram marginalizadas, excluídas da sociedade e eram culpadas de sua própria deficiência. Em outros casos, eram perseguidas, torturadas e mortas pelo tribunal da Santa Inquisição, entidade criada pela Igreja Católica no século XV para punir pessoas que não estivessem de acordo com suas crenças ou que não obedecessem suas leis e dogmas.

Rosa (2010), diz que a deficiência passou a ser vista como algo genético, hereditário após o fim da inquisição e com o desenvolvimento da ciência. Conseqüentemente, as pessoas com necessidades especiais passaram a receber outro tipo de tratamento, sendo enviadas a instituições onde as mantinham longe do convívio com a sociedade.

Segundo Mosquera e Stobaus (2004), foi a partir de meados do século XVI que a questão da diferença e da fuga do padrão “normal” da sociedade deixa de ser uma influência religiosa e

passa para o campo da medicina, registrando-se a história do atendimento às pessoas com deficiência, incluindo as pessoas com discapacidade mental, no Ocidente. Assim:

...diversas vantagens se oferecem para o deficiente ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico. Passando pelas instituições residenciais no século XIX e as classes especiais no século XX. No século XIX, os médicos passaram a dedicar-se ao estudo desses seres diferentes – os deficientes, como eram chamados (Bianchetti et al., 1998, apud Mosqueira & Stobaus, 2004, pág. 16).

Mosquera e Stobaus (2004), afirmam que foram os estudos de Jean Itard no período de 1775 a 1838, na França que iniciou o tratamento das pessoas com deficiência, através do seu estudo sistemático e de seu esforço para reabilitar Vítor (o menino lobo) que era uma criança que possuía deficiência mental profunda. Com esse trabalho Itard foi considerado por muitos estudiosos como o pai da educação especial.

1.1.2 O surgimento da Educação Especial

De acordo com Jiménez (1993) apud Mosquera e Stobaus (2004), A educação especial surgiu ao final do século XVIII, nos países escandinavos e na América do Norte através da institucionalização especializada em pessoas com deficiência. A sociedade se conscientiza da necessidade em atender essas pessoas, no entanto mais a nível assistencial do que educativo. Essa assistência era dada em centros especializados, iniciando assim o período de segregação. Esse processo de segregação consistia em separar e isolar as crianças com deficiência do restante da sociedade. Essa assistência se dava em hospitais psiquiátricos, onde os deficientes eram levados por seus familiares para afastá-los do convívio social e também devido à industrialização crescente, muito familiares não podiam mais cuidar dos considerados inválidos, sendo necessário buscar um lugar específico para eles.

De acordo com Mosquera e Stobaus (2004), foi nesse período da história da Educação Especial que surgiram os primeiros estudos sobre o tratamento de pessoas com discapacidade, destacando os de Philippe Pinel, que escreveu os primeiros tratados sobre os atrasados mentais em 1800; os de Esquirol, que estabeleceu a diferença entre demência e idiotia, no período de 1780 e 1820; e os Seguin, que elaborou um método para a educação de crianças com atraso mental, entre 1840 e 1870.

Foi iniciado então um aprofundamento nos conhecimentos da Biologia, objetivando buscarem as explicações fisiológicas e anatômicas das deficiências. Esse aprofundamento

marcou-se pela participação médica na reabilitação das pessoas com deficiência e houve também a preocupação com a educação dessas pessoas. “Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais” (Mazzotta, 2005, p.17).

A educação escolar voltada para a pessoa com deficiência mental surgiu no século XX, no mundo ocidental, juntamente com a desinstitucionalização, criando programas escolares para essa clientela de caráter leve e moderado e uma abertura relativa das institucionalizações. Ocorreu também uma ampliação e serviços especiais, aparecendo assim nas escolas os alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE), intitulados na época de excepcionais.

1.1.3 A educação Especial no Brasil e seus paradigmas

Segundo Mazzotta (2005), no Brasil entre 1854 a 1956 o atendimento escolar especial para as pessoas com deficiência foi marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas. O Imperador Dom Pedro II por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854 criou o Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant). Anos mais tarde, em 26 de setembro de 1857, o Imperador funda o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), apoiando as iniciativas do Professor francês Hernest Huet. Essa instituição passou a atender pessoas com surdez de todo o país, a maioria abandonada pelos seus familiares. De acordo com Suow, (1986) apud Mazzotta (2005), havia oficinas para ensinar ofícios para as pessoas com deficiência visual, os quais eram: tipografia e encadernação para os meninos; e tricô para as meninas. Aquelas com deficiência auditiva aprendiam os ofícios de sapataria, encadernação, pautação e douração. Mazzota (2005), afirma que já no início da metade do século XX havia cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular para a educação das pessoas com necessidades especiais e onze instituições especializadas.

Os indivíduos com deficiência tiveram importantes avanços no século XX, referentes aos auxílios técnicos como: bengalas, cadeiras de roda, sistema de ensino para surdos e cegos, e outros que foram se aperfeiçoando. A sociedade, coletivamente começou a se estruturar para enfrentar os problemas e para dar um melhor atendimento à pessoa com deficiência. Surgiu nesse período a conscientização dos direitos humanos e a necessidade da participação e integração dessa pessoa na sociedade de uma maneira ativa. Os estudos de Vigotsky sobre a deficiência sinalizou uma grande mudança em relação aos indivíduos com incapacidade. Luria, Vigotski e Leontiev acentuam:

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotski concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências (Luria, Vigotski e Leontiev, 2001, p.34).

Foi nesse período da história que as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas cidadãs com seus direitos e deveres de participar no meio social. Porém, ainda de forma assistencialista. Os primeiros movimentos organizados por familiares dessas pessoas, os quais criticavam a discriminação, foi iniciado com o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No Brasil, a prática das discussões internacionais sobre deficiência ainda não tinha sido colocada em prática. No entanto, o assistencialismo era focado como institucionalização que geraria um custo para o sistema que, por sua vez, se interessava pelo discurso da produtividade e autonomia, o qual deveria atender aos direitos humanos, principalmente os da minoria.

Mosquera e Stobaus (2004), defende que a educação dos indivíduos com incapacidade dependia da economia dos cofres públicos e do poder aquisitivo dos particulares. Assim, seria uma forma de evitar manicômios, asilos e penitenciárias. Mesmo porque, por meio do discurso de produção, esses indivíduos seriam integrados ao mundo do trabalho, podendo obter lucro. Esses fatores, a luta dos movimentos organizados e as críticas dos cientistas e outros profissionais sobre o paradigma da institucionalização, geraram reformulações de ideias e novas práticas.

De acordo com Aranha (2001), com a finalidade de ajudar as pessoas com necessidades especiais a se integrarem socialmente, surge o paradigma de serviços. Nesse paradigma há a ideia de tornar a vida dessas pessoas mais próxima do normal, disponibilizando padrões e condições de vida diária menos distante dos padrões sociais.

No entanto, houve várias discussões nas universidades e também entre as pessoas participantes desse processo. Foi observado que somente a integração não seria capaz de resolver o problema da segregação. Ainda segundo Aranha (2001), a luta pelos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência favoreceu o distanciamento delas das instituições de atendimento de suas necessidades. Essa luta também trouxe algumas conquistas que são evidenciadas na legislação, nas áreas de reabilitação, seguridade social, trabalho e transporte.

Conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 (CF88). Isso é evidenciado por Barreta e Canan (2012, p. 36) ao escrever que:

Na procura de constituição de um percurso abrangendo as políticas públicas de educação especial inclusiva, relatamos de início a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que apresenta como um dos seus objetivos fundamentais o compromisso político brasileiro com a educação de forma a estabelecer a igualdade no acesso à escola, sendo dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Barreta & Canan, 2012, p.36).

A Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 que entrou em vigor após um ano da criação da Constituição de 1988 estabelece e assegura, no seu artigo 1º, que as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso a seus direitos individuais e sociais, bem como sua integração de forma efetiva.

Segundo Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), as turmas especiais públicas surgiram da necessidade científica de separar os alunos normais dos alunos “anormais”, pretendendo organizar salas de aula homogêneas”. O paradigma do suporte surge devido à dificuldade desta integração e principalmente ao papel da sociedade em também se reestruturar na garantia de acesso a todos.

Na concepção de Aranha (2001), o pressuposto de que as pessoas com deficiência têm direito a conviver de forma não segregada e ter ao acesso aos recursos disponíveis aos outros cidadãos é algo inerente ao paradigma do suporte. Assim, procurou-se disponibilizar diferentes tipos de suporte como: social, econômico, físico e instrumental com o objetivo de favorecer a inclusão social. Esse termo é definido por Aranha (2001), como um processo de ajuste mútuo, onde a pessoa com incapacidade deverá manifestar suas necessidades sociais e desejos para a implementação de ajustes e providências cabíveis para o seu acesso e convivência no meio comum, não segregado. Desse modo, a inclusão das pessoas com necessidades especiais só se efetivará quando a sociedade for inclusiva, ou seja, é necessário que não só a pessoa com deficiência mude para se adaptar à sociedade, mas que também a sociedade deve mudar para promover os ajustes necessários para que essa pessoa possa participar de forma ativa no seu meio social.

Na década de 90, surge então um novo paradigma, o da inclusão escolar, o qual se contrapõe ao princípio de integração, sendo um novo modelo de atendimento escolar. Entretanto, a prática efetiva deste novo paradigma vem ocasionando muitas discussões. Miranda (2003) afirma que há o reconhecimento de que o trabalho com classes heterogêneas gera muitos benefícios para o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais e também para as crianças que não têm necessidades especiais, devido ao fato delas interagirem umas com as outras, vivenciando a troca e a cooperação.

Desse modo, é necessária uma nova visão de escola, de aluno, de ensino e aprendizagem para que a inclusão escolar ocorra. Isso porque somente garantir por meio de leis e decretos que as escolas regulares matriculem os alunos com deficiência, tendo esse aluno, de forma física, presente na sala de aula não efetiva a prática educacional. A escola deve estar preparada para trabalhar com os alunos, independente das diferenças ou características individuais deles.

1.2 A escola inclusiva

A diversidade faz parte da natureza humana. Cada pessoa possui formas diferentes de pensar, agir e de se expressar. Gimeno citado por Torres (2005) afirma que diferimos uns dos outros desde o ponto de vista biológico, psicológico, social e cultural. “Cada uno constituimos una radical individualidad al lado de otras tan singulares como la nuestra” (p.65).

Segundo Torres (2005), toda escola se configura como uma instituição composta por uma comunidade integrada por alunos, professores e pais e esses integrantes possuem diferenças e particularidades e que por serem diversos, podem proceder de diversas culturas, apresentar necessidades ou simplesmente serem distintos somente em relação a interesses, concepções sobre educação, motivações e ritmos de aprendizagem. Desse modo, os alunos de uma determinada comunidade escolar podem apresentar necessidades ou certas limitações que necessitem de intervenção pedagógica de forma adequada.

Um dos maiores desafios colocados na escola, dentro do contexto de cidadania, é lidar com a diversidade de alunos, quer seja étnica ou cultural, quer sejam as necessidades educacionais especiais. Isso porque, a escola tanto pode se tornar um lugar de inclusão social como um lugar de discriminação e exclusão.

Mantoan (2015), afirma que a educação inclusiva tem como objetivo melhorar a qualidade da educação para todas as pessoas, rompendo com os modelos de ensino desgastados e excludentes, com as grades curriculares e a burocracia. “Uma ruptura de base em sua estrutura

organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos que dela participam” (p.12).

Mrech (1998), citado por Santos e Teles (2012), concebe a escola inclusiva como um lugar onde todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de participação, oportunidades e acessos educacionais, havendo assim a igualdade entre as pessoas. “A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Stainback e Stainback, 1999, p.21).

O ambiente escolar tem um papel importante no processo de crescimento e desenvolvimento do indivíduo porque possui a função de formar pessoas para atuarem na sociedade. Desse modo, é fundamental que se pratique a inclusão de todos os alunos, sem distinção de cor, classe econômica ou deficiência atendendo às suas necessidades. No entanto, segundo Mantoan (2015) os docentes do ensino regular se julgam sem competência para lidar com os alunos com necessidades especiais porque esse atendimento era realizado apenas pelos professores especializados.

O conceito de Escola para Todos ou Escola Inclusiva surgiu em 1994 em Salamanca, na Espanha durante uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Nessa conferência foi elaborado um documento, intitulado Declaração de Salamanca que defendia a importância de promover a igualdade de oportunidades. Isso porque “ toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado da aprendizagem” (UNESCO, 1998, p.1). Uma iniciativa da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), conjuntamente com o governo espanhol, em que participaram mais de nove dezenas de países, entre os quais Portugal, que constitui um marco importante no incremento da Escola Inclusiva.

Nesse contexto, esse documento defende que deve haver uma adequação das escolas e seus projetos pedagógicos às necessidades dos indivíduos nela matriculados, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Assim, “os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (UNESCO, 1998, p.1).

Todos, a partir desse conceito de igualdade de oportunidades, tem a possibilidade de ascenderem a um processo de desenvolvimento próprio e individual, respeitando suas características sem perder de vista o desenvolvimento fundamental das competências básicas para exercício pleno da cidadania.

De acordo com Fernández e Camargo (2018), a educação inclusiva não se restringe apenas a promover a inclusão de alunos com incapacidade nas salas regulares de ensino, é bem mais abrangente, pois assegura que todas as crianças aprendam juntas independentemente de suas particularidades e que todas tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Assim:

Se trata de um modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Fernández & Camargo, 2018, p.185).

Segundo Santos e Teles (2012), uma escola inclusiva tem a função de promover o convívio entre as pessoas ditas normais e as que possuem necessidades especiais. Compete a ela tornar possível este objetivo. Dessa forma:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1998, p.17-18).

Guijarro (2005), afirma que a educação inclusiva deve se basear na heterogeneidade, diferentemente da concepção da educação comum, baseada na homogeneidade. O respeito e a valorização das diferenças têm que ser os pilares da escola inclusiva, a qual deve considerar as especificidades de cada aluno. Nessa visão, as diferenças são elementos importantes para o desenvolvimento pessoal e social, bem como fatores enriquecedores nos processos de aprendizagem. Isso quer dizer que a inclusão requer uma mudança de paradigmas, compreensão e aceitação do outro em suas diferenças, transformações nas práticas educacionais para proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem. Ou seja,

Mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos. Diferencia-se assim, da escola

tradicional, que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob a pena de punição e/ou reprovação (Glat, 2007, p.16).

Dessa forma, a escola inclusiva gera sérias implicações para os professores e para os estabelecimentos de ensino, os quais devem rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos discentes, possibilitando o reconhecimento e o atendimento de suas necessidades para desenvolver ao máximo as suas potencialidades. “Para acolher a todos os alunos, a escola precisa, sobretudo transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social” (Glat, 2007, p.16).

Avramidis (2002) citado por Melro e César (2005), defende que a postura dos professores em relação ao processo de inclusão e a prática pedagógica são fortemente influenciados pelas suas crenças e cultura escolar. Aqueles que podem pôr em prática com sucesso programas inclusivos são os que aceitam a responsabilidade de ensinar uma significativa diversidade discente e se sentem confiantes nas suas capacidades. Definir um programa e acompanhá-lo é algo fundamental para o sucesso da inclusão e a mudança de posturas. Ressalta, ainda, que a gestão escolar ou o conselho executivo são agentes essenciais na construção de atitudes positivas, seguidos dos professores de educação especial. Isso porque os administradores locais e os diretores de escolas podem contribuir mais para que as escolas atendam às necessidades das crianças com deficiência, desde que se tenham a autoridade necessária e capacitação adequada.

Brasil (2012), afirma que:

(Eles administradores e diretores) devem ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a remanejar recursos pedagógicos, a diversificar as opções educativas, a facilitar a mútua ajuda entre crianças, a oferecer apoio a alunos que estejam experimentando dificuldades, e estabelecer relações com pais e a comunidade. Uma gestão escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e criativo dos professores e do pessoal, bem como da colaboração efetiva e de trabalho em grupo, para atender às necessidades dos alunos (p.15).

A gestão escolar, tem dessa forma, um papel importante na implementação de uma escola inclusiva, porque através dela se pode determinar o funcionamento do estabelecimento de ensino, sua flexibilidade em determinados modos de agir no ambiente escolar para ajudar os

alunos com dificuldades e promover um trabalho coletivo com a participação de toda a comunidade educacional, incluindo os pais e outros familiares dos alunos.

Santos e Teles (2012), destaca que a escola também necessita orientar suas atividades com um projeto pedagógico sistemático que se desenvolva à longo prazo, no qual seja trabalhadas diversas maneiras de ensino, conteúdos e avaliações do processo de ensino-aprendizagem, especialmente com aquele aluno que apresente algum tipo de deficiência, porém isso não significa facilitar nem negar a avaliação e sim, uma forma diferenciada, buscando valorizar os desenvolvimentos de aprendizagem obtido por este aluno. A grade curricular deve se adaptar às necessidades dos alunos com deficiência, dando-lhes a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades de classe.

Segundo Mantoan (2015), é necessário transformar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ofertado. Para isso deve-se reinventar o modelo educativo escolar, tendo como base o ensino para todos; reorganizar, de forma pedagógica, as escolas, oportunizando a prática da cooperação, do diálogo, da solidariedade, da criatividade e do espírito crítico por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são mínimas competências para o exercício da cidadania verdadeira; assegurar aos discentes tempo e liberdade para o seu aprendizado, proporcionado um ensino sem segregação e que reprova a repetência; e proporcionar a formação, aprimoramento e valorização do docente, oferecendo-lhe condições e estímulo par uma prática pedagógica sem exclusões.

Mosquera e Stobaus (2004), afirma que o trabalho em equipe é uma das condições que podem favorecer significativamente para a mudança das escolas, contrapondo-se ao trabalho individual, quase exclusivo pelos docentes em sua prática pedagógica. Esses autores reforçam a ideia de que esse trabalho em equipe poderá servir como um apoio valioso no âmbito escolar para resolver os problemas educacionais.

Uma escola inclusiva não se restringe apenas a inserir os alunos independentes das suas diferenças, mas sobretudo garantir que esses alunos se desenvolvam em todas as suas potencialidades. Dessa forma, a escola não tem por função segregar. Sua função, num contexto social de educação inclusiva refere-se ao desenvolvimento do próprio indivíduo, levando em consideração suas diferenças e necessidades.

Mantoan (2015), argumenta que uma escola inclusiva traz benefícios para todos os alunos, porque possui como princípio a defesa de uma educação para todos, na qual ninguém seja excluído do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto é necessário que as escolas se especializem não apenas para atender os alunos com deficiência, mas também para atender a todos os alunos, melhorando assim a qualidade do ensino. É necessário também que os

professores assumam a sua responsabilidade em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem, conscientizando-se de que essas dificuldades não são somente dos alunos, mas que, também advém das práticas de ensino, da concepção de aprendizagem e da forma como ocorre a avaliação dessa aprendizagem.

Omote (2004), argumenta que pelo fato do conceito de inclusão ser algo recente gera grandes desafios e questionamentos na efetivação de sua prática, envolvendo adeptos e também críticos. Diz ainda que a inclusão escolar é fato e o reconhecimento e a valorização das diferenças precisam fazer parte da realidade. Desse modo, todo o processo educativo precisa rever seus conceitos, necessita elaborar novos conhecimentos para se adequar às novas exigências, proporcionando um ensino de qualidade para todos com vistas a inserção social dos alunos. Isso é evidenciado por Martins (2006) ao defender que:

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades (p.20).

A escola inclusiva tem como princípio uma educação voltada para todas as pessoas, proporcionando de forma igualitária oportunidades para a construção da cidadania. Para isso é preciso romper com a concepção tradicional de educação que homogeneíza, estigmatiza e reforça preconceitos. Além disso, é fundamental ressaltar que:

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (Mantoan, 2015, p.81).

Assim, a escola inclusiva requer uma transformação não somente na metodologia de ensino, mas em toda a comunidade escolar, proporcionando um ambiente de respeito e valorização das diferenças, sejam elas quais forem.

1.3 A questão legal no Brasil sobre as pessoas com deficiência

Durante muito tempo na história, em diversas sociedades, não havia uma preocupação em dar direitos e deveres às pessoas com necessidades especiais por pensarem que elas eram incapazes de aprender ou trabalhar, sendo marginalizadas e mantidas longe do convívio social.

No Brasil, o marco legal para a discussão sobre a Educação Inclusiva foi a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Lei nº 4.024 de 1961. A qual diz no seu artigo 88 que: “A educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Esse artigo sinaliza os primeiros passos para a inclusão ao dar a possibilidade dos alunos com incapacidade frequentarem as salas regulares de ensino. Dez anos após a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), surgiu a segunda LDB, Lei nº 5.692/71, a qual apontou em seu artigo 9, um avanço maior em relação a educação das pessoas com deficiência ao identificar o grupo de estudantes que mereciam uma atenção especial no processo escolar, diferentemente da primeira LDB que englobava apenas os alunos com deficiência. Assim, o artigo 9 da segunda LDB assegura que: “Os estudantes que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971).

Esse artigo da segunda LDB representa oficialmente o início do surgimento de políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, no entanto não determina as normas para o atendimento dessas pessoas e não determina também a obrigatoriedade desse atendimento nas escolas regulares de ensino, havendo assim um retrocesso em relação à primeira LDB que indica uma possibilidade das pessoas com deficiência serem atendidas nessas escolas regulares.

Em 1988 houve a promulgação da sétima Constituição Federal no Brasil, a qual no seu inciso II do parágrafo 1º do artigo 227 assegura:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (Brasil, 1988).

No artigo 205 da Constituição o direito à educação não é assegurado somente às pessoas com deficiência, mas a todas as pessoas da população e que o Estado, a família e a sociedade deverá colaborar para o pleno desenvolvimento dessas pessoas para prepará-los para atuarem na sociedade de forma ativa. Isso é evidenciado na seguinte passagem:

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

Segundo Brasil (1989), o compromisso do Estado com as pessoas com incapacidade foi reafirmado com a Lei nº 7.853/89, aprovada em 1989. Essa assegura a obrigatoriedade da Educação Especial ser ofertada na Rede Pública de Ensino, confere às pessoas com necessidades especiais os mesmos direitos que os demais alunos possuem em relação aos recursos didáticos, merenda e outros benefícios e também estabelece a ação preconceituosa contra os alunos com incapacidade como crime. Assim no seu artigo 8 diz que é crime punível de um a quatro anos de reclusão e multa: “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de estudantes em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado por motivos derivados da deficiência que porta” (Brasil, 1989).

Em 1990 foi criado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 a qual também defende que a educação das crianças e adolescentes deve ser ofertada, com preferência, nas escolas regulares e que eles têm direito a um atendimento especializado.

Em 1996 foi aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 a qual incorporou um capítulo tratando especificamente da Educação Especial, algo que não existia nas leis anteriores. Desse modo, a Educação Especial passou a ser concebida como uma modalidade de ensino, sinalizando um avanço significativo em relação à educação das pessoas com deficiência. No artigo 58 da terceira LDB diz que “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Além do surgimento da Educação Especial como modalidade, há a definição do lugar onde deve ser promovida essa modalidade, a qual é na rede regular de ensino, sendo um avanço significativo para a política de inclusão no Brasil. A terminologia utilizada

nessa terceira LDB é outra modificação retratada, pois segundo Sasaki (2003), a terminologia “portadores de necessidades especiais” foi utilizada nessa lei devido à popularidade dessa expressão no Brasil no período entre 1986 e 1996 para referir-se às pessoas com deficiência. Para Rosa (2010, p.53), a terminologia utilizada na terceira LDB é um importante avanço porque não faz referência às deficiências, algo que existia nas outras leis, mas sim às condições de vida das pessoas com necessidades especiais.

Segundo Brasil (1996), o parágrafo 1º do artigo 58 afirma que deverá existir na escola regular serviços de apoio especializado quando for preciso, para o atendimento da demanda da Educação Especial, no entanto não descreve de que forma deve ser esse serviço de apoio. Já o parágrafo 2º desse mesmo artigo determina que caso não seja possível a integração do aluno com deficiência na rede regular de ensino, em função de suas particularidades, este aluno deve ter atendimento educacional em escolas especializadas. Entretanto não há um esclarecimento em relação às condições necessárias para que os alunos possam estar na rede regular de ensino, podendo gerar assim a rejeição da matrícula de estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares.

O artigo 59 determina que é dever do Estado garantir a educação às pessoas com deficiência lhes dando condições materiais e pedagógicas nas diferentes modalidades de ensino. Esse artigo detalha várias medidas a serem tomadas para dar subsídios ao atendimento na escola regular de ensino às pessoas com deficiência, sendo desse modo, um dos mais importantes artigos da LDB 9.394/96. Esse artigo defende:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

De acordo com Brasil (2001), foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2 em 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa Resolução trata em seus artigos sobre a educação das pessoas com deficiência ou transtorno, determinando várias medidas a serem tomadas para a inclusão dessas pessoas nas escolas regulares como a flexibilizar e adaptar o currículo escolar, promover a formação dos professores na área de educação especial, ofertar serviço educacional especializado, adequar os espaços físicos das escolas, ofertar materiais pedagógicos e possibilitar nas escolas, em casos excepcionais, classes especiais para o atendimento dos estudantes.

No ano de 2008 foi assinado o Decreto nº 6.571 que institui o atendimento complementar às pessoas com deficiência. Brasil (2008), afirma que nesse Decreto menciona o comprometimento do Estado em implantar salas de recursos multifuncionais; promover a formação continuada dos professores, gestores, coordenadores e demais profissionais da escola para a Educação Inclusiva; adequar os espaços físicos dos estabelecimentos de ensino para a acessibilidade, elaborar, produzir e distribuir recursos educacionais para a acessibilidade, e estruturar os núcleos de acessibilidade nos estabelecimentos federais de ensino superior.

Segundo Brasil (2011) foi assinado o Decreto nº 7.611 que define diretrizes próprias para a Educação Especial em relação ao atendimento especializado, prevendo matrículas duplas para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Defende que o atendimento especializado deve garantir os meios necessários para promover a aprendizagem desses estudantes através de recursos adaptados e metodologias adequadas para o seu acesso ao estudo dos conteúdos escolares.

Em 04 de abril de 2013 foi sancionada a Lei nº 12.796/13 que altera a Lei nº 9.394/96. Brasil (2013) afirma que houve mudanças em algumas terminologias referentes à Educação Especial. Houve no artigo 58 uma substituição do termo “educandos portadores de necessidades especiais” por educandos com deficiência. Também determina que o atendimento diferenciado além de ser ofertado para os estudantes com deficiência deve ser ofertado também para os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei 13.005/2014 estabelece vinte metas a serem alcançadas nos próximos 10 anos para melhorar a qualidade da educação no

Brasil. Dentre essas metas, há a meta 4 que pretende promover de forma efetiva a educação inclusiva nos estabelecimentos de ensino, ou seja pretende:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/2015 conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual no artigo 1 versa que essa lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil 2015). Desse modo, esse documento trata dos direitos das pessoas com deficiência, esclarecendo e detalhando o que já estava escrito em outros documentos em relação ao atendimento dessas pessoas nas redes regulares de ensino, bem como incorporar novos direitos a essas pessoas com vistas a sua efetiva inclusão educativa e social.

Apesar da existência de diversas leis nacionais, ainda hoje há muitas dificuldades enfrentadas pelas escolas para a implementação da educação inclusiva. Isso porque não há um cumprimento de tudo que está escrito nas leis em relação à Educação Especial. Apenas inserir os alunos com deficiência nas salas regulares de ensino não é o suficiente. É necessário que haja ações eficazes que promovam o desenvolvimento de suas potencialidades, que busquem a igualdade de condições de aprendizagem das pessoas com e sem deficiência, alcançando assim uma educação verdadeiramente para todos.

CAPÍTULO 2. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

2.1 Definição

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno de origem genética que afeta a concentração e a memória, gerando na criança grandes dificuldades de aprendizagem. Segundo Fernandez e Camargo (2018), O TDAH é um transtorno de causas genéticas, que se apresenta na infância do indivíduo e frequentemente o acompanha por toda a sua vida.

De acordo com Rodhe e Benczic (1999), a desatenção, a agitação (hiperatividade) e a impulsividade são características básicas do TDAH, que segundo esses autores é um problema de saúde mental que causa um grande impacto tanto na vida das pessoas que possuem esse transtorno quanto das pessoas que fazem parte da sua convivência. Pode repercutir em dificuldades emocionais, de relacionamento familiar, social, e em um baixo rendimento escolar.

De acordo com Cezar e Machado (2007), para diagnosticar o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é preciso que os sintomas da desatenção e da hiperatividade se apresentem na vida da criança, causando interferências significativas, em um período de pelo menos seis meses, repetindo o comportamento da desatenção e/ou hiperatividade em vários ambientes em que frequenta.

A aprendizagem da criança com TDAH fica comprometida por causa do impedimento da seleção da informação no cérebro da criança devido os problemas de atenção. Para Fonseca (1995), os estímulos visuais e auditivos prejudicam esse processo da seleção da informação porque afetam o tronco cerebral impedindo-o de processar e guardar a informação.

Ainda segundo Fonseca (1995), o córtex pode ter dificuldades na identificação da relevância ou não da informação quando não há a seleção dela, bem como ter dificuldades em algumas atividades que necessitem mudar o comando da atenção, tornando-se confuso. O desenvolvimento da percepção está relacionado ao desenvolvimento motor, por isso a fase sensório-motora é muito importante para o desenvolvimento infantil.

Para esse mesmo autor, as dificuldades de aprendizagem das crianças com TDAH também se deve aos problemas de memória. Isso porque, para ele a memória e o processo de aprender são elementos inseparáveis, sendo esse o motivo das crianças com dificuldades de aprendizagem apresentar de forma constante dificuldades em memorizar, conservar, consolidar, reter e rememorar a informação antes recebida. É importante lembrar que:

Esquecer é também sinônimo de desaprender, provavelmente porque não se operou uma organização interna que envolve processos neurológicos determinados. Os estímulos que estão na base da aprendizagem precisam ser identificados e discriminados, mas também armazenados, para que possam estar disponíveis e acessíveis para as funções expressivas (Fonseca, 1995, p.268).

2.2 Caracterização e diagnóstico do TDAH

Para Cezar e Machado (2007) citado por Fernández e Camargo (2018), há três maneiras de classificar o TDAH, as quais são: a forma hiperativa/impulsiva, a forma desatenta, a forma combinada ou mista. A primeira caracteriza-se, por pelo menos seis dos sintomas a serem apresentados, em pelo menos dois lugares diferentes, pelos sintomas de inquietação, mexendo as mãos e os pés sem parar; pela dificuldade em permanecer sentado ou parado; pela dificuldade em realizar uma atividade de forma silenciosa; por falar de forma excessiva; por responder antecipadamente à perguntas antes de serem totalmente formuladas; pela dificuldade de esperar a sua vez em atividades ou brincadeiras; por interromper de forma frequente diálogos e atividades de outras pessoas; por correr de forma aleatória ou subir de forma excessiva nas coisas; e por agir agitadamente.

Na segunda forma, a criança apresenta pelo menos seis das características a seguir: dificuldade em prestar atenção; facilidade em se distrair; não observa detalhes ou erra por não ter sido cuidadosa; aparenta não ouvir o que o outro fala; tem dificuldade em obedecer a regras ou instruções; não gosta de atividades longas de esforço mental; tem dificuldade em organizar-se; perde ou esquece de forma frequente coisas necessárias para uma atividade; esquece de forma rápida o que aprende; e corre de forma aleatória ou sobe de forma excessiva nas coisas.

Na terceira forma, a criança mostra dois conjuntos das formas hiperativa/impulsiva e desatenta, sendo necessários levar em consideração o início precoce, antes dos 7 anos de idade; o período de pelo menos seis meses de persistência do comportamento; a existência da repercussão dos sintomas na vida pessoal, social ou acadêmica; a frequência e a gravidade em maior proporção em relação às outras crianças; e a idade de cinco anos de idade para o diagnóstico.

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA (2019), as pessoas em que a hiperatividade é predominante, possui uma característica a ser ressaltada que é, de forma inconsciente, buscar conflitos como uma forma de ativar seu próprio córtex pré-frontal. Isso auxilia no aumento da atividade de seus lobos frontais e as ajudam a se sentirem mais

estimuladas, parecendo que ficam com vício em confusão, embora não seja um fenômeno consciente. Os indivíduos predominantemente desatentos possuem uma grande dificuldade de concentração, porque se supõe que quanto mais tentam se concentrar, menos conseguem. Isso porque a atividade no córtex pré-frontal se desliga ao invés de ligar. Um exemplo disso é quando uma pessoa com déficit de atenção se torna menos eficiente quando é pressionada pelos pais ou professores, gerando uma má interpretação no seu desempenho ou conduta. Já nas pessoas predominantemente impulsivas, o funcionamento da mente é como um receptor altamente sensível que reage automaticamente ao captar um pequeno sinal, não avaliando as características do objeto que gerou o sinal captado, causando muitas dificuldades nos contextos sociais, escolares ou profissionais.

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2019), o TDAH só pode ser caracterizado após uma análise cuidadosa. Isso porque qualquer indivíduo pode apresentar um ou mais comportamentos semelhantes aos sintomas desse transtorno em algum momento de sua vida, sem necessariamente apresentar um diagnóstico patológico.

Lewis (1993), inclui para um diagnóstico mais preciso do TDAH, transtorno de ansiedade, transtornos na vida afetiva, transtornos de comportamento, transtornos de personalidade antissocial, problemas graves de aprendizagem e atraso mental. Esse autor explica que após a confirmação do diagnóstico, a criança deverá iniciar logo o tratamento, porque caso isso não ocorra essa criança passará a ser punida, ao invés de ser tratada, podendo ocasionar problemas graves em sua autoestima, depressão, agressividade e por consequência insucesso escolar.

2.3 Principais causas do TDAH e suas consequências

Para Goldstein (2006), citado por Cezar e Machado (2007), aproximadamente 3% a 5% da população, ao longo de toda a vida, é atingida pelo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade que surge geralmente na infância independente do nível de inteligência, do grau escolar, da classe social e econômica ou da etnia. Ainda segundo esse autor, estudos recentes comprovam que o TDAH é mais percebido no sexo masculino do que no sexo feminino. No primeiro, os sintomas principais são a impulsividade e a hiperatividade. Já no segundo o principal sintoma é a desatenção. No entanto, “convém ressaltar, no sexo feminino muitas vezes os sintomas passem despercebidos (predomina a desatenção sobre a hiperatividade e a impulsividade) e, com isso, acaba sendo tardiamente diagnosticado ou não diagnosticado” (Fitó, 2012, p.53).

Esse transtorno, dependendo da fonte de informação, atinge cerca de 6% a 8% de crianças em idade escolar. “Esse dado indica que provavelmente em todas as salas de aula exista pelo menos uma criança com TDAH” (Fitó, 2012, p.52). Ainda segundo essa autora, esse transtorno sempre foi considerado como específico da idade infantil, porém a partir de 1970 surgiram estudos publicados sobre o TDAH na idade adulta e atualmente já se sabe que os seus sintomas permanecem nesta fase vital em pelo menos 50 % dos casos.

Para Cezar e Machado (2007), o transtorno é de origem orgânica e é desenvolvido em algumas crianças de forma precoce, no entanto é difícil realizar um diagnóstico correto antes dos quatro ou cinco anos de idade.

O TDAH tem origem biológica. É um erro acreditar que a causa esteja na educação dada pelos pais ou professores. As manifestações do TDAH são resultantes do mau funcionamento do cérebro. Atualmente, existem muitos estudos demonstrando alteração do funcionamento do chamado lóbulo pré-frontal e das estruturas do sistema nervoso a ele relacionadas (circuitos frontoestriados). Nas pessoas com TDAH foram encontradas anomalias de caráter químico e estrutural no funcionamento dessas estruturas, especificamente, diferenças de tamanho em relação à população geral (Fitó, 2012, p.53).

Goldstein (2006), citado por Cezar e Machado (2007, p.4), afirma que as crianças com maior probabilidade de desenvolver o TDAH são aquelas que possuem pais e irmãos hiperativos, sendo 50% de probabilidade dos pais e 5% a 7% dos irmãos. Ainda há a probabilidade de 55% a 92% de gêmeos. Para esse autor, 50% a 60% das pessoas com TDAH permanecem com acentuados sintomas na fase adulta porque não tem cura. Muitos estudiosos acreditam que esse transtorno não é hereditário, mas sim uma consequência de algum desequilíbrio químico cerebral. Isso porque “estudos confirmam que há uma alteração metabólica, principalmente na região pré-frontal do cérebro, principal reguladora do comportamento humano” (Cezar e Machado, 2007, p.4). Desse modo, o mau funcionamento da neuroquímica do cérebro causa o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

FITÓ (2012), defende que as causas do TDAH se dividem em fatores genéticos e fatores adquiridos. O primeiro está relacionado ao fator genético/hereditário, estando presente em 80% dos casos de TDAH. O segundo está relacionado a diferentes fatores como o tabagismo e o

consumo de bebidas alcoólicas durante a gravidez, o nascimento prematuro de bebês e o baixo peso no nascimento. Essa autora ressalta que:

As regiões envolvidas no TDAH são aquelas que se desenvolvem mais tardiamente na criança. Qualquer agressão a esse cérebro em desenvolvimento pode ser a causa de muitas das manifestações relacionadas ao controle do comportamento que se dão no TDAH: traumáticos craneencefálicos graves, efeitos colaterais de alguns dos tratamentos usados em oncologia ou infecções do tipo encefalite (Fitó, 2012, p.55)

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade traz grandes implicações na vida do indivíduo, em todas suas etapas da vida, como na infância, na adolescência e na vida adulta. Barkley e Benton (2011), apresentam como principais prejuízos do TDAH na infância: desempenho na aprendizagem abaixo da média das outras crianças; estresse e conflitos familiares; pouca ou nenhuma amizade próxima; pouca importância à segurança pessoal, o que pode ocasionar alta incidência de ferimentos acidentais; desenvolvimento lento do autocuidado; desenvolvimento lento da responsabilidade pessoal; comportamento disruptivo em localidades diversas como igrejas e lojas, levando-o a ter que se retirar desses lugares; e anos de escolaridades inferiores.

De acordo com Fitó (2012), as crianças com TDAH, muitas vezes, adiam as tarefas que exigem esforço como fazer a lição ou estudar para um prova, devido a dificuldades que elas têm em se manter permanentemente atentas. E na vida adulta possuem comportamento semelhante. Isso porque “costumam deixar algumas obrigações sem realizar até o último instante” (Fitó, 2012, p.71). Também as pessoas com TDAH possuem uma dificuldade de organização e planejamento porque interrompem as suas tarefas para prestar atenção em outras atividades e gerenciam mal o tempo. “Além disso, prestam atenção a todos os estímulos do ambiente e tudo isso as leva a esquecer coisas e perder objetos do cotidiano” (Fitó, 2012, p.73).

A inflexibilidade é algo presente no TDAH e gera para os pais e professores uma grande dificuldade em estabelecer para as crianças com TDAH hábitos comportamentais diários tanto em casa quanto na escola.

A dificuldade aumenta especialmente quando elas têm de interromper uma tarefa que consideram interessante. Forçar a interrupção brusca de uma brincadeira pode desencadear um conflito significativo na casa. Os conflitos também aparecem na escola

nos momentos de mudança de atividade: mudança de sala, saída para o pátio, entrada no refeitório. Novamente nos deparamos com a persistência de padrões de comportamentos impróprios para a idade cronológica da criança, mas normais para uma idade inferior (Fitó, 2012, p.74).

Para essa autora, esses padrões comportamentais permanecem nas crianças com TDAH bem mais tempo do que nas outras crianças porque a capacidade de adaptação se desenvolve de forma mais lenta em quem possui esse transtorno.

Outro fator que pode gerar conflitos para as pessoas com TDAH é a insaciabilidade. Isso porque quando estão gostando de fazer algo não querem parar, tendo uma reação desafiadora, caso seja interrompida. Também pode acontecer esse fato quando querem algo, porque podem persistir em seu querer e fazer qualquer um perder a paciência. “Esse aspecto, principalmente nas crianças muito hiperativas e impulsivas, representa um grande desafio educativo para pais e professores” (Fitó, 2012, p.74). Além disso, essas crianças também podem ter dificuldades em fazer novas amizades ou interagir no grupo devido esse padrão de comportamento.

2.4 As implicações do TDAH no desempenho escolar

Segundo Bossa (2000), os indivíduos nascem com uma tendência nata para a aprendizagem, tendo a curiosidade como uma característica que aflora bem cedo em suas vidas. Desse modo, a construção do conhecimento e a aprendizagem são concebidas como processos espontâneos e naturais do ser humano. No entanto, no caso das crianças com TDAH esses processos não acontecem assim, sendo necessária uma intervenção por parte do professor e de outros especialistas.

As crianças com TDAH apresentam uma maior dificuldade no processo de ensino e aprendizagem do que as outras crianças, tendo problemas em seu funcionamento cognitivo e conseqüentemente em seu desempenho escolar, além de possuírem dificuldades nas suas habilidades organizacionais, capacidades de linguagem expressiva e/ou controle motor fino ou grosso. Apesar disso, a ABDA (2019), defende que o TDAH não se relaciona com a falta de capacidade, porém a um déficit de desempenho porque a maior parte das crianças com esse transtorno tem um desempenho escolar inferior ao esperado devido a desatenção, realização de atividades de forma incoerente e também a problemas procedimentais em sala de aula, fazendo com que percam mérito por participação e comportamento de forma constante.

A criança e o adolescente com TDAH apresentam sucessivos fracassos nas suas atividades o que pode provocar problemas de ajustamento e de conflitos internos; a falta de atenção e o desinteresse comprometem o desempenho acadêmico, podendo inclusive abandonar a escola; a hiperatividade acarreta a dispersão e a desatenção. As oscilações comportamentais e variações de humor agravam-se com as dificuldades na escola e os insucessos sociais (Topczewski, 1999, p.25).

Barkley (1996), apud Araújo; Mattos; e Pastura (2005) diz que o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade provoca prejuízos em diversas áreas da vida da criança como a dificuldade de adaptação ao ambiente acadêmico, dificuldade em suas relações interpessoais e ao mau desempenho escolar. Esse mau desempenho escolar das crianças com TDAH é explicado por alguns estudiosos como consequência de algum grau de disfunção neuropsicológica que causa tanto o distúrbio de atenção quanto o distúrbio de aprendizado.

Para Giannetti e Siqueira (2011), outro fator que favorece ao mau desempenho escolar está relacionado às expectativas pedagógicas acima das capacidades, habilidades e interesses da criança, levando-a ao desinteresse, desmotivação e distração. O que acarreta em graves consequências como frustração, fracasso, baixa autoestima e estresse familiar e escolar.

As principais queixas das crianças com TDAH, segundo a ABDA (2019) tem a ver com o ato de escrever porque muitas o consideram como algo difícil e estressante, tendo preferência por digitar. Isso porque a digitação é uma atividade motora de começar e parar, diferentemente da escrita de próprio punho que é algo contínuo com movimento harmonioso. Por isso algumas dessas crianças possuem problemas com a caligrafia. Também se queixam da dificuldade de expor seus pensamentos na forma escrita.

O TDAH não é um transtorno que afeta apenas a conduta da criança. Afeta também a capacidade de aprender dessa criança. Assim, é necessário que a escola assuma a importante função de organizar os processos de ensino para oportunizar essa aprendizagem.

2.5 O tratamento do TDAH

De acordo com ABDA (2019), o diagnóstico é realizado por médicos e uma equipe multidisciplinar que pode ser composta de neuropsicólogo, psicólogo e fonoaudiólogo. É constituído de entrevistas com os pais, entrevista com professores, avaliações com a equipe multidisciplinar em todas as circunstâncias.

Segundo Fitó (2012), o passo inicial para o tratamento do TDAH está relacionado com a educação da pessoa afetada e sua família. Também é fundamental informar aos professores sobre esse fato para que compreendam a verdadeira dificuldade da criança afetada por esse transtorno em se comportar como as demais crianças. É importante que os pais tenham a consciência da natureza do TDAH e que a educação de uma criança com esse transtorno não é fácil.

Para a ABDA (2019), o tratamento para esse transtorno em geral é realizado através de medicamentos, além de acompanhado psicológico, psicopedagógico e de terapia ocupacional. Para moderar a atividade exacerbada no período escolar, Schwartzman (1992), aconselha o tratamento medicamentoso a partir dos 7 a 8 anos de idade. No entanto, é necessário fazer o uso controlado do medicamento prestando atenção aos seus efeitos colaterais. Isso porque “o problema da hiperatividade não pode ser curado, mas sim, controlado” (Goldstein & Goldstein (2000), citado por ABDA, 2019, p.15).

Fitó (2012) defende que o tratamento farmacológico, ou seja, com medicamentos, alcança uma maior eficácia quando é iniciado precocemente, mas, depois de verificar a ineficácia de tratamento educativo para controlar os sintomas e quando os efeitos do TDAH se tornarem visíveis.

Na grande maioria das crianças, a necessidade de administrar um fármaco se torna evidente com o tempo. Em crianças pequenas, especialmente com menos de cinco ou seis anos de idade, o tratamento educativo inicial permite adiar o início do tratamento farmacológico e, o que ainda é mais importante, orientar os pais e educadores a lidar com o comportamento delas. Esse aprendizado será fundamental e especialmente útil quando, depois de algum tempo, o tratamento farmacológico for implementado (Fitó, 2012, p.105).

Casagrande (2005), diz que os estimulantes são as medicações indicadas de imediato para o tratamento do TDAH, contudo, houve controvérsias acerca do uso desses medicamentos em crianças na primeira infância, de acordo com estudos realizados com crianças em idade escolar. Ainda segundo essa autora, a Ritalina, cientificamente conhecido como metilfenidato é bastante utilizado. “Esse fármaco age no Sistema Nervoso Central potencializando a ação dos neurotransmissores catecolaminérgicos à sintomatologia desse quadro na criança, na família e na escola” (p.23). Porém, ela alerta sobre o uso adequado da medicação para cada pessoa.

Encontra-se dentro da categoria dos estimulantes e produz um aumento no nível dos neurotransmissores, especialmente da dopamina, necessários para o bom funcionamento das áreas cerebrais envolvidas no TDAH. Paradoxalmente, apesar de estar dentro da categoria dos chamados psicoestimulantes, em crianças com TDAH produz uma diminuição da atividade motora e da impulsividade, facilitando a capacidade de concentrar a atenção (Fitó, 2012, p.106-107).

A ABDA (2019), defende que associado aos estimulantes, as psicoterapias obtêm resultados eficazes no tratamento do TDAH, principalmente nas crianças, porque ao favorecer uma mudança de comportamento, melhora o desempenho escolar e ajuda a minimizar os problemas de relacionamentos. Além das psicoterapias, outras formas de ajudar auxílio desse tratamento é a participação da família nas terapias e em grupos de apoio e a capacitação dos educadores.

2.6 O papel da escola frente ao desempenho escolar da criança com TDAH

A escola possui uma história longa. Em cada época ou período histórico ela apresenta novas características em relação à função, funcionamento, ideias e concepções que embasam suas práticas. Segundo Cruz e Fontana (1997), essas transformações nas características da escola se relacionaram sempre com as mudanças na sociedade, mudanças econômicas, políticas, sociais e ideológicas. E considera o papel da escola essencialmente definido pelo processo de transmissão/assimilação do conhecimento. Desse modo,

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados (Freire, 1992, p.78).

Isso quer dizer que o educador deve traçar metas no seu trabalho, podendo tanto reforçar a exclusão social quanto combatê-la. Se o educador não oportunizar aos seus educandos os saberes necessários para a sua vida em sociedade, estará mesmo de forma inconsciente, reforçando as ideias da classe dominante, contribuindo para que se tornem seres passivos, ingênuos e excluídos.

Para Freire (2011), A prática educativa engloba a existência de sujeitos, aqueles que ensinam e aprendem (educadores) e aqueles que condicionados a aprendizazes também ensinam (educandos); e a existência do objeto a ser conhecido, o conteúdo, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.110). Desse modo, a escola é concebida, de acordo com esse autor, como um lugar de troca de conhecimentos e respeito aos saberes dos alunos. Isso porque,

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior- o de conhecer- fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa- conteúdo- a alguém – aluno (Freire, 2019, p.110).

Segundo Cartaxo (1998), O ensino está mais voltado para as ações docentes e a metodologia utilizada. A aprendizagem está mais relacionada com a aquisição do conhecimento por parte do aluno, tornando possível o seu desenvolvimento. “Contudo, esses três processos- ensino, aprendizagem e desenvolvimento- estão interligados e mantêm um relacionamento tal que um implica diretamente no outro” (p.31). Isso quer dizer que o tipo de ensino ofertado influenciará diretamente na aprendizagem modificando o nível de desenvolvimento do aluno.

2.6.1 Escola é lugar de aprender

Segundo Cruz e Fontana (1997), muitos afirmam que a escola é lugar de aprender. Isso porque a maioria dos indivíduos passa sua infância, adolescência e fase adulta frequentando a escola para adquirir certos conhecimentos como ler, escrever, contar e ter acesso a várias informações e conceitos sobre o homem, a natureza, e sociedade, a língua que falamos e outros conteúdos. Esses conhecimentos fazem parte de teorias que buscam explicar e comprovar fatos sociais e fenômenos da natureza.

De acordo com Brasil (2012), esses conteúdos mostram o compromisso da instituição escolar em assegurar o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados, porque se constituem como ferramentas para desenvolver a socialização e o exercício da cidadania. Isso quer dizer que o que é ensinado na escola deve ser coerente com as questões sociais que marcam cada período histórico.

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (Brasil, 2012, p.45).

Para Cruz e Fontana (1997), a maior parte dos métodos de ensino ainda utilizados nas escolas brasileiras estão baseados na pedagogia tradicional, que concebe o aluno como um mero receptor de informações, dando importância as exposições dos conteúdos pelo professor (ou pelo livro didático) para promover a aprendizagem. No entanto, as expressões dos alunos e suas construções próprias eram desconsideradas desse processo “porque os atos de compreensão e de expressão (fala) que não seguem a norma vigente são considerados deformações da língua, erros” (p.108).

Desse modo, a escola tradicional não diferencia erros pertencentes ao processo de aprendizagem de simples enganos ou desconhecimentos, concebendo a ausência desses erros como forma de manifestação do aprender.

2.6.2 Escola é lugar de construção de conhecimentos

Diferentemente da pedagogia tradicional, há uma abordagem embasada no desenvolvimento cognitivo da criança, intitulada construtivista.

Cruz e Fontana (1997), defende que embora Piaget não tenha elaborado um método de ensino, suas concepções sobre o desenvolvimento da criança influenciaram nas práticas metodológicas de muitos professores numa proposta ativa de ensino.

Partindo do pressuposto que os conceitos científicos são objetos de conhecimento que o sujeito constrói de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra, Piaget considera que os conceitos não se ensinam. Tudo o que se pode fazer é criar situações para que a criança possa formulá-los. Essas situações deverão possibilitar-lhe atuar sobre os objetos de conhecimentos, e, pela atividade cognitiva, levá-la a estabelecer as relações de análise e de generalização, por meio das quais irá elaborar a palavra (Cruz e Fontana, 1997, p.109).

Nessa abordagem o processo educativo focaliza a aprendizagem ao invés do ensino e a criança passa a ser o agente principal na construção do conhecimento no lugar da figura do professor e do acúmulo de informações prontas. “Apesar dos esforços que os professores fazem para explicar os conceitos, a criança recebe as informações e ativamente as transforma” (Cruz e Fontana, 1997, p.109).

Segundo Cartaxo (1998), a partir das contribuições dos estudos de Piaget, entende-se que a aprendizagem também ocorre na interação do indivíduo com os variados objetos do conhecimento. Ou seja, o próprio aluno irá construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem através dessa interação, construindo representações mentais que as levam a compreender o sentido sobre o que está sendo estudado.

Dessa forma, o conhecimento é o produto final de um processo complexo de modificação, reorganização e construção, usado pelos discentes para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. E o erro é visto como parte inerente ao processo de aprendizagem que poderá ser superado através de um ajuste na intervenção pedagógica. “A superação do erro é resultado do processo de incorporação de novas ideias e de transformação das anteriores, de maneira a dar conta das contradições que apresentarem ao sujeito para, assim, alcançar níveis superiores de conhecimento” (Brasil, 2012, p.51).

Nessa concepção de ensino, o educador é considerado como um mediador, responsável em proporcionar as condições para que a criança atue sobre o objeto a ser conhecido, de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo. Isso porque “o processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança (Ferreiro, 1997, p.131). Apesar da contribuição do professor, dos materiais utilizados e dos colegas de classe, nada substitui a participação do próprio aluno na construção dos saberes, porque é ele quem transforma, dá riqueza e assim elabora novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

A escola, segundo a concepção construtivista, tem o papel de promover o desenvolvimento do aluno e para isso ela deve inicialmente perceber em que nível de desenvolvimento esse aluno se encontra. É necessário também que os professores tenham consciência das relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento e de que é importante levar em consideração o conhecimento prévio para promover o avanço deste conhecimento no discente.

2.6.3 Escola é lugar de compartilhar conhecimentos

De acordo com Cruz e Fontana (1997), diferentemente da concepção construtivista que centraliza a ação da criança sobre o objeto do conhecimento, concebendo o processo de aprendizagem como algo individual e próprio do aluno, existe outra concepção de ensino, baseada nos estudos de Vygotsky que leva em consideração as relações sociais entre os sujeitos desse processo.

Silva (1998), diz que toda a situação de aprendizagem em que a criança está envolvida na escola está sempre relacionada às experiências vividas por ela anteriormente, como por exemplo, antes de aprender a ler e a escrever, essa criança já havia aprendido uma maneira própria de falar que foi adquirida por meio de sua relação com o meio social no qual estava inserida. Isso não quer dizer que a ação individual (interna) é desconsiderada, mas que antes dessa ação há sempre uma ação social (externa) e que ambas são interdependentes.

A internalização não significa uma mera reprodução do real, nem algo que possa ser construído independente da realidade social. O que existe é uma relação de interdependência entre o social e o individual. Quando o sujeito reelabora individualmente seus processos mentais, mediado por instrumentos e símbolos, ele se torna capaz de dirigir sua ação e de projetar ideias que permitem a extrapolação dos limites presentes na realidade. Processa-se, portanto, a construção da sua autonomia e o desenvolvimento da sua capacidade criadora (Silva, 1998, p.36).

Isso quer dizer que as habilidades que o indivíduo tem se origina e se desenvolvem nas interações, que são as ações externas, e são transformadas em ações internas, ou seja, são internalizadas. Para Vigotsky (o conhecimento cultural do ser humano surge em dois momentos: primeiro em nível social (inter-psicológico); depois em nível individual (intra-psicológico).

Para Cruz e Fontana (1997), o adulto tem grande participação no processo de aprendizagem da criança, porque ele, de forma espontânea, e a criança compartilham, em suas interações cotidianas, saberes de acordo com o que vivenciam. Um exemplo disso é o processo de utilização e de elaboração da linguagem pela criança que é realizado por meio dessa relação social. Já nas interações escolares a participação do adulto, na figura do professor não é espontânea no processo de aprendizagem. Ele possui uma participação deliberada, clara tanto

para ele quanto para a criança. O educador tem o papel de dar subsídios para que a criança tenha acesso aos conceitos sistematizados ou científicos, buscando promover nela formas de raciocínio e significados. Já o aluno tem a função de realizar as atividades propostas pelo professor, seguindo suas orientações.

Na escola, a criança e o adulto interagem numa relação social específica – a relação de ensino. Sua finalidade imediata, a de ensinar e aprender, é explícita para seus participantes, que nela ocupam lugares sociais diferentes: a criança, no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de “compreender” as bases dos conceitos sistematizados ou científicos; o professor é encarregado de orientá-la (Cruz e Fontana, 1997, p.111).

Nesse sentido, o educador participa de forma ativa no processo de aprendizagem da criança porque a orienta, apresenta novos conceitos, propõe tarefas em que esses conceitos possam ser utilizados, problematiza as situações conceituais, levando-a a refletir sobre o seu próprio pensamento. A sistematização do conhecimento não é uma atividade em que a criança realiza sozinha, porque necessita de um domínio de informação e de operações intelectuais que ela ainda não é capaz de alcançar, sendo preciso a intervenção do professor para tal. Assim, a aprendizagem do aluno depende das possibilidades do aluno, englobando tanto os níveis de organização do pensamento quanto os saberes e suas vivências, e da interação com os outros participantes.

De acordo com Brasil (2012), a intervenção do professor deve se estruturar na distinção do nível de desenvolvimento real do aluno do nível de desenvolvimento potencial dele. Isso porque o primeiro está relacionado com o que o aluno pode fazer sozinho em uma determinada situação, sem ajuda do outro. Já o segundo, refere-se ao que o aluno pode fazer ou aprender por meio da interação com o outro, trocando informações, ouvindo explicações e outras formas de interação. Também é necessário promover a aprendizagem significativa, desafiando o aluno para que diante de um problema exposto ele possa construir hipóteses e vivenciá-las. Para tanto, é necessário que o educador tenha a clareza sobre o que, quando e como ensinar e avaliar para que possa planejar atividades de ensino adequadas e coerentes com seus objetivos para promover no aluno aprendizagens significativas.

2.7 Trabalho docente frente aos alunos com transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Lidar com crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade não é um problema apenas delas ou de seus familiares. Os educadores têm importante papel nesse processo, pois por passar bastante tempo com elas, às vezes até mais que os pais, tem maior facilidade, em alguns casos, de identificar os sintomas de forma mais precoce e dar orientações para que os familiares encaminhem o aluno o mais rápido possível para a avaliação médica. Portanto, o professor torna-se um elemento fundamental no processo de diagnóstico e de tratamento do TDAH, devido ter esse contato diário com as crianças no espaço escolar.

Para a ABDA (2019), é importante ressaltar a necessidade do profissional da educação buscar maiores informações sobre o TDAH para que possa lidar com o problema sem preconceito, porque, muitas vezes, por não ter essas informações, o educador acaba confundindo esse transtorno com falta de educação, falta de limites, gerando consequências graves em sua aprendizagem.

Fitó (2012), elenca como importante para o educador:

- Não considerar o comportamento do discente como algo proposital;
- Compreender que há um problema de saúde e que a melhora não depende do querer do aluno;
- Entender que deixar a criança constantemente de castigo ou chamar sua atenção em público não auxilia em sua melhora;
- Informar-se mais a respeito do TDAH com os profissionais que atendem o aluno e manter sempre contato com seus pais.

Para essa autora, esses elementos são fundamentais na prática educativa. Isso porque o educador ciente de seu papel frente ao TDAH buscará formas de ajudar no desempenho escolar do aluno que tem esse transtorno.

Fitó (2012) ainda sugere alguns direcionamentos para que tanto o comportamento como esse desempenho escolar melhore:

- Em relação à localização do aluno com TDAH dentro da sala de aula.
 - Manter o aluno sempre nas primeiras filas, distante de elementos que possa distraí-lo como portas e janelas;
 - Colocá-lo próximo às crianças mais tranquilas;
 - Deixá-lo sempre próximo do professor;

- Mantê-lo num local onde haja contato visual entre ele e o professor durante a exposição dos conteúdos e comunicados.
- Em relação á facilidade na organização.
 - Elaborar rotinas;
 - Fazer direcionamentos para todos os alunos e direcionamentos específicos para o aluno com TDAH;
 - Ensinar a elaborar listas de atividades e organizá-las por prioridades;
 - Realizar trabalhos longos de forma fragmentada;
 - Auxiliar o aluno com TDAH a conscientizar-se sobre o sentido do tempo.
- Em relação à atração e permanência da atenção do aluno com TDAH.
 - Realizar práticas docentes dinâmicas e entusiasmadas;
 - Solicitar ao aluno que preste atenção;
 - Não se alongar ao estabelecer tarefas e ser conciso;
 - Fazer variações do tom e do volume da voz ao realizar as explicações;
 - Levantar questionamentos para reforçar a compreensão durante as explicações;
 - Melhorar a autoestima;
 - Identificar os momentos difíceis da criança com TDAH ao realizar atividades e auxiliá-lo na compreensão dessas atividades;
 - Reconhecer os sucessos da criança com TDAH em público;
 - Repreender o aluno sempre de forma calma e a sós.
 - Atribuir ao aluno responsabilidades na sala de aula que lhe permita movimentar-se um pouco;
- Em relação a facilitar o rendimento escolar da criança com TDAH.
 - Fragmentar o trabalho, elaborar perguntas concretas e observar se as orientações foram compreendidas;
 - Ter disposição de tempo extra ou realizar o controle em um local tranquilo, sem distrações.

Todas essas diretrizes são úteis para ajudar o aluno com TDAH a melhorar seu rendimento na sala de aula. Isso porque, na maioria das vezes, as dificuldades nesse rendimento tornam-se maiores, devido os procedimentos utilizados na sala de aula. Um exemplo disso é quando em uma prova há exercícios longos ou perguntas abertas que requerem a organização do pensamento da criança de forma escrita e coerente. Para tal, a família, a direção, coordenação, equipe técnica e professores tem que se unir para planejar e implementar as

técnicas e estratégias de ensino que atendam, da melhor maneira possível, às necessidades de sua clientela.

A escola que melhor atende as necessidades dos portadores de TDAH é aquela cuja preocupação maior está em desenvolver o potencial de cada um, respeitando as diferenças individuais, reforçando os seus pontos fortes e auxiliando na superação dos pontos fracos, pois eles precisam de apoio e intervenção psicopedagógica mais intensos (Benczik e Bromberg, 2003, p.204).

Para a ABDA (2019), o educador poderá promover mudanças significativas na aprendizagem do aluno com TDAH se ele conhecer esse transtorno e as técnicas de manejo em sala de aula. Diz também que o professor deve avaliar de forma frequente e imediata. Interrupções e pequenos incidentes terão consequências menores se forem ignorados. O material didático deverá estar de acordo com a capacidade da criança. Deverá promover estratégias cognitivas que facilitem a auto-correção, desse modo, ajudará a melhorar o comportamento desse aluno nas tarefas a serem ensinadas. Essas tarefas devem variar, mas que sempre desperte o interesse do discente. Os horários de transição de atividades, bem como os intervalos e reuniões especiais, devem ser supervisionados. É ressaltado também que os professores precisam estar vigilantes quanto à qualidade de reforço negativo do seu comportamento. Eles não devem esperar da criança com TDAH algo que está além de suas capacidades, adotando uma postura flexível e compreensiva diante desse transtorno.

O professor que desconhece o problema pode acabar concluindo que essa criança é irresponsável ou rebelde, pois em um dia pode estar produtiva e participante, mas no dia seguinte simplesmente não prestar atenção a nada e não levar a cabo os deveres. Acaba por atrair bastante atenção do professor, mas uma atenção um tanto negativa. Isso pode causar desacertos em sala de aula, já que as outras crianças perceberão o "clima" e poderão se interessar mais no embate entre professor e aluno "problemático" do que em suas tarefas (Silva, 1998, p.55).

Torres e Palomino (2004), argumentam que os professores, mesmo os mais experientes, muitas vezes rotinizam as suas práticas, não conseguindo atender às necessidades de certos alunos da turma, principalmente os que possuem maiores dificuldades de aprender.

Assim, em sua prática pedagógica, o educador deve adotar estratégias de ensino criativas, atraentes e interativas, promovendo o envolvimento e a interação dos alunos com

TDAH e seus colegas. Para tanto, o educador precisa ser capacitado em estratégias multissensoriais, aprendizagem participativa, estilos de aprendizagem ou na teoria das múltiplas inteligências, além de receber apoio de outros profissionais que possam diagnosticar e orientar as ações dos pais e dos professores diante do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

CAPÍTULO 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE

Atualmente a Educação brasileira vem passando por vários problemas. Segundo Franco (2012), a maioria das escolas não conseguem atingir as metas de aprendizagem previstas; os docentes têm dificuldades em lecionar; os legisladores não têm noção do que solicitar, os currículos não têm definição do que realmente ensinar e a sociedade fica na incerteza sobre o *para que estudar!* Diante dessa realidade, a formação de professores tem sido um tema bastante discutido na área de Educação como elemento fundamental para melhorar a qualidade do ensino no país.

É discutida, em várias literaturas, a prática docente nos diversos níveis e modalidades de ensino, como educação presencial na educação à distância, na educação de jovens e adultos, e na educação especial. São exigidos dos professores novos recursos a serem utilizados, incluindo o atendimento a novas resoluções legais, as quais devem ser incorporadas às práticas docentes, como no caso das competências necessárias para lidar com alunos com deficiências. Os estudos sobre a prática e formação docente tomam diferentes dimensões e propostas.

Libâneo (2013), defende que o trabalho docente tem como principal função assegurar aos alunos o domínio de conhecimentos e habilidades necessárias para a formação de cidadãos ativos na sociedade. “O ensino cria condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais” (p.21).

Para Benachio (2011), a formação de professores é uma ferramenta que serve para subsidiar o trabalho docente dos futuros professores e dos que já estão atuando. “É um processo de aprender a ser professor -, tanto os que se preparam – formação inicial – como os que já estão atuando como professores” (p.37). No entanto, Nóvoa (1995), afirma que essa formação tem ignorado dois elementos essenciais para o desenvolvimento profissional do professor: o desenvolvimento pessoal do docente e a articulação dos programas de formação com os projetos das escolas. Para esse autor, as formações devem se tornar críticas-reflexivas, capazes de possibilitar que professor pense de forma autônoma, levando-os a uma auto-formação participada. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1995, p.24).

Tardif (2014), defende que é necessária uma reformulação na formação para o magistério que leve em consideração os conhecimentos dos professores e a sua realidade em

sala de aula, pois atualmente o que existe nessa formação é um domínio dos saberes disciplinares e esses saberes, geralmente são produzidos sem relação com a prática profissional para serem aplicados através de estágios ou outras atividades similares. Essa necessidade de repensar a formação para o magistério é algo que está sendo bastante discutido atualmente por vários países do mundo.

Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (Tardif, 2014, p.23).

Segundo Perrenoud (2000), as formações iniciais e contínuas devem ser um instrumento que levem os professores a refletirem sobre as práticas promovendo assim, o desenvolvimento das competências necessárias para a sua profissão. Essas competências estão relacionadas à organização e direção das situações de aprendizagem; à administração das progressões das atividades; à concepção da evolução dos dispositivos de diferenciação; ao envolvimento dos alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; ao trabalho e envolvimento dos pais; à utilização da tecnologia; ao enfrentamento de dilemas e deveres éticos da profissão; a à administração da sua própria formação contínua.

Freire, (2011), defende que um dos saberes necessários à formação docente é a concepção de que o ensino não é uma atividade de transferência de conhecimento por parte dos professores, mas sim um meio pelo qual o educador possa possibilitar ao aluno produzir ou construir esse conhecimento.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente, vivido (Freire, 2011, p.52).

Esse mesmo autor afirma que o momento essencial na formação permanente dos professores é o de refletir criticamente sobre a prática, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2011, p.43-44). Isso quer

dizer que o educador irá analisar o seu próprio trabalho em sala de aula verificando aspectos que ele possa transformar para torná-lo melhor e mais eficaz no atendimento aos seus alunos.

Desse modo, não adianta os cursos de formação inicial e continuada se configurar apenas como acúmulo de cursos, de conhecimentos, de técnicas que constitui a formação docente. É necessário promover a formação de professores reflexivos, cientes da responsabilidade do seu desenvolvimento profissional oportunizando momentos de se pensar criticamente sobre as práticas docentes de forma coletiva. Ou seja, produzir saberes e valores para o fortalecimento da autonomia e da reflexão no trabalho do professor, percebendo-se sujeito de sua própria formação.

3.1 Percurso histórico da consolidação da profissão docente

A função docente surgiu muito antes das primeiras instituições educacionais e também muito antes de se desenvolver a escrita. Isso porque desde os tempos antigos, havia a necessidade dos seres humanos transmitirem ou repassarem o que era considerado importante produzindo várias formas de se relacionarem uns com os outros e com o mundo em sua volta. Desse modo, a educação vem sofrendo mudanças desde essa época até os tempos atuais.

Segundo Costa (2014), na Antiguidade havia inicialmente o mito como fonte de conhecimento e depois passou a ser a razão. Nesse período as primeiras representações de professores foram os filósofos, os quais faziam questionamentos sobre os mitos e sobre a existência humana. Havia também, os pedagogos, os quais eram escravos responsáveis em conduzir os filhos das pessoas da classe mais alta para o lugar onde os filósofos se reuniam para observar e ouvir os seus ensinamentos, não existindo assim nenhuma relação entre esses pedagogos e o processo de ensino e aprendizagem. Mais tarde com o surgimento da democracia na Antiga Grécia, os filósofos passam a se preocupar mais com os seus interesses financeiros, ensinando as pessoas que pudessem pagá-los e assim falavam de forma que convencessem aqueles que os ouviam, sem ter a preocupação em levá-los a questionar o mundo a sua volta. Esses filósofos eram chamados de sofistas, os quais tinha como foco o saber falar, persuadir com fins meramente financeiros. Costa afirma que:

Embora os processos relacionados a educação variassem de uma sociedade para a outra, a figura do professor sempre esteve à frente desses processos, além disso, a educação tinha papel centrado na figura do sofista no processo de ensino- aprendizagem, e mesmo enveredando discussões mais intensas acerca da constituição pessoal e profissional do

professor, pode-se dizer que desde a Antiguidade, a figura central do processo educacional era o professor (p.3).

Nóvoa (1995), afirma que a origem da profissão docente se deu anteriormente a estatização da escola porque desde o século XVI já havia grupos de pessoas leigas e religiosas que tinham a função de ensinar. No entanto, o trabalho docente só foi consolidado como profissão após a tutela do ensino passar a ser responsabilidade do Estado, uma vez que até então a Igreja quem detinha a função de ensinar. Desse modo, “o processo de profissionalização docente se deu à medida que o Estado foi assumindo a função de organizar os sistemas escolares” (Stockmann, 2018, p.108). Essa mudança de tutela do ensino foi motivada devido os reformadores portugueses, no final do século XVIII, conceberem o ensino como um meio de legitimar, de forma ideológica, o poder do Estado e também por conceberem a escola como um meio de reprodução social. Assim, o Estado assumiu um papel fundamental no processo de profissionalização dos docentes.

No Brasil, tivemos como primeiras representações de professores os jesuítas, os quais chegaram a nova terra no ano de 1500 com o intuito de catequisar os habitantes nativos, implementando assim uma educação humanística voltada para o espiritual com fins de dominação. Esses jesuítas eram assim chamados porque eram padres, membros da Companhia de Jesus trazidos pelos portugueses com a função de converter os nativos ao cristianismo, através de ensinamentos do catolicismo e saberes básicos, como ler e escrever. De acordo com Costa (2014), essa catequese garantiu a conversão de vários povos indígenas ao catolicismo e durou cerca de duzentos e dez anos na história do Brasil, entrando em decadência na metade do século XVIII. Isso aconteceu devido os jesuítas serem expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal e ser instaurada pelo Estado uma educação laica.

Stockmann (2018), afirma que a história da educação brasileira foi marcada pelo desenvolvimento de algumas características causadas pela integração entre a Igreja e o Estado como por exemplo, a concepção de que o ensino era uma missão sacerdotal, concebendo o educador como um voluntário e que a seleção dos professores deveria ser realizada através de requisitos morais e religiosos. Assim, “a educação como dimensão atrelada à filosofia predominante naquele contexto possui como característica a ideia de formação moral, literária e humana” (Stockmann, 2018, pag. 107).

Segundo Stockmann (2018), O trabalho docente nem sempre foi da forma como temos hoje. Isso porque até o século XVIII o ensino era individualizado. “Antes um professor

(preceptor) tinha a incumbência de ensinar individualmente, o que tornava o ensino lento e muitas vezes sem conexão entre um conteúdo e outro” (p.108). Foi a partir da expansão da política de educação tomando como base o modelo de ensino mútuo de Joseph Lancaster que o ensino passou a ter um caráter coletivo, ou seja: “A partir do modelo de ensino mútuo, um regente lecionava para um grande grupo, que por sua vez se subdividia em grupos menores, sendo acompanhados por monitores” (Lugli; Vicentini, 2009 apud Stockmann, 2018, p.108). No entanto, esse método de ensino era mais assistencialista, pois conseguia atender de uma única vez uma quantidade maior de pessoas, resolvendo assim o problema da implementação de escolas e da falta de professores.

Para Nóvoa, (1995), o final do século XVIII foi de grande importância para a história da educação e para o trabalho docente porque com o insucesso da Reforma proposta pelo Marquês de Pombal houve vários questionamentos por parte do Estado, da sociedade e dos próprios professores sobre o papel do professor e sua profissionalização que serviram de base para a organização desses profissionais, surgindo escolas especificamente para a formação dos docentes. No entanto, segundo esse mesmo autor, é no decorrer do século XIX que ocorre a consolidação da figura do professor, “que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devida aos funcionários públicos” (p.35). Essa consolidação se dá ao fato de que nesse período há uma demanda maior da sociedade em busca de educação, ressurgindo assim a preocupação e as críticas em relação a esse serviço. Consequentemente, surgem as instituições de formação, destacando as escolas normais, as quais se configuram como uma grande conquista para os professores e para o processo de profissionalização docente.

Sobre as escolas normais, Nóvoa (1995) afirma que:

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (p.16).

Costa (2014), afirma que a grande maioria dos docentes era composta por homens até o século XIX porque havia uma crença de que as mulheres não tinham capacidade de realizarem esse ofício. Somente na metade desse mesmo século que houve uma feminização no magistério devido a saída dos homens do trabalho de professor para atuarem nas indústrias devido à expansão do capitalismo e maiores oportunidades de formação e de trabalho nesse setor. Com isso foi necessário investir na formação de mulheres para atuarem na docência, pois a educação era concebida como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma nação. Assim:

Então, o magistério passa por uma nova fase: a feminização, com a entrada de muitas mulheres no ensino primário a partir dos anos 1940, correndo uma divisão das funções entre homens e mulheres ao atuarem na docência: as mulheres tinham que ensinar as meninas, tendo mais crianças para instruir e não educar, pois tinham a obrigação de ensinar apenas o necessário para se viver em sociedade e os cuidados domésticos, enquanto os homens, ensinavam os meninos, sendo que avaliavam seus alunos diferentemente e tinham programas e currículos distintos (Costa, 2014, p.05).

Com essa passagem é evidenciado que apesar da entrada das mulheres no mercado de trabalho docente havia uma diferenciação no ensino e na clientela a ser formada. As turmas eram separadas por sexo e os docentes lecionavam para alunos do seu mesmo sexo, ou seja, as mulheres ensinam as meninas e os homens ensinavam os meninos e havia também uma grade curricular diferenciada, onde as meninas aprendiam conteúdos e habilidades voltados para a área doméstica e os meninos eram ensinados outros tipos de conteúdos.

Segundo Almeida (2017), as reformas governamentais da época ampliaram o número de escolas requerendo assim uma maior demanda do trabalho feminino, tendo em vista que a atuação das mulheres no magistério passou a ser considerada uma profissão adequada a esse sexo, devido a associação da mulher com o papel de cuidar do outro, desempenhando a função de regenerar a sociedade.

Nóvoa (1992), afirma que no final do século XIX houve várias transformações na classe docente, tanto para os professores primários quanto para os professores do ensino secundário. “Cite-se, a título de exemplo, a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconômica do corpo docente” (p.03). Desse modo, o trabalho docente passou a ganhar uma maior afirmação.

De acordo com Costa (2014), houve uma decadência e desprestígio das escolas normais sendo necessário reformular o cenário de formação de professores. Com isso surgiu o curso de Habilitação Específica para o Magistério, que, no entanto, não atingiu o objetivo esperado: elevar o prestígio desses cursos. Em 1971 surge os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFANS) com o objetivo de formar os professores em disciplinas específicas como Língua Portuguesa, História, Matemática e outras. Isso porque com a promulgação da Lei nº 5.692 desse mesmo ano há uma junção do ensino primário com o ensino ginásio formando o ensino de primeiro grau tendo a duração de oito anos, sendo desse modo, necessário adequar a formação dos docentes. Desse modo:

...Na tentativa de adequar a formação dos professores, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cria os CEFANS (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Estes centros visavam fortalecer as condições das escolas de formação de professores, preparando adequadamente novos docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais (Costa, 2014, p.06).

Stockmann (2018), defende que o conceito de profissionalização docente teve sua gênese no século XVIII, apesar da fragilidade da infraestrutura fornecida pelo Estado. E diz também que tanto nesse século quanto no início do século XIX havia a concepção de progresso como meta a ser alcançada na sociedade e isso poderia ser realizado através da educação, havendo assim uma preocupação maior em dividir as responsabilidades do ensino. Isso porque “tirar o povo da ignorância e elevar o nível intelectual e moral da população era uma meta para qual eram necessárias escolas e professores capacitados” (Mogarro & Martinez, 2010, p.50). Com isso, apesar da ruptura com o sistema educacional dos jesuítas, é observado uma concepção moralizadora da educação, mantendo uma forte influência da Igreja Católica em relação a função do ensino.

Para Costa (2014), a partir de 1908 com a chegada da Família Real é implantado o ensino superior no Brasil, criando escolas que formassem oficiais, médicos e engenheiros, profissionais que pudessem atender as necessidades principais do povo, como saúde e infraestrutura. Essa educação superior era de caráter profissionalizante sendo subordinada ao governo central. Primeiramente surgiram as cátedras, as quais eram formadas por professores que ensinavam seus alunos em lugares improvisados cobrando uma taxa pelo serviço. Depois em 1813 esses lugares evoluíram transformando-se em faculdades e academias especializadas, funcionando em lugares fixos. No entanto até 1920 não foram implantadas universidades,

devido as tentativas fracassadas. A primeira universidade a ter êxito e dar continuidade foi a Universidade do Rio de Janeiro, oficialmente criada pelo Governo Federal, juntando as Faculdades de Medicina, Engenharia e Direito.

Nóvoa (1992), argumenta que na Primeira República foram criadas circunstâncias para um aumento do conflito sobre o estatuto da profissão do professor, pois o desejo republicano em “formar um novo indivíduo” possibilitou aos docentes um papel simbólico de grande relevância: “só no contexto de um maior prestígio, qualificação e autonomia era possível desempenharem-se desta missão; mas o que estava em jogo era demasiado importante para que o Estado abdicasse de uma intervenção persistente” (p.03). O Estado passou a ter um controle ideológico e gerar conflitos políticos nas instituições escolares, contrariando algumas correntes educacionais que defendem a autonomia como uma condição necessária para a afirmação da profissão docente.

Para Costa (2014), houve um crescimento no número de universidades no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas. No entanto a partir de 1964 com o regime militar no poder ocorreram rigorosas mudanças no seio das universidades como por exemplo, o impedimento de debates e movimentos estudantis no interior e fora dessas instituições e repressão contra alunos e professores. Segundo esse autor, a partir dos anos 70 houve um aumento do ensino superior no Brasil devido a necessidade de uma qualificação profissional melhor para atender as necessidades do capitalismo. No entanto, houve uma queda da qualidade de ensino, ocasionando assim um crescimento das universidades privadas.

Ocorreram várias transformações na educação do Brasil ao longo do surgimento das primeiras escolas de ensino superior. Atualmente as instituições universitárias estão voltadas para formar diferentes profissionais, nas mais diversas áreas de conhecimento. Na área de educação, as universidades têm por objetivo preparar os professores para exercerem a profissão docente. Desse modo, essa profissão se consolidou através de um longo processo histórico e através do próprio esforço dos educadores para se impor enquanto categoria trabalhista.

3.2 A formação de professores e os seus caminhos legais no Brasil

A formação de professores começou a ser bastante discutida no final do século XX com as mobilizações sociais que defendiam uma educação voltada para a transformação social. Segundo Brasil (1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, discorre nos seus artigos 61 e 62, o seguinte sobre a formação dos profissionais da educação:

Art 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

No artigo 61 pode ser observado na LDB, a adoção do termo formação de profissionais da educação para se referir à formação de professores e também há uma grande importância dada à formação continuada para que haja uma maior aproximação entre a teoria e a prática com fins de se alcançar os objetivos propostos na educação. No artigo 62, é utilizado o termo formação de docentes e determina o pré-requisito para se atuar na educação básica.

A Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nessa Resolução há princípios, fundamentos e procedimentos para as instituições de ensino que formam o professor para atuar na educação básica. Dentre essas orientações podemos observar:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (CNE, 2002).

Em 2009 o Governo instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, onde é enfatizada a importância do educador na educação e a valorização de sua profissão, bem como sua formação continuada, compreendida como elemento fundamental da profissionalização do professor. Em 06 de agosto desse mesmo ano foi instituída a Lei n. 12.014 a qual foi responsável pela alteração no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) distinguindo especificamente quem são os profissionais de educação:

[...] Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2009).

Em 04 de julho de 2010 foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 04 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qual possui como um dos objetivos em seu artigo 2, inciso III: “orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam” (CNE, 2010). Percebe-se que há uma preocupação por parte dos legisladores na formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação ao propor essas diretrizes. Também é evidenciado que a legislação está voltada para a formação básica do professor como consta no parágrafo primeiro do artigo 57 dessa Resolução:

§ 1º – A valorização do profissional da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam a exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (CNE, 2010).

Desse modo, a valorização do profissional de educação é um dos princípios nacionais da educação contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e o educador deverá se capacitar para melhorar a sua prática de ensino com vistas a atender às exigências atuais da sociedade.

3.3 O Professor e seus saberes no trabalho docente

O educador é um sujeito que tem um importante papel na sociedade. Isso porque é através dele que os indivíduos são formados para atuarem no meio social. Para tanto, o professor utiliza determinados conhecimentos que embasem o seu trabalho, como por exemplo o conhecimento acadêmico, o qual ele adquiriu em sua formação no curso de Pedagogia ofertado nas universidades ou escolas superiores; o conhecimento de sua vivência enquanto aluno desde o ensino infantil e seu conhecimento adquirido no seu ofício docente. Desse modo, “o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional” (Tardif, 2014, p.21).

Franco (2012), afirma que é necessário haver uma ressignificação da identidade do professor porque atualmente, na sociedade brasileira há novas exigências colocadas ao trabalho docente como por exemplo: Cumprir funções familiares e de outros órgãos sociais; corresponder a necessidade de afeto dos discentes; resolver problemas de violência e de indisciplina; preparar melhor os alunos nos conteúdos estudados em sala de aula para torná-los aptos ao mercado de trabalho; promover a equidade social; trabalhar de forma coletiva em horários bastante fragmentados. Ou seja, o educador enfrenta um contexto bastante complexo e conflituoso e não se pode exigir que ele, individualmente seja capaz de atender essas demandas. Mas que os professores, coletivamente possam apontar possíveis soluções para enfrentar esses desafios juntamente com a instituição escolar e demais órgãos responsáveis. Assim, o trabalho docente pode ser caracterizado como uma prática social complexa, permeada de conflitos valorativos exigindo dos educadores uma gama de conhecimentos que os auxiliem em seu ofício. Desse modo:

Ser professor requer os saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares (Franco, 2012, p.15).

Freire (2011) argumenta que o professor possui uma responsabilidade muito grande por possuir uma função formadora, destacando-se a forma como ensina e que ele por ser uma figura exemplar na sala de aula não foge ao juízo dos alunos. Para Freire o pior juízo para um professor seria dizer que ele é um professor ausente e defende que não importa que juízo seja, o educador influenciará o seu aluno de forma positiva ou negativa. Assim:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (Freire, 2019, p.73).

Nias (1991) citado por Nóvoa (1992) afirma que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor...” (p.27). Isso quer dizer que não há como dissociar a dimensão pessoal da dimensão profissional do educador em sua trajetória de trabalho porque ele carrega dentro de si experiências formativas desde o seu nascimento, em vários setores como na família, escola e sociedade. Assim, essas experiências ao fazer parte da história pessoal do docente também farão parte da sua história profissional uma vez que grande parte do que ele sabe acerca do ensino, das funções de um professor e de como ensinar vem de suas experiências enquanto aluno ao longo de sua vida.

Segundo Tardif (2014), os saberes que fundamentam o trabalho docente são ao mesmo tempo existenciais, sociais e pragmáticos. Os conhecimentos são existenciais porque o professor não utiliza apenas seu conhecimento intelectual, mas também o seu conhecimento de vida, de experiências enquanto pessoa para realizar o seu trabalho, não sendo apenas um ser epistêmico, mas também um ser existencial, um sujeito no mundo com vida pessoal, familiar, escolar e social. Os conhecimentos são sociais porque além dos saberes dos professores serem providos de várias fontes (família, escola, universidade e outros) em diferentes tempos sociais

são também criados e legitimados por grupos sociais como órgãos do Governo e universidades. E são pragmáticos devido ao fato dos saberes profissionais estão relacionados tanto ao trabalho quanto ao trabalhador, ou seja, saberes relacionados às funções dos educadores, sendo saberes práticos, normativos ou operativos, os quais serão utilizados conforme as situações e os problemas enfrentados no trabalho, bem como conforme os objetivos educacionais propostos.

Desse modo, os saberes que embasam a prática docente, não se restringe a algo meramente cognitivo, onde o professor utiliza apenas o conhecimento acadêmico, científico para realizar o seu trabalho em sala de aula. Ele também utiliza os saberes de sua socialização, enquanto sujeito pertencente a uma sociedade, incorporando ao longo da sua trajetória profissional novas experiências, e novos conhecimentos que lhes servirão para remodelar a sua prática em função das situações de trabalho. “Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços” (Tardif, 2014, p.106).

3.3.1 O objeto do trabalho dos professores

Segundo Tardif (2014), todo trabalho possui um objeto. No caso dos professores o objeto de trabalho são pessoas, sujeitos que possuem individualidade e que são socializados ao mesmo tempo, sendo estabelecidas relações humanas entre o trabalhador docente e o seu objeto. Desse modo, o educador lida com seres humanos individuais e heterogêneos. Isso quer dizer que por mais que o professor ensine a várias pessoas em um mesmo espaço e em um mesmo tempo a aprendizagem não será adquirida por todos da mesma forma, pois cada uma possui uma história de vida, um pensamento, um ritmo de aprendizagem, um interesse, uma necessidade a ser atendida, gerando muitas vezes situações complexas que dificultam o processo de ensino. “As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas” (p.129).

Para esse mesmo autor, além dos alunos possuir a individualidade e a heterogeneidade como características particulares eles também são sujeitos sociais porque possuem uma origem, um gênero, uma cultura, crenças que irão provocar no professor atitudes e julgamentos de valor. “Por exemplo, o fato de ser um menino ou uma menina, branco ou negro, rico ou pobre, etc., pode ocasionar atitudes, reações, intervenções, atuações pedagógicas diferentes por parte dos professores” (Tardif, 2014, p.129). Também se pode afirmar que o aluno também sofre

determinadas influências das quais o professor não tem nenhum controle pois assim que ele se ausenta da sala o aluno escapa da ação docente, “Nesse sentido, o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor” (Tardif, 2014, p.130).

Uma terceira característica do objeto do trabalho docente defendida pelo autor citado, é a afetividade. Isso porque faz parte da natureza humana ter emoções, sentimentos e manifestá-los. Assim uma parcela do trabalho do docente relaciona-se ao emocional porque os alunos não só pensam, mas também tem sensações, emoções durante o processo de ensino como medo, alegria, tristeza e traumas afetivos. Isso explica muitas vezes o fato de um professor ao trabalhar em sala de aula se deparar com grupos que tem mais facilidade de aprender, de acompanhar bem a dinâmica da sala de aula e outros grupos não avançarem em sua aprendizagem e terem um bloqueio nesse processo.

Tardif (2014), também aponta como uma característica do objeto do trabalho do professor a dimensão de atividade ou liberdade. Diferentemente das indústrias, onde o objeto por ser material é de ordem passiva, no trabalho docente o objeto humano é por definição ativo. Os alunos são capazes de apresentar resistências às ações dos educadores, serem desobedientes não aceitando as orientações dadas em sala de aula. E isso representa para o professor um dos principais problemas a ser enfrentado em seu trabalho docente, pois é necessário harmonizar as ações dos alunos com as suas ações e não apresentar oposição às ações dos discentes. Segundo esse mesmo autor, a dimensão de liberdade é importante porque os alunos não escolhem ir para a escola, é algo imposto a eles e isso gera esses conflitos de resistências e indisciplinas. Desse modo é necessário que o professor busque meios, estratégias que levem esses alunos a se sentirem interessados, motivados a irem para escola, transformando uma obrigação em algo prazeroso.

Todas essas características do objeto humano do trabalho docente provocam dilemas e tensões no processo educativo, uma vez que os docentes, na maioria das vezes atua como gerenciadores das relações sociais dentro da sala de aula. Isso quer dizer que:

O professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem papará-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, et (Tardif, 2014, p.132).

Outra consequência das características do objeto de trabalho dos professores é a falta de um controle total por parte dos professores em relação aos alunos. “Nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de ensino aprendizagem” (Tardif, 2014, p.132). Esse fato serve para justificar a fala de muitos professores quando dizem não serem responsáveis pelo fracasso escolar de seus alunos. Essa ausência de controle é um dos principais problemas do trabalho docente porque esse objeto (os alunos) sempre escapam do controle do trabalhador (professores).

Assim, a atividade docente relaciona-se a tomadas de decisões por parte do professor em interação com os alunos para promover a aprendizagem. E essas tomadas de decisões irão depender da experiência do educador, de seus saberes, de suas certezas e de seu comprometimento com o trabalho e também dos próprios discentes.

3.3.2 As técnicas utilizadas pelos professores em seu trabalho

Tardif (2014), afirma que os docentes utilizam técnicas em seu dia-a-dia na sala de aula que são provenientes do senso comum, dos seus conhecimentos práticos adquiridos de sua experiência profissional e não técnicas provenientes das ciências positivistas. Isso porque os alunos são seres humanos, possuem pensamentos próprios, comportamentos que muitas vezes geram problemas em sala de aula que os cientistas e técnicos da educação não são capazes de dar respostas, cabendo aos professores desenvolverem estratégias que os auxiliem na resolução desses problemas. Desse modo, os professores utilizam técnicas para poder alcançar os seus objetivos em relação às atividades realizadas com os alunos as quais são a coerção, a autoridade e a persuasão. “Elas permitem que o professor imponha o seu programa de ação em detrimento daquelas ações desencadeadas pelos alunos que iriam em sentido contrário a esse programa” (Tardif, 2014, p.137).

A técnica da coerção relaciona-se com as ações punitivas de modo real ou simbólico realizadas pelos docentes ao interagir com os alunos na sala de aula. Essas ações são determinadas pela instituição escolar, colocando limites e regras a serem seguidas e ao mesmo tempo pelos educadores através de comportamentos improvisados durante o momento de sua ação educativa como por exemplo: “Olhar ameaçador, trejeitos, insultos, ironia, apontar com o dedo, etc.” (Tardif, 2014, p.138). A coerção também é realizada pela instituição escolar no controle dos discentes por meio da “exclusão, estigmatização, isolamento, seleção, transferência, etc.” (Tardif, 2014, p.138).

A técnica de autoridade se refere ao professor ser capaz de ter o respeito dos alunos durante a sua prática docente, levando-os a realizar as tarefas sem que seja necessário utilizar a técnica da coerção. Para Tardif (2014), essa técnica relaciona-se ao papel que o docente tem na escola, à sua forma de ser e ao carisma que ele possui, sendo elementos fundamentais para controlar o seu objeto de trabalho: os alunos. Isso porque quando o docente consegue ser visto e respeitado pelos alunos como uma autoridade ele é aceito e tem a colaboração deles em seu ofício.

Por fim, há a técnica da persuasão, a qual se refere a ação do professor em convencer os alunos a realizarem uma atividade, obedecerem a um comando ou mudarem de comportamento através da retórica da língua falada. “Ensinar em um contexto escolar presencial é agir falando” (Tardif, 2014, p.140). Desse modo, o professor utiliza a língua como elemento fundamental para interagir com os alunos, baseando-se no fato de que as pessoas são susceptíveis a serem iludidas, convencidas por algo que se fala em relação aos seus interesses e desejos.

3.4 As responsabilidades do trabalho docente

Segundo Franco (2012), toda prática docente possui uma natureza pedagógica devido ao fato de estar relacionada a objetivos educativos para a formação do sujeito e também de estar relacionada a metodologias e processos de organização do ensino. Significa dizer que “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos” (p.17).

Freire (2011), argumenta que ensinar requer que os professores tenham segurança de sua autoridade e competência profissional para atuarem em sala de aula. Para isso é necessário que esses docentes estejam cientificamente preparados, estudando, se esforçando para estarem aptos a função do ensino, caso contrário terão sua autoridade como professor desqualificada pela incompetência profissional. Assim, “como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei” (p.107).

Libâneo (2013), defende que os objetivos fundamentais do trabalho docente são: possibilitar um domínio mais seguro e duradouro dos saberes científicos aos alunos; oportunizar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais com vistas a sua autonomia e independência no processo de aprendizagem; e nortear as funções do ensino visando objetivos de formação da personalidade, auxiliando os alunos para atuarem em sua vida

real. Para que esses objetivos sejam alcançados é necessário que o docente realize uma série de medidas didáticas coordenadas entre si, as quais são: o planejamento; a direção do ensino e da aprendizagem; e a avaliação. Todas essas ações de forma coordenadas visando um ponto comum: o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Libâneo, (2013), para a realização de um bom planejamento, o professor necessita:

- Compreender de forma segura que os objetivos do ensino dos conteúdos ou matérias devem estar conectados com os objetivos sociopolíticos e pedagógicos relacionados com a educação escolar;
- Dominar de forma segura os conteúdos a serem lecionados relacionando-os com a vida e com a prática, bem como dominar os métodos de investigação intrínsecos da matéria a ser lecionada visando selecionar e organizar bem os conteúdos a serem estudados levando em consideração a realidade da sala de aula e da escola;
- Conhecer as características sociais, culturais e individuais dos alunos, bem como conhecer o nível de conhecimento escolar em que cada aluno se encontra;
- Conhecer e dominar os vários métodos de ensino e técnicas didáticas visando utilizá-los conforme o que for estudado e conforme a realidade dos alunos;
- Conhecer os programas oficiais para fazer uma adequação às necessidades dos alunos e da escola;
- Consultar várias fontes ou livros didáticos da disciplina a ser ministrada, mantendo-se bem informados sobre os conteúdos a serem estudados em sala de aula.

Esse mesmo autor, afirma que para a direção do ensino e da aprendizagem é necessário que o educador:

- Conheça as funções didáticas ou as fases do processo de ensino;
- Conheça os fundamentos gerais da aprendizagem e saiba conciliar esses fundamentos com os conteúdos e métodos intrínsecos da disciplina;
- Domine os métodos de ensino, procedimentos, técnicas e recursos de auxílio;
- Expresse as ideias com clareza, fale de maneira acessível ao entendimento do aluno, utilizando a sua linguagem corrente;

- Tenha a habilidade de tornar os conteúdos a serem ensinados algo significativo, real para a vida dos alunos;
- Saiba formular questionamentos e problemas que desenvolvam no aluno um pensamento crítico e autônomo;
- Conheça as possibilidades intelectuais dos alunos, seu nível de preparo escolar, os saberes prévios que eles possuem em relação ao que for estudado e suas experiências de vida;
- Que ensine os alunos a manejarem livros didáticos, a utilizar de forma adequada o caderno, lápis e outros objetos escolares, bem como ensine como utilizar os conhecimentos nas tarefas práticas;
- Exprese confiança, coerência, segurança e respeito ao relacionar-se com os alunos; manifeste um sincero interesse nos avanços e superação de dificuldades dos alunos;
- Estimule o gosto pelo estudo, mostrando a importância da escola para a vida do aluno.

Segundo Libâneo (2013), para a avaliação o docente precisa:

- Verificar de forma contínua se os objetivos e o rendimento das atividades foram alcançados, tanto em relação aos alunos quanto em relação ao trabalho do professor;
- Domine os meios e instrumentos de avaliação diagnóstica, colhendo dados importantes sobre o rendimento dos alunos, verificando as dificuldades para buscar meios de melhorar esses rendimentos;
- Conhecer as várias modalidades de elaborar avaliações e outros procedimentos de forma qualitativa.

Esses requisitos são fundamentais para que o professor desempenhe de forma satisfatória o seu trabalho em sala de aula com vistas ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem de sua clientela. Isso porque “A sala de aula é espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam” (Franco, 2012, p.16). Desse modo, o professor deve ter ciência do seu papel na formação dos seus alunos, buscando ter mais conhecimento sobre os conteúdos que irá ministrar e buscar metodologias de ensino que promovam avanços na aprendizagem de seus alunos, pois caso contrário, os alunos

serão prejudicados por não ter acesso a uma educação que lhes permita desenvolver as habilidades necessárias para a sua atuação na sociedade.

CAPÍTULO 4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A educação é uma atividade complexa, multifacetada e marcada por contradições. Estudá-la do ponto de vista científico é algo desafiador devido a essência dinâmica de seus objetos, haja vista que ela “é um que fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade” (Freire, 2011, p.84). Desse modo, a compreensão das facetas metodológicas é um passo decisivo para a construção de uma boa pesquisa científica, seja na educação ou em qualquer outra área. “Em nosso ponto de vista, a investigação é um processo que através da aplicação do método científico, procura obter informações relevantes e confiáveis para compreender, verificar, corrigir ou aplicar o conhecimento” (Torres, Hernandez & Campoy, 2011, p.5).

Segundo Campoy (2018), uma investigação compreende coletar, analisar e interpretar dados com vistas a responder a questionamentos surgidos em relação a uma determinada realidade. Para tanto, esse autor defende que deve existir na investigação: controle, rigor, sistematização, validade e verificação, empirismo e criticidade em relação aos procedimentos e técnicas utilizadas pelo pesquisador. Corroborando com essa concepção, Sampiere (2014) diz que a investigação científica deve ser realizada cuidadosamente, sendo mais organizada e rigorosa do que os demais tipos de investigação.

Também é muito importante o papel desempenhado pelos recursos de que dispõe o pesquisador no desenvolvimento e na qualidade dos resultados da pesquisa como cita Gil (2014), levando em consideração que é por meio da metodologia que se consegue ferramentas para investigação e coleta de dados de forma fundamentada. “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2013, p.16).

Neste capítulo é apresentado os caminhos percorridos para a realização deste estudo sobre “as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil. Para tanto utilizamos como base metodológica os estudos de Campoy (2018), Sampiere (2014), Chizzotti (2014), Gil (2014), Minayo (2013), Vergara (2012) e Torres et al (2011).

4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa é caracterizada de acordo com o diagrama a seguir.

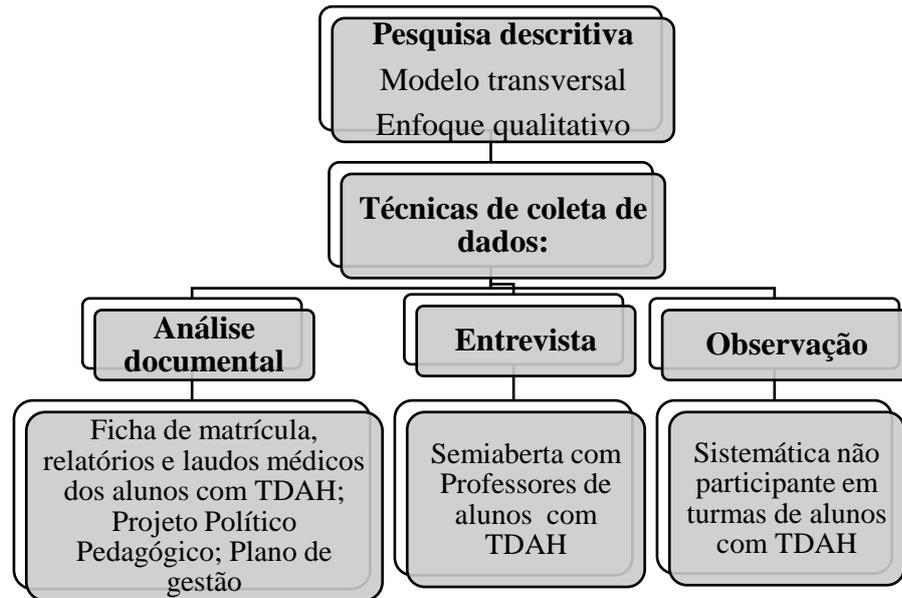


Figura 1. Caracterização da pesquisa

Fonte: Elaboração própria

O estudo proposto é do tipo descritivo, pois segundo Sampiere (2014), o estudo descritivo busca especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Ou seja, esse tipo de estudo tem como objetivo principal descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou estabelecer relações entre as variáveis.

Segundo Campoy (2018), nesse tipo de estudo o investigador deve descrever o fenômeno com a maior precisão possível, sem fazer pré-julgamentos ou ações premeditadas que venham interferir na realidade estudada. Ele deve ser fiel aos fatos investigados.

Em relação ao modelo, trata-se de uma pesquisa transversal, pois a pesquisa ocorre em um dado momento não havendo nenhuma interferência por parte do pesquisador na manipulação do objeto estudado.

Segundo Sampiere (2014), o termo modelo significa “plano ou estratégia concebido para obter a informação que se deseja”. Entende-se que o modelo permite ao pesquisador traçar um plano de ação, a melhor forma prática e correta de colher informações que são necessárias para sanar os interesses da pesquisa. Nesse sentido escolheu-se esse modelo para a referida pesquisa como meio para atingir os objetivos do trabalho e responder as questões laborais.

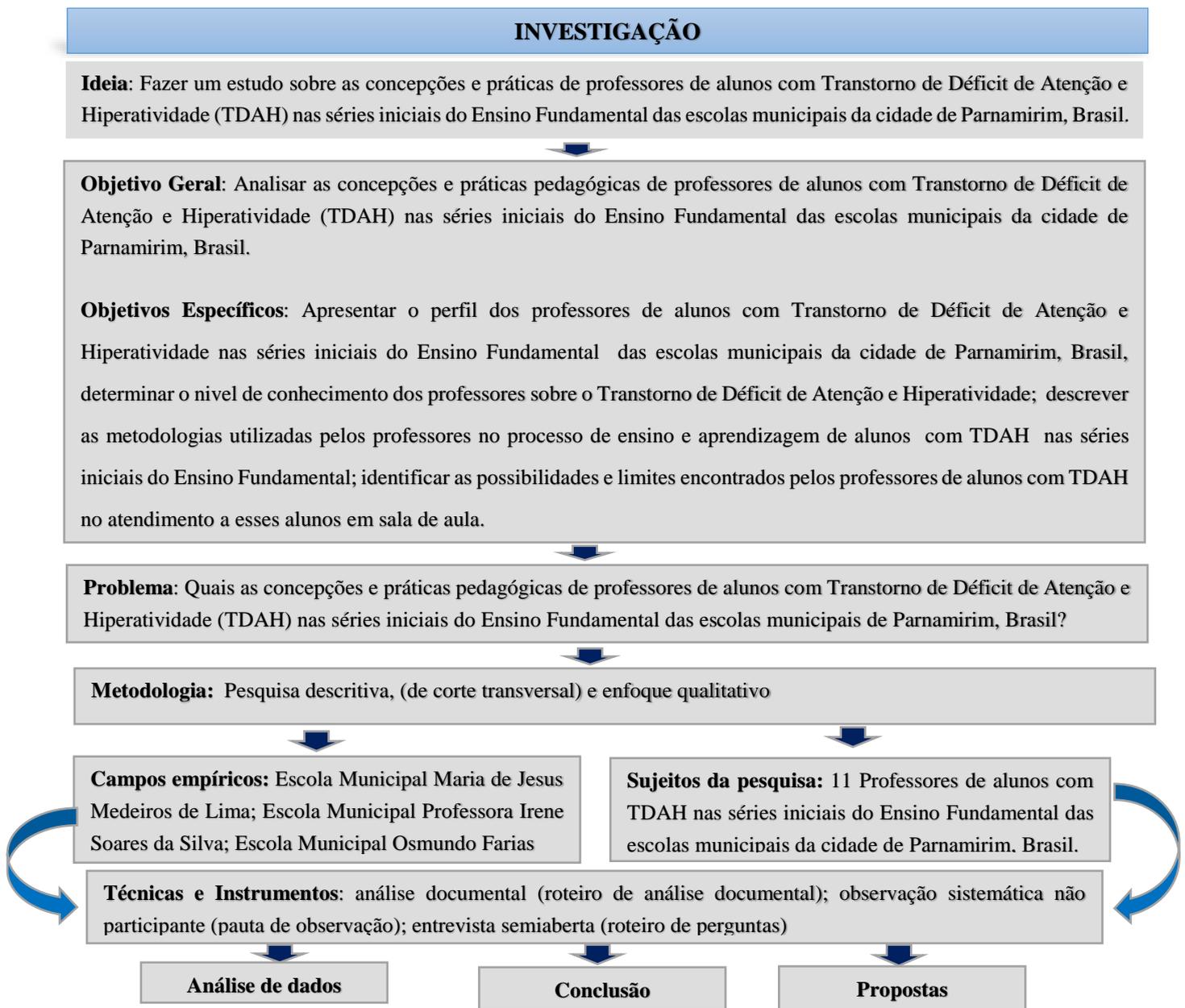
No que diz respeito ao enfoque, trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual enfatiza a descrição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. De acordo com Campoy (2018), “La característica principal de la investigación cualitativa es la interpretación” (p.262).

Desse modo, o estudo qualitativo busca compreender e explicar os motivos, opiniões ou motivações subjacentes ao objeto analisado.

Minayo (2013), argumenta que a pesquisa qualitativa serve para dar respostas a questões muito particulares, preocupando-se nas ciências sociais, com um tipo de realidade que não se pode quantificar. “Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos às operacionalizações de variáveis” (pag. 21-22).

Na figura abaixo é apresentado o desenho metodológico desta investigação:

Figura 2. Desenho metodológico da investigação



Fonte: Elaboração própria

4.2 Campos Empíricos

Nesta pesquisa os campos empíricos foram: a Escola Municipal Maria de Jesus Medeiros de Lima; a Escola Municipal Professor Irene Soares da Silva; e a Escola Municipal Osmundo Farias, situadas no Município de Parnamirim, no Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. A escolha por essas escolas foi realizada através dos seguintes critérios:

- Escolas que possuem alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) matriculados nas séries iniciais;
- Possuir maior número de turmas com alunos diagnosticados com (TDAH);
- Possuir professores efetivos nas turmas com alunos com TDAH;
- Maior facilidade e acesso para a realização da investigação.

Como sujeitos da pesquisa foram escolhidos onze professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sendo três professores da Escola Maria de Jesus; cinco professores da Escola Irene Soares e três professores da Escola Osmundo Farias. Vale ressaltar que foram selecionadas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) por possuírem um professor titular por turma.

4.2.1 Os sujeitos participantes da Pesquisa

A realização da seleção dos sujeitos participantes da pesquisa se deu através da técnica de amostra não probabilística do tipo intencional. É probabilística porque “a eleição dos itens não depende da probabilidade, mas da casuística relacionadas às características do investigador” (Torres, Hernández e Campoy 2011, p.28). E é intencional porque segundo Campoy (2018), os sujeitos são selecionados conforme os critérios do investigador, visando as unidades mais representativas. Sampiere (2014), argumenta que se trata de um procedimento de seleção informal muito utilizado em pesquisas qualitativas.

Nesse sentido, a amostra é justificada pelo fato de ter existido por parte da investigadora um interesse por determinados aspectos da população considerados relevantes, mais representativos. Desse modo, a amostra dos sujeitos participantes da pesquisa se apresenta da seguinte forma:

Quadro 1. Amostra dos sujeitos

SUJEITOS	QUANTIDADE					
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TOTAL
PROFESSORES	03	02	02	01	03	11

Fonte: Elaboração própria

Para eleger os sujeitos participantes desta pesquisa foram utilizados os seguintes critérios:

- Possuir habilitação no Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Ser professor em efetiva docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5ºano);
- Ser funcionário efetivo da Prefeitura Municipal de Parnamirim;
- Ter em sala de aula alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH);
- Disponibilidade para participar da pesquisa;
- Aceitabilidade em participar da pesquisa.

A participação dos sujeitos foi realizada após uma conversa com a pesquisadora e os mesmos, na qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e esclarecidas algumas dúvidas em relação aos aspectos éticos da investigação. Foram apresentados e entregues aos gestores da Secretaria de Educação, aos gestores da escola e aos professores termos de autorização para a realização da investigação, os quais foram assinados pelos mesmos. Nesses documentos além de solicitar a autorização do estudo também fornecia maiores informações sobre os objetivos e o desenvolvimento da investigação, bem como os instrumentos a serem utilizados e informações sobre a pesquisadora.

4.3 Como o caso se apresenta

Atuando há seis anos como professora no ciclo de alfabetização de escolas municipais da cidade de Parnamirim no Brasil deparei-me com vários casos de professores, colegas de trabalho que tinham alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em suas salas de aula e que não sabiam como lidar com esses alunos em sua prática educativa. Muitos deles eram taxados de incapazes, desinteressados e indisciplinados por falta do conhecimento desses docentes em relação a esse transtorno de aprendizagem.

Alguns desses professores não sabiam que as crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) apresentam uma agitação anormal em suas atividades, comprometendo assim a sua concentração. E que muitas dessas crianças por terem os problemas de atenção, de percepção e de memória passam a ter mais dificuldades na aprendizagem do que as crianças que não tem esse transtorno, principalmente no seu processo de alfabetização.

Assim, era predominante uma prática educativa homogeneizadora e excludente por parte desses profissionais nas salas de aula para com alunos com TDAH.

Diante dessas situações, surgiu a necessidade de se investigar como os professores concebem o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e como esses professores atuam em sua prática de sala de aula para desenvolver o processo de aprendizagem de seus alunos com TDAH com vistas a auxiliar esses professores em uma prática de educação mais inclusiva.

4.3.1 Cenário

A pesquisa foi realizada em três escolas de Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Parnamirim, no Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. A Escola Municipal Maria de Jesus Medeiros de Lima fica situada na rua Parque Jurupiranga, nº 120, bairro Nova Esperança. A Escola Municipal Professora Irene Soares é situada na rua Dr. R. Sadi de Mendes, nº 20, bairro Monte Castelo. A Escola Municipal Osmundo Faria fica situada na avenida Presidente Getúlio Vargas, nº 2073, bairro Passagem de Areia. É importante salientar que a cidade de Parnamirim é a terceira maior do Estado e está localizada a 20,9 Km da capital Natal.

A figura abaixo apresenta a localização da cidade de Parnamirim no mapa do Estado do Rio Grande do Norte e no mapa do Brasil.

Figura 3. Localização da cidade de Parnamirim

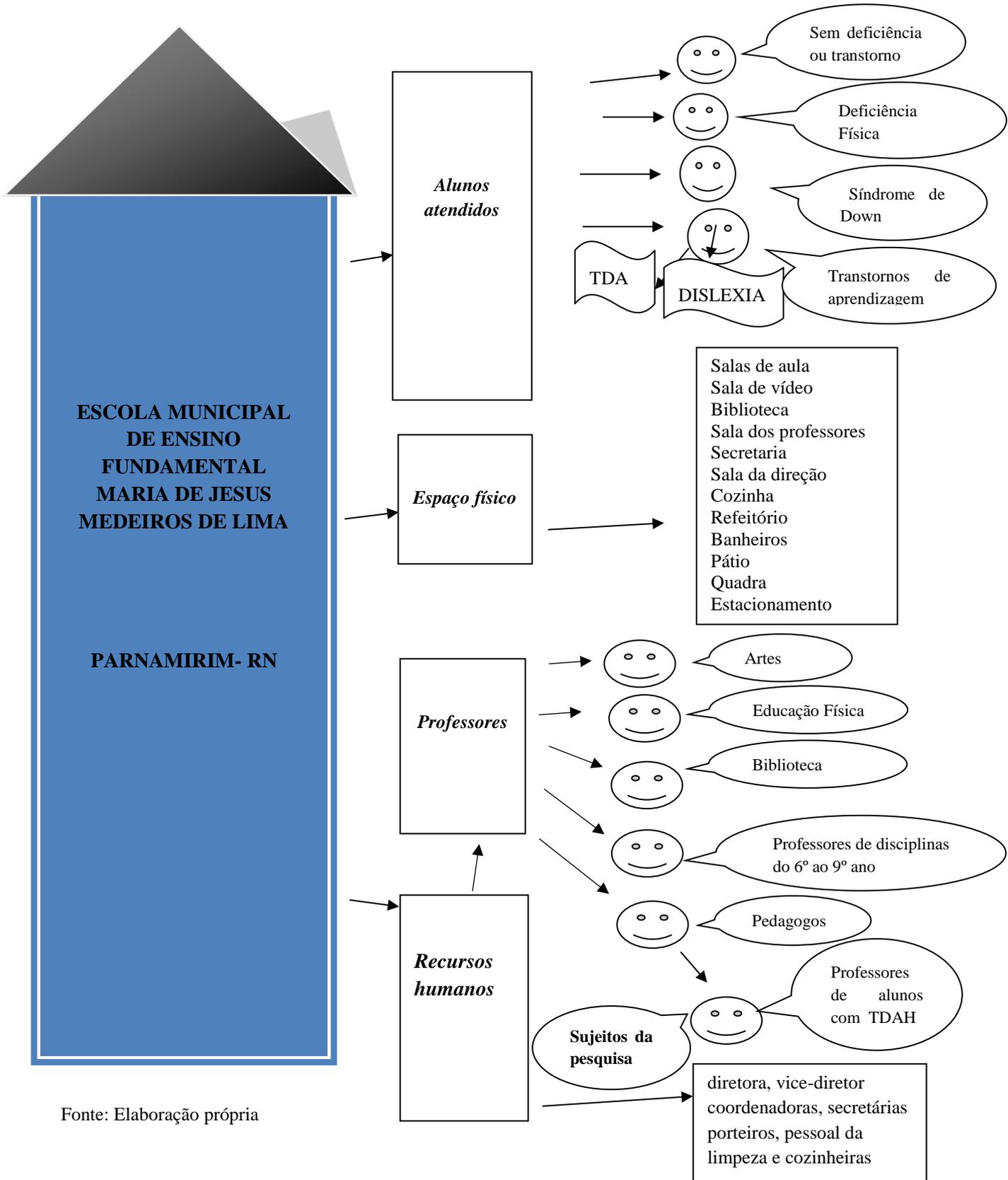


Fonte: <https://mapasapp.com/brasil>

4.3.1.1 Caracterização do primeiro campo empírico

O primeiro campo empírico se caracteriza conforme o diagrama abaixo:

Figura 4. Caracterização do primeiro campo empírico



Fonte: Elaboração própria

O primeiro campo empírico selecionado é uma escola pública Municipal de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) intitulada Escola Municipal Maria de Jesus Medeiros de Lima, localizada em um bairro periférico da cidade de Parnamirim no Estado do Rio Grande do Norte no Brasil. A clientela dessa instituição são alunos na faixa etária de 6 a 16 anos de idade, em sua grande maioria, são de famílias de baixa renda e moradoras do bairro onde fica situada a escola. A fotografia abaixo apresenta a fachada dessa instituição:

Figura 5. Fachada da Escola Municipal Maria de Jesus



Fonte: Autoria própria

Esta escola foi fundada em 23 de setembro de 2011 era caracterizada de porte médio atendendo 711 alunos, sendo 300 alunos no turno matutino do 1º ao 5º ano e 411 alunos no turno vespertino do 6º ao 9º ano. Era gerida por um diretor graduado em Educação Física e um vice-diretor graduado em Pedagogia e especialista em Didática do Ensino eleitos pela comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos) com o mandato de dois anos. O quadro de funcionários além de contar com o diretor e o vice-diretor tinha duas coordenadoras, uma no turno matutino e outra no turno vespertino, ambas graduadas em Pedagogia. No turno matutino havia quinze professores, sendo onze pedagogos titulares de sala de aula do 1º ao 5º

ano, uma pedagoga responsável pela biblioteca, duas professoras de Artes e uma professora de Educação Física. No turno vespertino havia dezessete professores que lecionavam do 6º ao 9º ano: três professores de Língua Portuguesa, dois professores de Matemática, três professores de Ciências, dois professores de Geografia, dois professores de História, um professor de Língua Inglesa, um professor de Ensino Religioso, um professor de Artes, um professor de Educação Física e uma professora pedagoga responsável pela biblioteca. Havia também três secretárias, dois porteiros, três auxiliares de cozinha e três pessoas responsáveis pela limpeza.

Essa escola possuía um amplo espaço físico com onze salas de aulas amplas com em média de quarenta carteiras organizadas em filas, uma biblioteca com um acervo insatisfatória de livros em relação a demanda de alunos, uma sala de informática (apenas o espaço, pois desde a sua fundação os computadores ainda não chegaram na escola) que funcionava atualmente como sala de vídeo, uma secretaria ampla com um banheiro, uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma sala para atendimento médico (porém só o espaço, nunca funcionou para esse fim, funcionando atualmente como uma dispensa para guardar livros didáticos).

Possuía uma cozinha ampla com dispensa, um refeitório amplo com mesas e cadeiras, um pátio grande onde os alunos ficam acomodados antes de irem para as salas de aula, uma sala de professores ampla com banheiro, equipada com armários para os professores guardarem seu material, bebedouro, mesas e cadeiras, estantes com livros e mural de avisos. Nessa escola também possuía seis banheiros para os alunos (apenas dois são liberados, sendo um para as meninas e um para os meninos). Desses seis banheiros dois eram adaptados para alunos com necessidade, porém não eram utilizados devido estarem trancados. Possuía uma quadra de esporte ampla, no entanto estava interdita há mais de três anos, devido a sua estrutura estar comprometida correndo risco de acidentes. Havia também um estacionamento para os funcionários guardarem seus meios de transportes. Possuía uma rampa de acesso do estacionamento para o espaço interno da escola. Porém não havia outras adaptações para os alunos com necessidades especiais além dessa rampa e dos banheiros adaptados (que ficavam trancados).

Para a realização da investigação nessa escola foram selecionados três professores do turno matutino de turmas de alunos com TDAH, sendo uma professora da turma do 2º ano B e dois professores dos 4º anos A e B.

A turma do 2º ano B era composta por 24 alunos, sendo um aluno diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. A sala era ampla, possuía as carteiras organizadas em filas, no entanto as carteiras não eram adaptadas a faixa etária dos alunos (7 e 8 anos de idade) porque era carteira de “braço” e os alunos tinham muita dificuldade para

manusear seu material didático durante as aulas. Essa sala era bem iluminada com dezoito lâmpadas fluorescentes, um pouco quente, apesar dos quatro ventiladores existentes na sala e as duas janelas grandes. Continha um armário para a professora guardar seus pertences pessoais, os livros didáticos dos alunos, alguns jogos que ela mesma comprou para trabalhar com os alunos e alguns materiais de expediente como apagador para quadro branco, lápis de cor, tesouras e cola. Possuía também um birô e cadeira para a professora, as paredes eram ornamentadas com alfabeto, painel de aniversariantes, calendário, lista com o nome dos alunos, combinados e alguns trabalhos realizados pelos alunos em sala.

A turma do 4º ano “A” era composta por vinte e quatro alunos na faixa etária de dez a onze anos de idade, sendo um aluno diagnosticado com TDAH. A sala era ampla com as carteiras dispostas em fila, iluminação irregular com dezoito lâmpadas, sendo que quatro estavam queimadas, sala um pouco quente, apesar dos quatro ventiladores existentes, possuía um birô e uma cadeira para o professor, um quadro branco muito manchado e as paredes sujas e riscadas ornamentadas com um calendário. Não havia armário para o professor guardar seu material de expediente nem ornamentação com material de apoio como: alfabeto, sequência numérica, painel de aniversariantes e outros materiais.

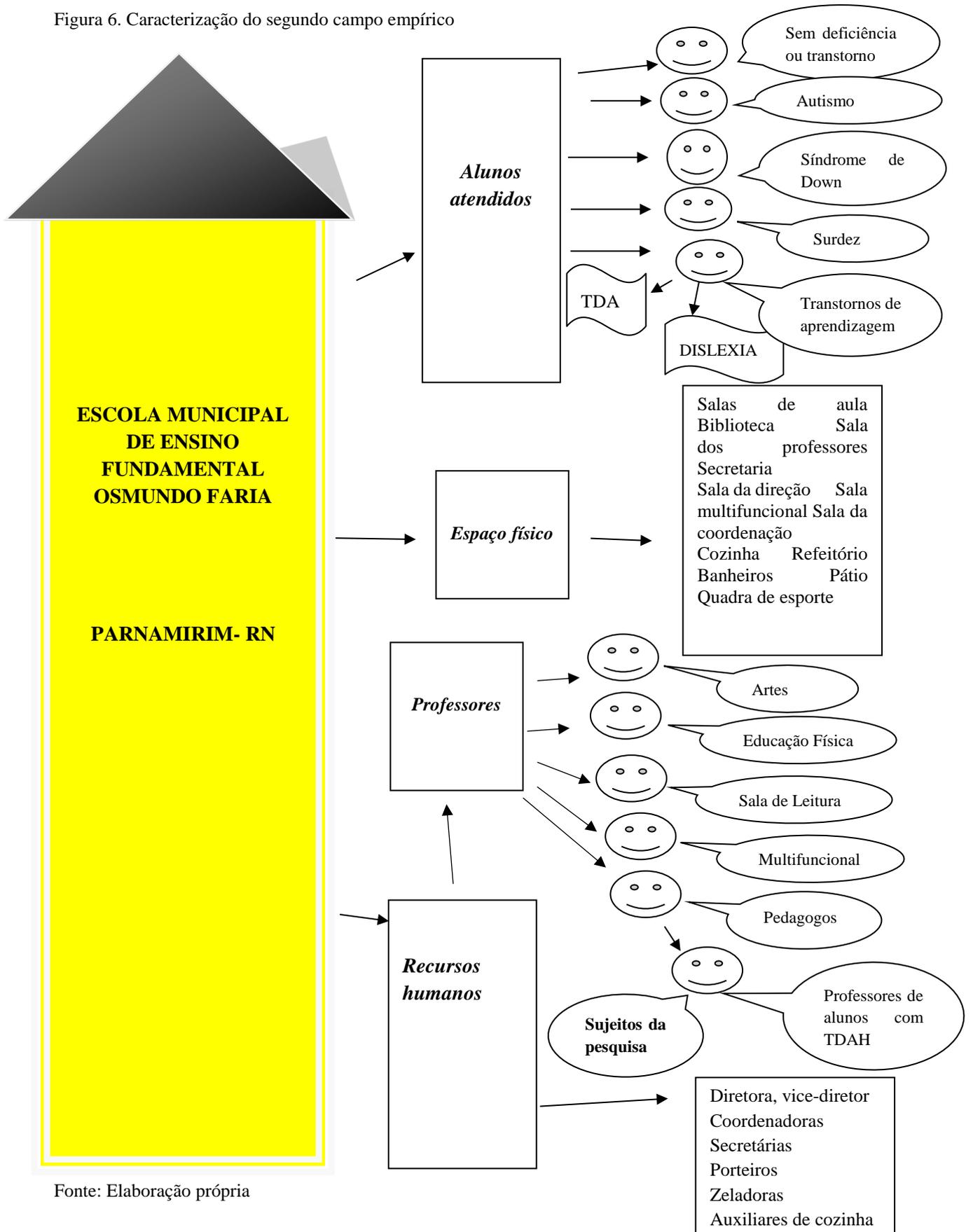
A turma do 4º ano “B” possuía um total de vinte e quatro alunos com a faixa etária de dez a onze anos, sendo um aluno diagnosticado com TDAH. A sala era bem iluminada com dezessete lâmpadas funcionando e uma queimada, sala um pouco quente, apesar dos quatro ventiladores existentes, carteiras organizadas em fila, um quadro branco com muita mancha, um birô e uma cadeira para o professor, possuía as paredes muito sujas ornamentadas com alguns trabalhos dos alunos da turma que foram riscados com palavrões por outras pessoas.

Essas três turmas possuíam em comum a organização das carteiras enfileiradas, a quantidade de alunos, as paredes sujas e a sensação de calor nas horas mais quentes do dia, apesar da existência de 4 ventiladores e duas janelas grandes em cada sala. A principal diferença entre as turmas é a ornamentação das salas pois a sala do 2º ano B por ser uma turma de alfabetização possuía material de apoio nas paredes, tornando a sala um ambiente alfabetizador.

4.3.1.2 Caracterização do segundo campo empírico

O segundo campo empírico se caracteriza conforme o diagrama abaixo:

Figura 6. Caracterização do segundo campo empírico



Fonte: Elaboração própria

O segundo campo empírico selecionado é uma escola pública Municipal de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), mas que também atendia duas turmas do nível IV de Ensino Infantil, devido a carência de centros infantis no bairro. Era localizada em um bairro periférico da cidade de Parnamirim no Estado do Rio Grande do Norte, possuindo uma clientela na faixa etária de 04 a 15 anos de idade oriundas de famílias de baixa renda, em sua grande maioria, que moram próximas à escola. Essa escola é intitulada como Escola Municipal Osmundo Faria, conforme mostra a fotografia abaixo:

Figura 7. Fachada da Escola Municipal Osmundo Faria



Fonte: Elaboração própria

A escola Municipal Osmundo Faria foi construída no ano de 2011. Esse estabelecimento de ensino atendia um total de 518 alunos nos turnos matutino e vespertino. Era administrada por uma gestora graduada em Pedagogia e Psicologia com especialização em Educação e em Gestão e uma vice-diretora pedagoga.

O quadro de equipe pedagógica era composta por duas coordenadoras, uma no turno matutino, graduada em Pedagogia e especialista em Tecnologias da Informação, a outra coordenadora no turno vespertino, graduada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil. Havia quinze professores no turno matutino, sendo onze pedagogas titulares de sala de aula, uma pedagoga responsável pela sala multifuncional, uma pedagoga responsável pela biblioteca,

uma professora de Artes e uma professora de Educação Física. No turno vespertino havia quatorze professores, sendo onze pedagogos titulares de sala de aula, uma pedagoga responsável pela biblioteca, uma professora de Artes e uma professora de Educação Física. O restante do quadro de funcionários contava com dois secretários, dois porteiros, duas auxiliares de cozinha e três zeladoras.

Em relação ao espaço físico, a escola possuía uma boa estrutura física contando com onze salas de aulas amplas com ventiladores, carteiras, armários para professores, birô e quadro-negro. Havia uma sala de direção com dois birôs, um computador e dois armários. Havia uma secretaria ampla com banheiro, dois computadores, uma impressora, dois armários, duas mesas e duas cadeiras para os secretários. Havia uma sala dos professores ampla com banheiro, possuía nessa sala um espaço com estantes com livros didáticos e mesas para os professores fazerem seus planejamentos e planos de aula e havia um outro espaço reservado para os professores lancharem com uma mesa grande e oito cadeiras, uma bancada de mármore e um purificador de água. Havia uma sala da coordenação, sendo uma sala bem menor do que a dos professores com uma estante contendo alguns jogos, material de expediente como: cartolinas, papel-madeira, cola, papel crepom, fita crepe e outros materiais de expediente, material dourado, uma mesa e duas cadeiras. Havia uma sala multifuncional para atendimento das crianças com necessidades especiais organizada com armário contendo jogos e materiais de suporte para o atendimento dos alunos, uma mesa com duas cadeiras. Havia uma biblioteca muito organizada com um bom acervo bibliográfico, contendo estantes com livros de vários gêneros literários, cadeiras e mesas organizadas conforme a necessidade da pessoa responsável. Essa escola também possuía uma cozinha ampla com dispensa, com uma geladeira grande, um freezer, um fogão grande, armários para guardar os utensílios domésticos, uma mesa e cadeiras. Havia um refeitório bastante espaçoso, limpo, bem iluminado, porém com poucas mesas e cadeiras para os alunos se acomodarem para lanchar. Havia um pátio grande onde se realiza os eventos da escola e a recepção dos alunos antes de irem para as salas de aula. Havia também uma quadra de esporte ampla, porém interditada devido problemas na estrutura física da mesma.

Para a realização da pesquisa foram selecionadas três professoras que tinham alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em suas salas de aula. Sendo uma professora no turno matutino, titular da turma do 5º ano C, uma professora do turno vespertino da turma do 1º ano C e uma professora do turno vespertino da turma do 2º ano C. Todas essas professoras eram professoras titulares de suas turmas, porém a professora do 2º ano C estava para entrar de licença maternidade.

A turma do 1º ano “C” é composta por vinte e três alunos, sendo um aluno diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Na sala de aula as carteiras eram organizadas em duplas. Havia um birô e uma cadeira para a professora, dois armários para guardar os livros didáticos e o material da docente e um quadro-negro. A sala por ficar do lado do sol mantinha uma janela fechada, deixando a sala muito quente, a pesar dos três ventiladores e de uma janela que fica aberta do outro lado da sala. As paredes são ornamentadas com alfabeto, calendário e painel de aniversariantes. Havia boa iluminação com dezesseis lâmpadas fluorescentes e duas apenas queimadas.

Na turma do 2º ano C, a quantidade de alunos matriculados são vinte e seis. As carteiras são enfileiradas, porém as carteiras são juntas umas das outras, mantendo os alunos bem próximos uns dos outros. Havia boa iluminação com dezesseis lâmpadas fluorescentes funcionando e duas queimadas. Havia um birô e cadeira para a professora, dois armários para guardar material de expediente, paredes ornamentadas com alfabeto, calendário, painel de aniversariantes e trabalhos dos alunos expostos. A sala por ficar do lado do sol era muito quente, apesar da existência de três ventiladores e duas janelas (uma ficava fechada devido o sol).

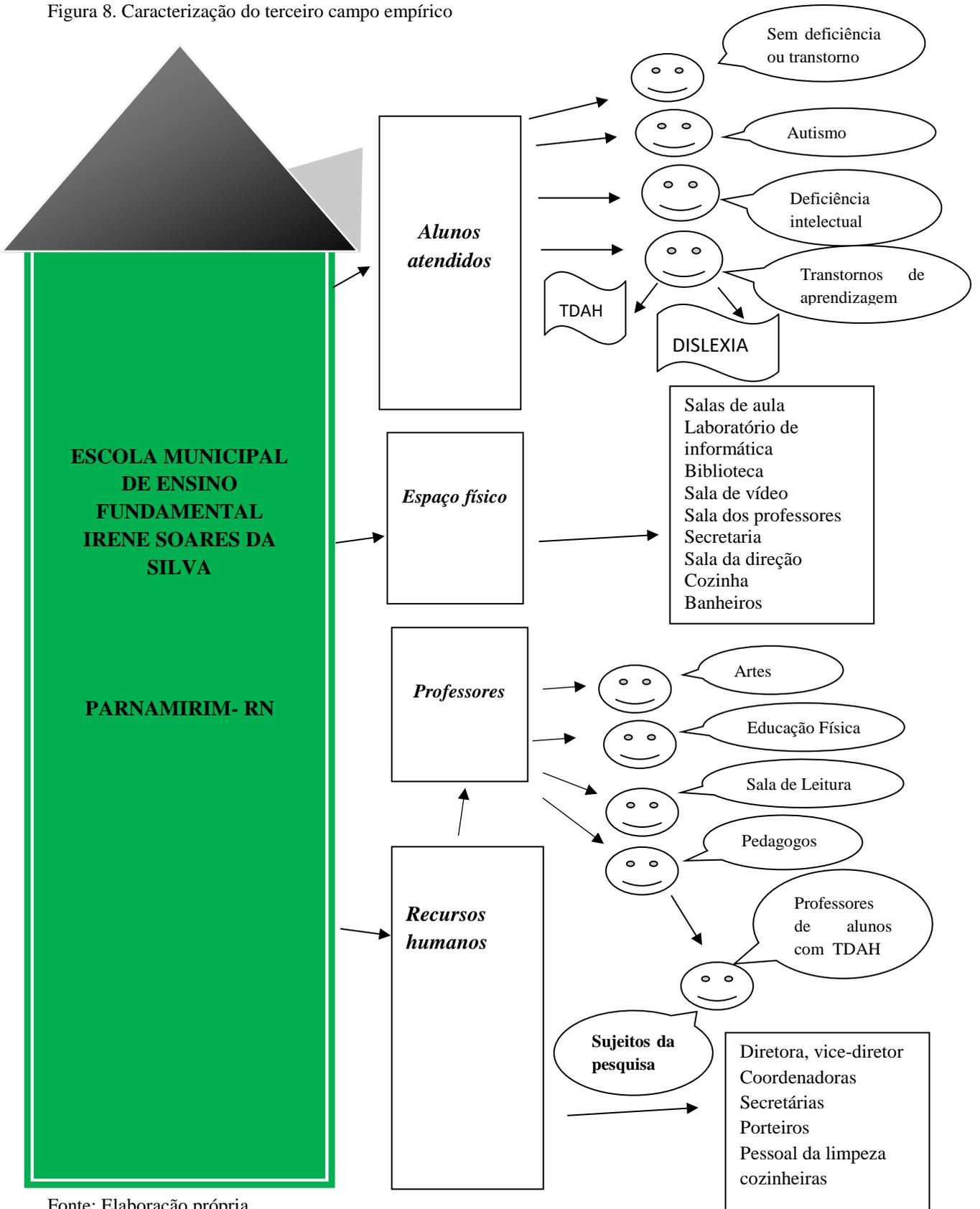
A turma do 5º ano C era composta por trinta alunos, sendo um aluno diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e um aluno diagnosticado com Dislexia. As carteiras eram organizadas em fila, uma atrás da outra, possuía um quadro-negro, dois armários para guardar o material de expediente das professoras, um birô e cadeira para as professoras se acomodarem. A sala tinha boa iluminação com dezesseis lâmpadas fluorescentes funcionando e duas queimadas. As paredes não tinham ornamentação e a sala de aula era muito quente, apesar dos dois ventiladores e das duas janelas existentes na sala de aula.

Essas três turmas da Escola Municipal Osmundo Faria possuíam em comum o mobiliário da sala, a boa iluminação e o desconforto do calor, a pesar da existência dos ventiladores e das janelas nessas salas. A principal diferença entre essas turmas em relação ao espaço físico era a organização das carteiras e a ornamentação das paredes, uma vez que as turmas do 1º ano ‘C’ e 2º ano “C” por serem turmas de alfabetização possuíam as salas decoradas com material de apoio como alfabeto e calendário.

4.3.1.3 Caracterização do terceiro campo empírico

O segundo campo empírico se caracteriza conforme o diagrama abaixo:

Figura 8. Caracterização do terceiro campo empírico



Fonte: Elaboração própria

O terceiro campo empírico selecionado é uma escola pública Municipal de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), localizada em um bairro periférico da cidade de Parnamirim no Estado do Rio Grande do Norte. A clientela dessa instituição são crianças na faixa etária de 6 a 15 anos de idade oriundas, em sua grande maioria, de classes menos favorecidas, moradoras nas proximidades dessa escola.

Figura 9. Fachada da escola Municipal Irene Soares da Silva



Fonte: Elaboração própria

Como é exposta na foto acima, a escola é intitulada como Escola Municipal Professora Irene Soares. É uma escola de Ensino Fundamental de porte pequeno que atualmente atende cerca de 297 alunos distribuídos nos turnos matutino (manhã) e vespertino (tarde), sendo que o no turno vespertino o número de alunos matriculados é maior do que o outro turno.

Esse estabelecimento de ensino foi fundado no ano de 2008 e contava na época com quatro turnos funcionando: matutino, vespertino, intermediário (das 10 horas da manhã as 02 horas da tarde) e turno noturno. Passou a funcionar apenas nos turnos matutino e vespertino a partir do ano de 2010, centralizando-se apenas com as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Era dirigida por uma professora pedagoga e letrista especialista em coordenação pedagógica e um vice-diretor pedagogo e teólogo especialista em estudos de linguagem, teoria e ensino. Sua equipe pedagógica era composta por quatorze docentes, sendo dez pedagogos titulares das turmas de 1º ao 5º; duas professoras pedagogas da sala de leitura; uma professora

de Artes; e uma professora de Educação Física; e duas coordenadoras: uma pedagoga especialista em alfabetização e a outra pedagoga especialista em coordenação. Possuía três secretárias, dois porteiros, três zeladoras, duas cozinheiras e duas auxiliares de cozinha.

Em relação ao espaço físico, o prédio estava um pouco desgastado, precisando de algumas reformas. Havia seis salas de aulas, porém uma sala estava desativada devido a problemas de infiltração. Possuía uma sala dos professores não muito grande com ar-condicionado, um computador com internet para os professores pesquisarem atividades para os alunos, uma sala de direção, uma sala de secretaria, uma sala de informática desativada por falta de professor, uma sala de vídeo e uma biblioteca com um acervo razoável. Ao final do corredor havia uma pequena cozinha com uma despensa. Ao lado da cozinha havia um pequeno corredor onde ficavam dois banheiros para os alunos (masculino e feminino) e uma pequena área de serviço. Havia um pequeno pátio, o qual era o único espaço existente na instituição para a realização de eventos e para a recreação dos alunos.

Nas salas de aulas havia em média trinta e cinco alunos, exceto nas turmas de primeiro e segundo ano que possuíam em média vinte e cinco. Essas salas não eram muito grandes, um pouco quente, possuíam dois ventiladores e quatro janelas grandes, mas não era suficiente para arejar bem a sala. Havia dois armários para os professores guardarem os materiais didáticos como livros, jogos, revistas, tesouras, colas e outros materiais de uso diário, um quadro-negro e uma estante para colocar (durante as aulas) livros literários para serem utilizados pelos alunos de acordo com o direcionamento dos docentes. A maioria das salas de aula possuía as carteiras organizadas em fila, no entanto, havia momentos em que os professores as organizavam em círculos ou em duplas para realizar trabalhos em grupo ou dinâmicas.

Para o desenvolvimento da pesquisa nessa escola foram selecionados cinco professores de turmas de alunos com TDAH, sendo dois professores do turno matutino e três professores do turno vespertino. As turmas dos professores do turno matutino eram o 1º ano A e o 2º ano A. A primeira turma era composta por vinte e seis alunos, sendo um aluno diagnosticado com TDAH. Nessa turma as carteiras em dispostas em fila, uma atrás da outra, tinha um quadro-negro e um birô para o professor. Havia também dois armários para os professores guardarem o material, as paredes eram limpas e ornamentadas com alfabeto, números, calendário, painel de aniversariantes e trabalhos realizados pelos alunos. A sala era um pouco quente.

Na segunda turma havia 29 alunos matriculados com apenas um aluno diagnosticado com TDAH. Possuía as carteiras dispostas em semicírculo, sala ampla, bem iluminada, porém um pouco quente, a pesar dos dois ventiladores e as quatro janelas existentes. A sala era limpa e as paredes eram ornamentadas com o alfabeto, formas geométricas, números de 0 a 99,

calendário, combinados (regras da sala) e painel de aniversariante. Havia dois armários para os professores guardarem seu material de expediente, um birô e uma estante com livros didáticos.

As turmas dos professores do turno vespertino eram o 1º ano B; o 3º ano B e o 4º ano B. A turma do 1º ano B era composta por 24 alunos, sendo um aluno diagnosticado com TDAH. Nessa turma as carteiras eram organizadas em filas, uma carteira atrás da outra. Possuía dois ventiladores, quatro janelas grandes, dois armários, uma estante com livros didáticos, um quadro-negro, um birô, paredes ornamentadas com alfabeto, calendário, números de 0 a 15, painel de aniversariantes e trabalhos realizados pelos alunos.

A turma do 3º ano “B” possuía 30 alunos, sendo um aluno diagnosticado com TDAH. As carteiras eram organizadas em filas. Uma carteira atrás da outra. Devido a quantidade de carteiras (30) a sala ficava um pouco apertada, sobrando pouco espaço para os alunos se movimentarem. Havia um quadro-negro, dois armários para uso do professor, um birô, paredes ornamentadas com silabário, sequência numérica de 0 a 99 e cartaz com regras de convivência. A sala era limpa, bem iluminada, porém muito quente devido ser localizada do lado do sol, apesar de haver dois ventiladores e quatro janelas grandes.

A turma do 4º ano B possuía 34 alunos, sendo um aluno diagnosticado com TDAH. A sala na maioria das vezes era organizada pelo professor em grupos de 4 carteiras ou cinco carteiras para a realização de trabalhos com os alunos. Quando não havia essa organização, a sala possuía as carteiras arrumadas em fila. A sala por possuir 34 carteiras tornava a sala um pouco apertada, possuía dois armários, um quadro-negro, uma estante com livros didáticos, paredes ornamentadas com alfabeto, painel de aniversariante, mapa-múndi, números de 0 a 9 e alguns trabalhos dos alunos expostos no mural. Sala bem iluminada, porém um pouco quente, apesar dos três ventiladores e as quatro janelas existentes nesse espaço.

As diferenças encontradas em relação a essas cinco salas é a questão da quantidade e a organização das carteiras, além de algum detalhe da ornamentação, pois tem sala que tem formas geométricas e outras não.

4.4. Técnica de coleta de dados

Para o desenvolvimento desta investigação foram utilizadas técnicas padronizadas de coleta de dados, as quais foram: análise documental (Plano de Gestão e Projeto Político Pedagógico), a observação não participante e a entrevista semiestruturada. Estas técnicas foram de extrema importância para realizarmos a coleta de dados de forma mais adequada para respondermos os objetivos propostos nessa pesquisa em relação ao fenômeno estudado. Para

tanto partiu-se da sistematização de que para cada objetivo de investigação foi abordado um instrumento a fim de cada objetivo proposto fosse alcançado e assim, portanto responder a questão problema desta presente pesquisa científica, estando disposto da seguinte forma:

Quadro 2. Objetivos e técnicas de coleta de dados

Nº	Objetivos de Pesquisa	Técnicas de Coleta de dados
01	Apresentar o perfil dos professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.	Entrevista semiaberta
02	Determinar o nível de conhecimento dos professores sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.	Entrevista semiaberta
03	Descrever as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos de alunos com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental.	Observação não participante e Entrevista semiaberta
04	Identificar as possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento a esses alunos em sala de aula.	Observação não participante Entrevista semiaberta e Análise documental

Fonte: Elaboração própria

Escolheu-se a entrevista porque segundo Campoy (2018), através da entrevista podemos compreender e conhecer como ocorre o fenômeno estudado, sendo uma técnica de investigação científica bastante utilizada em pesquisas qualitativas. Isso porque a entrevista permite a obtenção de informações que estão no interior dos indivíduos, como concepções, anseios e experiências vividas ou futuras. Desse modo, essa técnica foi primordial para ajudar a responder os objetivos (1, 2, 3 e 4) propostos nessa investigação.

O tipo de entrevista que foi utilizada é caracterizada quanto ao número de pessoas de entrevista individual, pois foram entrevistados onze professores, individualmente de acordo

com a disponibilidade de data e horário de cada docente. Em relação à estrutura, a entrevista utilizada é caracterizada como semiaberta porque segundo Vergara (2012), o roteiro de uma entrevista semiaberta permite incluir, excluir, fazer mudanças nas perguntas e realizar explicações para o entrevistado sobre algo que lhe foi perguntado. “Perguntas atreladas a um roteiro cuja estrutura seja semiaberta podem revelar não só a opinião do entrevistado acerca de algo, como o seu nível de informação” (p.09).

Optou-se também pela observação como técnica de coleta de dados, porque segundo Gil (2009), a observação promove a aproximação do pesquisador com o fenômeno a ser estudado. “É um procedimento seguido quando os dados são obtidos em contextos naturais com mínimo controle interno” (Torres et al 2011, p.28). Para Vergara (2012), por meio da observação podemos descrever, explicar, compreender eventos e comportamentos. Em relação à estrutura a observação realizada pode ser classificada como estruturada ou sistemática, pois para esse tipo de observação é necessário “planejamento prévio, cuidadoso, específico, para o registro do que atende aos propósitos do pesquisador” (p.75). Ou seja, o pesquisador estabelece o que vai ser observado e quais aspectos do fenômeno estudado são significativos para alcançar os objetivos traçados. Para Sampiere (2014) uma observação investigativa vai além do ato de ver, sendo um processo de reflexão constante, atentando-se para os detalhes, acontecimentos e interações no contexto estudado.

Quanto à participação do observador pode ser classificada como não participante por não haver a interferência ou envolvimento do observador no contexto da investigação. Quanto ao número de observadores trata-se de uma observação individual por ser realizada por apenas um pesquisador. Segundo Lakatos (1985) apud Vergara (2012), a observação individual possibilita ao observador realizar uma intensificação na objetividade de suas informações, podendo ao anotar os dados indicar os acontecimentos reais e as interpretações desses acontecimentos. Em relação à fonte, é classificada como uma observação direta porque faz referência ao registro de um fenômeno no instante em que este ocorre, coletando informações atualizadas podendo dar confirmação ou revelar incoerências obtidas em entrevistas ou outro recurso de coleta de dados. Quanto ao ambiente refere-se a uma observação na vida real, pois a observação foi realizada em ambientes de vivências dos sujeitos de pesquisa. É importante ressaltar que essa técnica de coleta de dados foi muito útil para auxiliar o alcance dos objetivos 3 e 4 desta investigação.

A técnica de análise documental também foi utilizada nessa investigação, uma vez que segundo Campoy (2018), essa técnica permite desvendar informações contidas em um determinado documento que sejam importantes para responder os objetivos propostos em uma

pesquisa, tornando-se uma fonte efetiva de informação. Desse modo, foram analisados os planos de gestão de cada escola e o projeto político pedagógico (PPP) de uma das escolas, tendo em vista que apenas uma das três escolas possuía esse tipo de documento. Essa técnica foi utilizada para auxiliar na obtenção do objetivo 4 desta pesquisa.

4.4.1 Instrumentos e validação

4.4.1.1 Roteiro de entrevista

Para a realização das entrevistas foi utilizado como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevistas contendo vinte perguntas abertas e neutras, construídas com base no marco teórico de investigação tendo 5 (cinco) perguntas relacionadas à dimensão perfil dos professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); 5 (cinco) perguntas relacionadas à dimensão nível de conhecimento dos professores sobre o TDAH; 5 (cinco) perguntas relacionadas à dimensão metodologias utilizadas pelos professores de alunos com TDAH; e 5 (cinco) perguntas sobre a dimensão possibilidades e limites encontrados pelos professores no atendimento aos alunos com TDAH. Essas perguntas estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3- Perguntas utilizadas nas entrevistas

	DIMENSÃO	PERGUNTAS
CATEGORIA CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O TDAH	Vida acadêmica e profissional dos professores de alunos com TDAH	<ul style="list-style-type: none"> -Qual é a sua formação acadêmica? -Você já fez algum curso na área de Educação Especial ou sobre dificuldades de aprendizagem? -Há quanto tempo você atua como professor? -Há quanto tempo você atua como professor das séries iniciais? -Além de ser professor, você atua em outra atividade? Seja na escola ou em outra instituição.
	Nível de conhecimento dos professores sobre o TDAH	<ul style="list-style-type: none"> -Qual o seu conhecimento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Como você obteve esse conhecimento? -Como você soube que o seu aluno possui TDAH? E como reagiu a isso? -Tendo em vista as principais características do TDAH – Desatenção, Impulsividade e Hiperatividade – como você define o comportamento e a aprendizagem de seu aluno com TDAH?

		<p>-Um dos aspectos que geralmente se comenta é que alunos diagnosticados com TDAH geralmente tem atitudes de desobediência. -Qual a sua visão sobre isso?</p> <p>-Para você quais as implicações do TDAH na aprendizagem do seu aluno diagnosticado com esse transtorno?</p>
CATEGORIA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE ALUNOS COM TDAH	Metodologias utilizadas pelos professores	<p>-Quais os conteúdos que você leciona para o seu aluno com TDAH e os demais alunos?</p> <p>-Quais os tipos de recursos metodológicos você costuma utilizar em suas aulas? Com que frequência utiliza cada tipo de recurso?</p> <p>-Quais os tipos de atividades você costuma utilizar para o desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno que possui o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e os demais alunos?</p> <p>-Como você realiza a avaliação escolar do seu aluno com TDAH e a avaliação dos demais alunos?</p> <p>-Como é realizado o planejamento de suas aulas, diante da existência de um aluno com TDAH em sua turma?</p>
	Possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento aos alunos com TDAH	<p>-Qual o apoio você tem recebido da família do seu aluno com TDAH?</p> <p>-Quais as ações ou propostas realizadas pela escola para dar suporte ao seu trabalho em sala de aula com o seu aluno com TDAH?</p> <p>-Que tipo de apoio você tem recebido do seu coordenador ou coordenadora escolar para lidar com os alunos com TDAH na sua turma?</p> <p>-Quais as dificuldades que você enfrenta na sala de aula ao lidar com um aluno com TDAH?</p> <p>-Na sua opinião quais os conteúdos possíveis de trabalhar na sala de aula com alunos com TDAH?</p>

Fonte: autoria própria

4.4.1.2 Roteiro para análise documental

Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi o roteiro de análise documental contendo dez tópicos relacionados ao objetivo a ser respondido: “identificar as possibilidades e limites pelos professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no atendimento a esses alunos em sala de aula. Esse roteiro foi elaborado para realizarmos a análise nos documentos: Fichas de matrículas dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), laudos médicos, relatórios de aprendizagem, plano de gestão e Projeto Político Pedagógico das escolas que participaram da pesquisa. Sendo que há dois (02) tópicos relacionados à análise das fichas de matrículas, laudos médicos e

relatórios de aprendizagem contidos nas pastas individuais dos alunos com TDAH, tendo como categoria: Informações médicas e escolares dos alunos com TDAH; oito (08) tópicos relacionados à análise do plano de gestão ou/e o Projeto Político Pedagógico das escolas que participaram da pesquisa, tendo como categorias: caracterização da escola; e às ações propostas pela escola para dar suporte ao trabalho dos professores com alunos com TDAH. É importante salientar que os tópicos desse roteiro de análise documental foram elaborados a partir da fundamentação teórica dessa investigação, de forma ordenada, servindo de guia para obtermos as respostas ao objetivo pretendido. A seguir são apresentados os tópicos elencados no roteiro para a análise documental.

Quadro 4- Tópicos elencados no roteiro para análise documental

Categorias	Tópicos
Informações médicas e escolares dos alunos com TDAH	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmação do diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; verificação se há ficha de acompanhamento da sala de recursos multifuncionais ou de outros acompanhamentos com profissionais que auxiliem a criança com TDAH; - Verificação se o aluno com TDAH tem a necessidade de tomar algum medicamento que auxilie a sua concentração em sala de aula ou outro tipo de medicação, verificação se os relatórios do aluno com TDAH auxilia o manejo desse aluno em sala de aula
Caracterização da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização da escola (porte da escola, publica atendido, composição do corpo docente e administrativo); - Visão da escola em relação ao processo de ensino aprendizagem e quais as suas metas para o desenvolvimento desse processo;
Ações propostas pela escola para dar suporte ao trabalho dos professores com alunos com TDAH	<ul style="list-style-type: none"> -Ações propostas para promover a inclusão dos alunos com TDAH no âmbito escolar; -Ações propostas no documento para o atendimento de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e/ou outras crianças com transtornos de aprendizagem; - Apoio proposto para os professores realizarem o seu trabalho em sala de aula com os alunos com TDAH e os demais alunos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Ações propostas para promover o estímulo ao trabalho docente e o estímulo a aprendizagem dos alunos; - Ações propostas para aproximar a família da escola; - Recursos materiais propostos para auxiliar a prática pedagógica do professor em sala de aula com os alunos com TDAH e os demais alunos.
--	--

Fonte: autoria própria

4.4.1.3 Pauta de observação

Foi utilizada nas observações não participantes a pauta de observação como instrumento para a coleta de dados. Sua elaboração foi realizada com base nas orientações de Sampiere (2014) tendo como elementos a serem observados: o ambiente físico, o ambiente social; e as atividades (ações) individuais e coletivas. Nessa pauta de observação há dez tópicos relacionados aos objetivos pretendidos: “Descrever as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental; e identificar as possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento a esses alunos em sala de aula”. Esses tópicos foram elaborados a partir do marco teórico dessa pesquisa e foram importantes para nortear a observação possibilitando o registro dos dados coletados com exatidão.

A seguir apresentaremos as categorias elencadas na pauta de observação:

Quadro 5- categorias elencadas na pauta de observação

Categorias	Tópicos
Caracterização do ambiente físico	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização da instituição pesquisada - Organização do espaço físico dos alunos na sala de aula; - Caracterização do corpo técnico-administrativo da escola
Caracterização do ambiente social/humano	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização da turma - Caracterização do professor

	- Apoio dado ao professor para o atendimento do aluno com TDAH
Caracterização das ações individuais e coletivas	- Metodologias utilizadas pelos professores - Avaliação da aprendizagem dos alunos -Planejamento executado pelos professores; - Manejo de sala de aula

Fonte: Elaboração própria

Todos os instrumentos de coleta de dados para essa pesquisa foram validados por um grupo de cinco (05) especialistas, todos doutores, sendo 02 da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, 02 da Universidad Autónoma de Assunción/Paraguai e 01 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

4.4.2 Procedimentos

A investigação foi realizada no período de 2019 a 2020, tendo o trabalho de campo realizado nos meses de maio a setembro de 2019. Foram onze (11) semanas destinadas às observações não participantes com a duração de quatro (04) horas diárias; quatro semanas destinadas às entrevistas com os professores; e duas (2) semanas para a realização da coleta de informações para a análise documental. Em relação à produção do relatório final, este teve início em outubro de 2019, sendo concluído em março de 2020.

A seguir é apresentado o cronograma desenvolvido ao longo da pesquisa:

Quadro 6-Cronograma desenvolvido ao longo da pesquisa

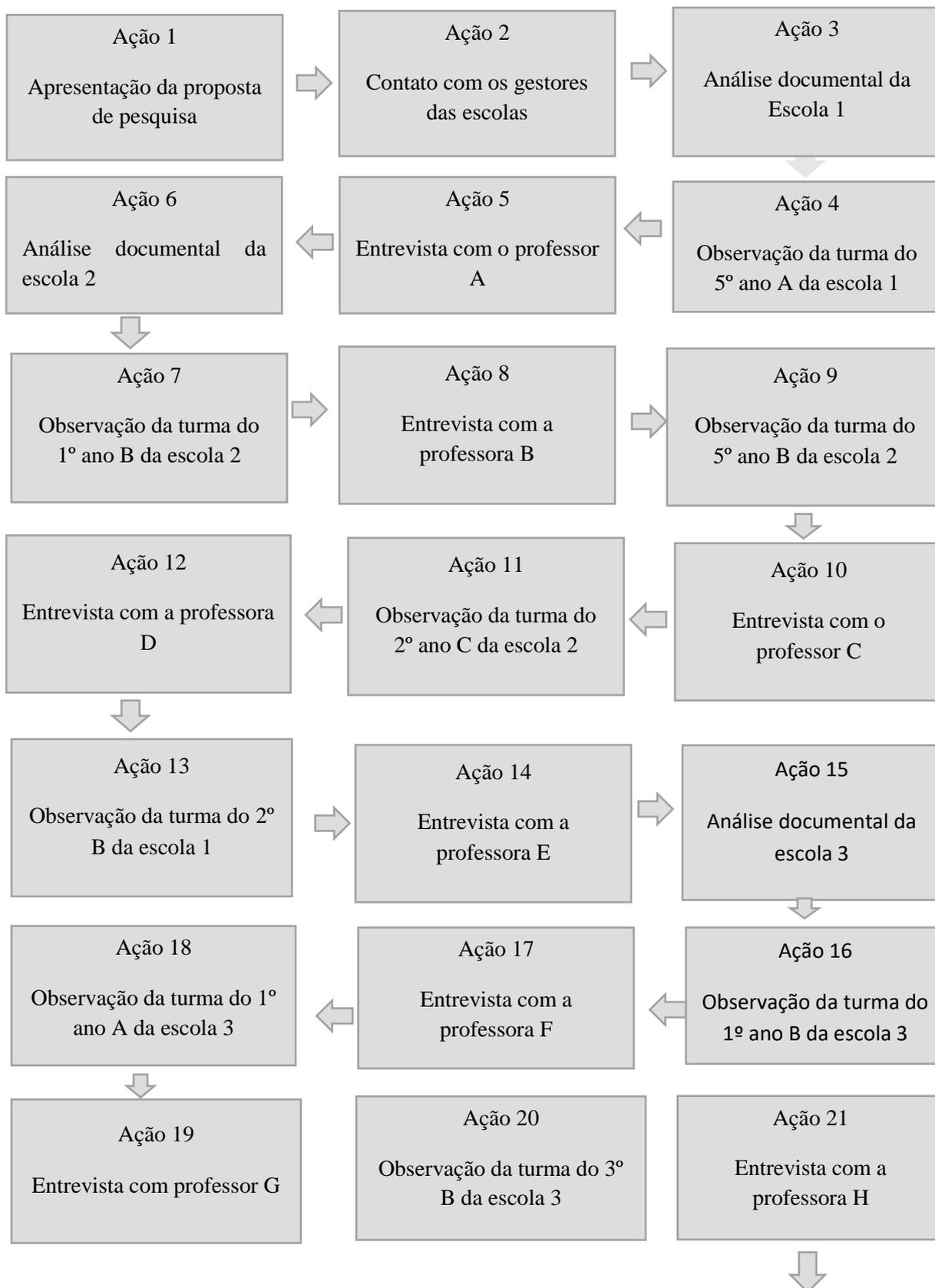
CRONOGRAMA DESENVOLVIDO AO LONGO DA PESQUISA	
Janeiro 2017	Cursar as disciplinas obrigatórias do curso do Doutorado
Janeiro 2018	Cursar as disciplinas obrigatórias do curso do Doutorado; Escolha do orientador

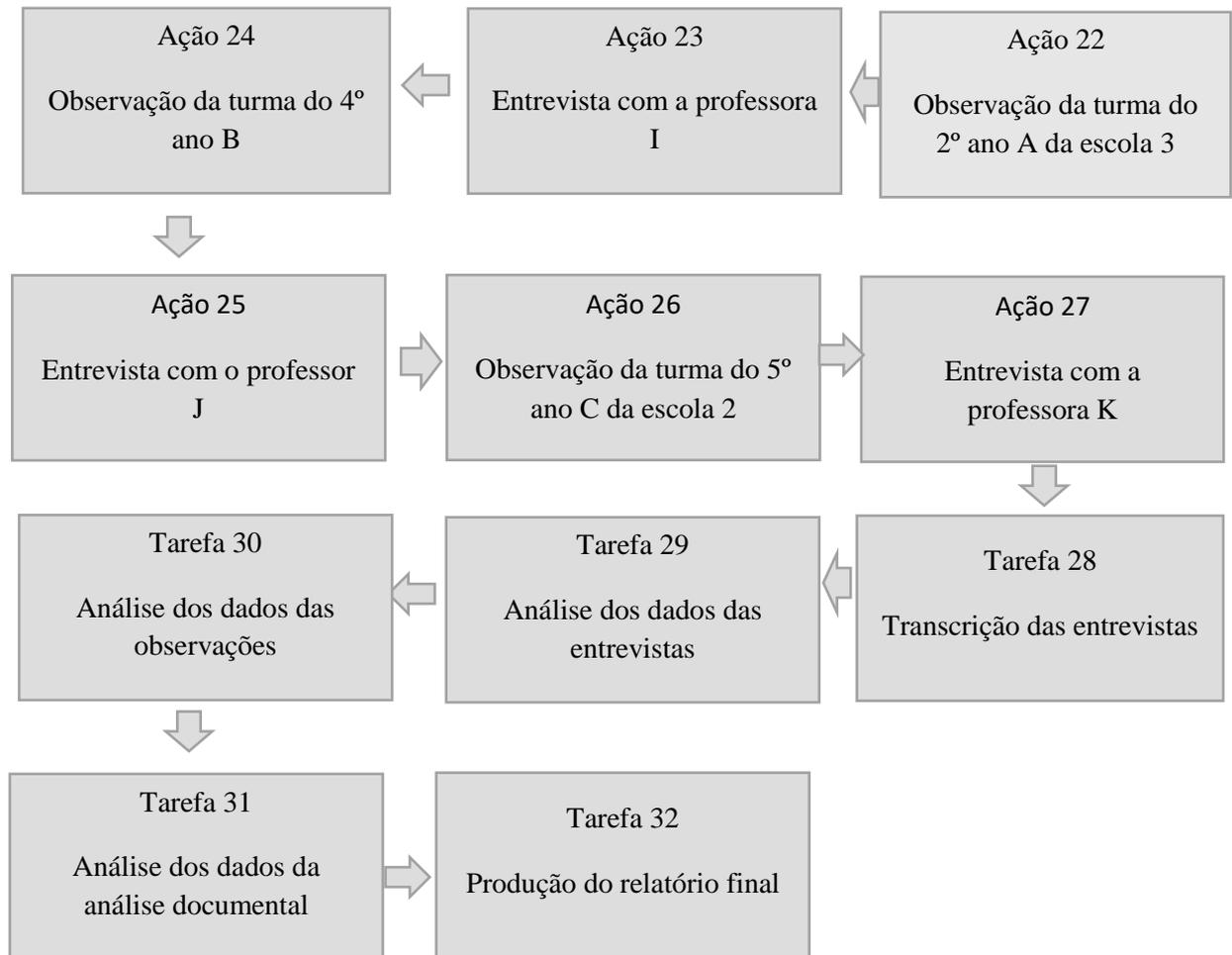
	<p>Apresentação do tema, problema, justificativa e objetivos ao orientador;</p> <p>Levantamento bibliográfico para a pesquisa</p> <p>Construção dos instrumentos de coleta de dados</p> <p>Validação dos instrumentos de coleta de dados</p>
Fevereiro a abril 2019	Continuação do levantamento bibliográfico para a pesquisa
Maio 2019	<p>Continuação do levantamento bibliográfico</p> <p>Visita à Secretaria de Educação para solicitar autorização para a realização da pesquisa nas escolas selecionadas;</p> <p>Visita às escolas selecionadas para solicitar autorização dos gestores</p> <p>Início da aplicação dos instrumentos de pesquisa</p>
Junho a setembro 2019	<p>Revisão bibliográfica</p> <p>Continuação da aplicação dos instrumentos de Pesquisa</p>
Outubro 2019	<p>Revisão bibliográfica</p> <p>Transcrição das entrevistas</p>
Novembro e dezembro	Análise dos dados obtidos
Janeiro e fevereiro	Conclusões e recomendações
Março	Envio da tese para o orientador
Abril 2020	Envio de tese para a UAA
Julho 2020	Pré-banca e defesa de tese

Fonte: Elaboração própria

As ações planejadas e executadas durante a investigação estão descritas no esquema abaixo:

Figura 10- Ações planejadas e executadas durante a investigação





Fonte: Elaboração própria

A seguir será realizada a apresentação e a descrição das ações planejadas e desenvolvidas ao longo da investigação:

Ação 01: Apresentação da proposta de pesquisa à secretária de Educação do Município de Parnamirim-RN

Foi apresentada a proposta de pesquisa para a secretária de educação através de uma conversa e um documento explicando o tema e os objetivos da investigação. Após essas explicações a secretária assinou um documento autorizando a pesquisa. Em seguida foram fornecidas pela secretaria de educação informações sobre quais as escolas que tinham crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e suas respectivas turmas nas escolas e após isso houve a seleção pela pesquisadora das escolas que participariam da pesquisa.

Ação 02: Contato com os gestores das escolas

Após a autorização da secretária de educação houve a ida da pesquisadora nas escolas selecionadas: Escola Municipal Maria de Jesus Medeiros de Lima, Escola Municipal Osmundo Faria e Escola Municipal Irene Soares. Primeiramente houve o contato com os gestores da Escola Maria de Jesus, os quais foram muito receptivos em relação à proposta apresentada. Houve uma conversa e a apresentação de um documento explicando o tema e os objetivos da pesquisa e também foi explicado como seria a coleta de dados e o tempo necessário para essa realização. Em seguida houve o contato da pesquisadora com os professores, onde foi apresentada a proposta de investigação para eles através de uma conversa e de um documento explicando o tema, os objetivos e como seria a coleta de dados, bem como solicitando a autorização desses professores para a realização da observação não participante em suas turmas e para a realização de uma entrevista com eles em dia e horário apropriado.

No mesmo dia houve a visita as outras duas escolas, nas quais os gestores também receberam bem a pesquisadora. Houve a apresentação da proposta de pesquisa através de uma conversa e de um documento explicando o tema, os objetivos e as formas de coleta de dados. Esses gestores autorizaram a coleta de dados e apresentaram os professores à pesquisadora. Na escola Municipal Osmundo Farias houve o contato com as professoras, as quais depois de alguns esclarecimentos sobre a pesquisa aceitaram participar da investigação e assinaram um documento autorizando essa participação. Na escola Irene Soares também houve o contato com os professores, os quais após a apresentação da proposta de pesquisa aceitaram participar da investigação e assinaram um documento autorizando essa participação.

Ação 03: Análise documental da escola 1

Foi solicitado aos gestores da escola Maria de Jesus Medeiros o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Gestão e a pasta individual dos alunos que tinham Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. No entanto ainda não havia um Projeto Político Pedagógico na escola, segundo os gestores ainda estava em fase de construção. Desse modo foram coletados dados para a análise documental somente do plano de gestão, das fichas de matrícula, dos laudos médicos e dos relatórios de aprendizagem dos alunos com TDAH através de um roteiro elaborado pela pesquisadora.

Ação 04: Observação da turma do 5º ano A da Escola 1

As observações da turma do 5º ano A foram realizadas no turno matutino durante cinco dias consecutivos de aulas normais no horário das 07horas às 11horas da manhã, totalizando

quatro horas de observação. Houve a apresentação da pesquisadora pelo professor para os alunos, os quais a receberam muito bem. As observações foram guiadas por uma pauta contendo dez tópicos em relação ao que deveria ser observado. Tudo foi sendo registrado pela pesquisadora à medida que iam se apresentando as situações a serem registradas. Ao término da quinta observação foi agendada a entrevista com o professor titular da turma, o professor A.

Ação 05: Entrevista com o professor A

A entrevista com o professor A foi realizada no turno matutino na sala de leitura, a qual estava desocupada e era o lugar mais tranquilo da escola. O professor A sentiu-se um pouco desconfortável no início da entrevista devido a timidez, mas depois sentiu-se mais confiante e respondeu a todas as perguntas de forma mais confiante. A atmosfera durante a entrevista foi boa e amistosa. Não houve embaraço por parte da pesquisadora ao realizar a entrevista, pois foi guiada por um roteiro de perguntas abertas e foram gravadas com o auxílio de um aparelho celular. Após 20 (vinte) minutos houve o encerramento da entrevista e o agradecimento por parte da pesquisadora pela participação do professor A na pesquisa.

Ação 06: Análise documental da escola 2

Foi solicitado à gestora da escola Osmundo Faria o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Gestão e a pasta individual dos alunos que tinham Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. No entanto não havia Projeto Político Pedagógico na escola. Houve a elaboração desse documento há muitos anos, mas estava extraviado, segundo informações da gestora. Assim, foram coletados dados para a análise documental somente no plano de gestão, nas fichas de matrícula, nos laudos médicos e nos relatórios de aprendizagem dos alunos com TDAH através de um roteiro elaborado pela pesquisadora. Essa coleta de dados foi realizada no turno vespertino.

Ação 07: Observação da turma do 1º ano C da Escola 2

As observações da turma do 1º ano C foram realizadas no turno vespertino durante cinco dias consecutivos de aulas normais no horário das 13 horas às 17 horas, totalizando quatro horas de observação. Houve a apresentação da pesquisadora pelo professor para os alunos, os quais a receberam muito bem. As observações foram guiadas por uma pauta contendo dez tópicos em relação ao que deveria ser observado. Tudo foi sendo registrado pela pesquisadora à medida que iam se apresentando as situações a serem registradas. Ao término da quinta observação foi agendada a entrevista com a professora titular da turma, o professor B.

Ação 08: Entrevista com a professora B

A entrevista com a professora B foi realizada no turno vespertino na sala dos professores, em um horário em que a sala estava desocupada. A atmosfera da entrevista foi boa, a professora B não demonstrou nenhuma timidez respondendo a todas as perguntas de forma tranquila e segura. Não houve embaraço por parte da pesquisadora ao realizar a entrevista, pois foi guiada por um roteiro de perguntas abertas e foram gravadas com o auxílio de um aparelho celular. Após 31 (trinta e um) minutos houve o encerramento da entrevista e o agradecimento por parte da pesquisadora pela participação da professora B na pesquisa.

Ação 09: Observação da turma do 5º ano B da Escola 1

As observações da turma do 5º ano B foram realizadas no turno matutino durante cinco dias consecutivos de aulas normais no horário das 07horas às 11horas da manhã, totalizando quatro horas de observação. Houve a apresentação da pesquisadora pelo professor para os alunos, os quais a receberam muito bem. As observações foram guiadas por uma pauta contendo dez tópicos em relação ao que deveria ser observado. Tudo foi sendo registrado pela pesquisadora à medida que iam se apresentando as situações a serem registradas. Ao término da quinta observação foi agendada a entrevista com o professor titular da turma, o professor C.

Ação 10: Entrevista com o professor C

A entrevista com o professor C foi realizada no turno matutino na sala de leitura, a qual estava desocupada e era o lugar mais tranquilo da escola. O professor C sentiu-se confiante e seguro ao responder todas as perguntas. A atmosfera durante a entrevista foi boa e amistosa. Não houve embaraço por parte da pesquisadora ao realizar a entrevista, pois foi guiada por um roteiro de perguntas abertas e foram gravadas com o auxílio de um aparelho celular. Após 35 minutos houve o encerramento da entrevista e o agradecimento por parte da pesquisadora pela participação do professor C na pesquisa.

Ação 11: Observação da turma do 2º ano C da escola 2

As observações da turma do 2º ano C foram realizadas no turno vespertino durante cinco dias consecutivos de aulas normais no horário das 13horas às 17horas, totalizando quatro horas de observação. Houve a apresentação da pesquisadora pela professora para os alunos, os quais a receberam muito bem. As observações foram guiadas por uma pauta contendo dez tópicos em relação ao que deveria ser observado. Tudo foi sendo registrado pela pesquisadora à medida

que iam se apresentando as situações a serem registradas. Ao término da quinta observação foi agendada a entrevista com a professora titular da turma, a professora D.

Ação 12: Entrevista com a professora D

A entrevista com a professora D foi realizada no turno vespertino na sala dos professores. A atmosfera da entrevista foi um pouco desconfortável devido o barulho do som utilizado no pátio da escola. A professora D mostrou-se um pouco apreensiva no início, mas depois ficou mais tranquila e respondeu as perguntas seguramente. A entrevista foi gravada através de um aparelho celular. Não houve nenhum embaraço da pesquisadora durante a entrevista, a qual foi guiada por um roteiro de perguntas abertas e teve a duração de 22 (vinte e dois) minutos. Após o encerramento da entrevista houve o agradecimento da participação da professora D por parte da pesquisadora.

Ação 13: Observação da turma do 2º B da escola 1

As observações da turma do 2º ano B foram realizadas no turno matutino durante cinco dias consecutivos de aulas normais no horário das 07 horas às 11 horas, totalizando quatro horas de observação. A pesquisadora foi apresentada aos alunos, os quais ficaram animados em tê-la na sala de aula. As observações foram guiadas por uma pauta contendo dez tópicos em relação ao que deveria ser observado. Tudo foi sendo registrado pela pesquisadora à medida que iam se apresentando as situações a serem registradas. Ao término da quinta observação foi agendada a entrevista com a professora titular da turma, a professora E.

Ação 14: Entrevista com a professora E

A entrevista com a professora E foi realizada no turno matutino, na sala de leitura, a qual estava desocupada. A atmosfera da entrevista foi boa, agradável e a professora entrevistada sentiu-se segura e tranquila para responder as perguntas. A pesquisadora não teve nenhum empecilho ao realizar essa coleta de dados, a qual foi norteada por um roteiro de vinte perguntas abertas e foi gravada com o auxílio de um aparelho celular com a duração de 20 (vinte) minutos.

Ação 15: Análise documental da escola 3

Foi solicitado a gestora da Escola Municipal Irene Soares o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Gestão e a pasta individual dos alunos que tinham Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. A gestora prontamente forneceu todos esses documentos para a pesquisadora, a qual coletou as informações para análise através de um roteiro com dez tópicos relacionados

ao fenômeno a ser investigado. Na pasta individual dos alunos com TDAH havia as fichas de matrícula, os laudos médicos e os relatórios de aprendizagem dos alunos com TDAH. É importante salientar que o Projeto Político da Escola estava atualizado. Essa coleta de dados foi realizada no turno vespertino.

Ação 16: Observação da turma do 1º ano B da escola 3

As observações da turma do 1º ano B foram realizadas no turno vespertino durante cinco dias consecutivos de aulas normais no horário das 13 horas às 17 horas, totalizando quatro horas de observação. A pesquisadora apresentou-se para a turma e os alunos ficaram um pouco apreensivos no início das observações, no entanto após o primeiro dia de observação eles ficaram mais à vontade e agiram normalmente. As observações foram norteadas por uma pauta contendo 10 (dez) tópicos relacionados ao fenômeno estudado e tudo foi devidamente registrado pela pesquisadora. Ao término da quinta observação foi agendada a entrevista com a professora titular da turma, a professora F.

Ação 17: Entrevista com a professora F

A entrevista com a professora F foi realizada no turno vespertino e teve a duração de 20 (vinte) minutos. Foi realizada na sala dos professores, quando estava desocupada. A atmosfera da entrevista foi boa. A entrevistada respondeu de forma segura todas as perguntas realizadas. No entanto houve uma pequena interrupção de uma funcionária que entrou na sala para cumprimentar a professora sem saber que ela estava em uma entrevista, sendo necessário a pesquisadora fazer uma pequena pausa durante essa coleta de dados. Após esse acontecimento a entrevista seguiu sem interrupções até o final. Houve o apoio de um aparelho celular para gravar as perguntas e respostas. Para a realização dessa entrevista foi necessário um roteiro de perguntas abertas para servir de norte para a obtenção das informações necessárias para o alcance dos objetivos pretendidos. Ao término da entrevista houve o agradecimento da participação da professora por parte da pesquisadora.

Ação 18: Observação da turma do 1º ano A da escola 3

As observações da turma do 1º ano A foram realizadas no turno matutino durante cinco dias consecutivos de aulas normais no horário das 07 horas às 11 horas, totalizando quatro horas de observação. A pesquisadora foi apresentada aos alunos, os quais a receberam bem na sala de aula. As observações foram norteadas por uma pauta contendo dez tópicos em relação ao que deveria ser observado. Tudo foi sendo registrado pela pesquisadora à medida que iam se

apresentando as situações a serem registradas. Ao término da quinta observação foi agendada a entrevista com o professor titular da turma, o professor G.

Ação 19: Entrevista com o professor G

A entrevista com o professor G foi realizada no turno matutino na sala de leitura, a qual estava desocupada e era o lugar mais tranquilo da escola. O professor G respondeu as perguntas de forma segura e confiante. A atmosfera durante a entrevista foi boa e amistosa. Não houve embaraço por parte da pesquisadora ao realizar a entrevista, pois foi guiada por um roteiro de perguntas abertas e foram gravadas com o auxílio de um aparelho celular. Após 17 (dezesete) minutos houve o encerramento da entrevista e o agradecimento por parte da pesquisadora pela participação do professor G na pesquisa.

Ação 20: Observação da turma do 3º ano B da escola 3

As observações da turma do 3º ano B foram realizadas no turno vespertino durante cinco dias consecutivos de aulas normais no horário das 13 horas às 17 horas, totalizando quatro horas de observação. A pesquisadora foi apresentada pela professora para a turma e os alunos ficaram um pouco apreensivos, mas no decorrer das observações agiram normalmente na sala de aula. As observações foram guiadas por uma pauta contendo 10 (dez) tópicos relacionados ao fenômeno estudado e tudo foi devidamente registrado pela pesquisadora. Ao término da quinta observação foi agendada a entrevista com a professora titular da turma, a professora H.

Ação 21: Entrevista com a professora H:

A entrevista com a professora H foi realizada no turno vespertino na sala dos professores, tendo a duração de 15 (quinze) minutos. A atmosfera da entrevista foi um pouco tensa devido à preocupação da professora em não demorar muito para voltar para a sala de aula, a qual tinha ficado sob a responsabilidade da gestora enquanto a professora era entrevistada. A professora H mostrou-se um pouco apreensiva porque não podia demorar muito fora de sala de aula. Não tinha como realizar essa entrevista em um outro dia porque essa professora morava muito longe e preferia ser entrevistada na escola. No entanto, conseguiu responder a todas as perguntas de forma segura, apesar de algumas respostas terem sido muito curtas. A entrevista foi gravada através de um aparelho celular. Não houve nenhum embaraço da pesquisadora durante a entrevista, que foi guiada por um roteiro de perguntas abertas. Após o encerramento da entrevista houve o agradecimento da participação da professora H por parte da pesquisadora.

Ação 22: Observação da turma do 2º ano B da escola 3

As observações da turma do 2º ano B foram realizadas no turno matutino durante cinco dias consecutivos de aulas normais no horário das 07 horas às 11 horas, totalizando quatro horas de observação. A pesquisadora apresentou-se aos alunos, os quais a receberam com bastante alegria. As observações foram norteadas por uma pauta contendo dez tópicos em relação ao que deveria ser observado. Tudo foi sendo registrado pela pesquisadora à medida que iam se apresentando as situações a serem registradas. Ao término da quinta observação foi agendada a entrevista com a professora titular da turma, a professora I.

Ação 23: Entrevista com a professora I

A entrevista com a professora I foi realizada no turno matutino na sala de leitura, a qual estava desocupada. A atmosfera da entrevista foi boa e amistosa. A professora I respondeu a todas as perguntas de forma segura, sem nenhuma timidez. Não houve embaraço por parte da pesquisadora ao realizar a entrevista, pois foi guiada por um roteiro de perguntas abertas e tudo foi gravado com o auxílio de um aparelho celular. Após 27 (vinte e sete) minutos houve o encerramento da entrevista e o agradecimento por parte da pesquisadora pela participação da professora I na pesquisa.

Ação 24: Observação da turma do 4º ano B

As observações da turma do 4º ano B foram realizadas no turno vespertino durante cinco dias consecutivos de aulas normais no horário das 13 horas às 17 horas, totalizando quatro horas de observação. A pesquisadora foi apresentada pelo professor para a turma e os alunos a receberam bem. As observações foram guiadas por uma pauta contendo 10 (dez) tópicos relacionados ao fenômeno estudado e tudo foi devidamente registrado pela pesquisadora. Ao término da quinta observação foi agendada a entrevista com o professor titular da turma, o professor J.

Ação 25: Entrevista com o professor J

A entrevista com o professor J foi realizada no turno vespertino em uma sala de aula que estava desocupada. Essa entrevista teve a duração de 34 (trinta e quatro) minutos. A atmosfera da entrevista foi boa e tranquila. O professor J mostrou-se bastante confiante e seguro ao responder as perguntas realizadas pela pesquisadora. A entrevista foi gravada através de um aparelho celular. Não houve nenhum embaraço da pesquisadora durante a entrevista, que foi

guiada por um roteiro de perguntas abertas. Após o encerramento da entrevista houve o agradecimento da participação do professor J por parte da pesquisadora.

Ação 26: Observação da turma do 5º ano C da escola 2

As observações da turma do 5º ano C foram realizadas no turno matutino durante cinco dias consecutivos de aulas normais no horário das 07 horas às 11 horas, totalizando quatro horas de observação. A pesquisadora foi apresentada aos alunos, os quais ficaram um pouco apreensivos em tê-la na sala de aula. No decorrer das observações os alunos agiram normalmente. As observações foram norteadas por uma pauta contendo dez tópicos em relação ao que deveria ser observado. Tudo foi sendo registrado pela pesquisadora à medida que iam se apresentando as situações a serem registradas. Após o término da quinta observação foi agendada a entrevista com a professora titular da turma, a professora K.

Ação 27: Entrevista com a professora K

A entrevista com a professora K foi realizada no turno matutino em sua sala de aula, a qual estava desocupada. A atmosfera da entrevista foi boa e amistosa. A professora K respondeu a todas as perguntas de forma segura, sem nenhuma timidez. Não houve embaraço por parte da pesquisadora ao realizar a entrevista, pois foi guiada por um roteiro de perguntas abertas e tudo foi gravado com o auxílio de um aparelho celular. Após 21 (vinte e um) minutos houve o encerramento da entrevista e o agradecimento por parte da pesquisadora pela participação da professora K na pesquisa.

Ação 28: Transcrição das entrevistas

As entrevistas foram transcritas na íntegra, mantendo as falas espontâneas dos entrevistados em um período de cinco dias.

Ação 29: Análise dos dados das entrevistas

A análise dos dados referentes às entrevistas está descrita na análise de dados que veremos mais à frente.

Ação 30: Análise dos dados das observações não participantes

O passo a passo deste procedimento está na análise de dados.

Ação 31: Análise dos dados da análise documental

O passo a passo deste procedimento está na análise de dados.

Ação 32: Produção do relatório final

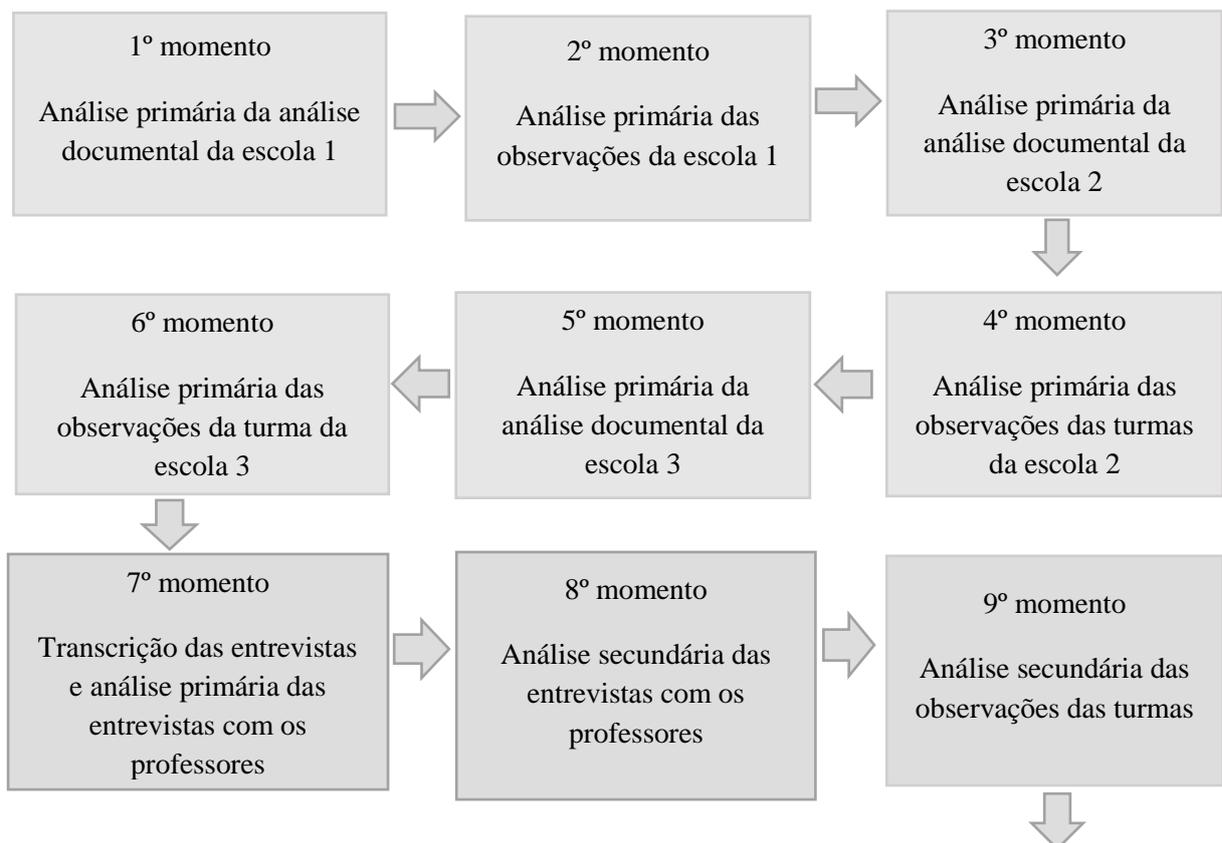
Durante a investigação foi sendo realizado um esboço do relatório que serviu para a montagem do relatório final.

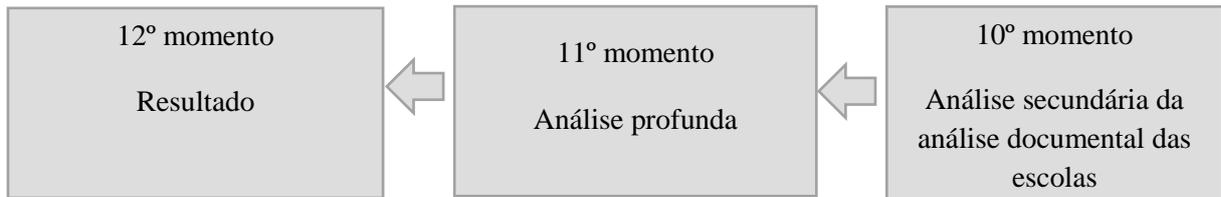
4.5 Técnica de análise de dados

Para a realização da análise e da interpretação dos dados foi adotado o método de análise de conteúdo, o qual “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p.31). Para Campos (2004), esse método de análise de conteúdo tem como objetivo buscar o sentido ou os sentidos de uma mensagem. Assim, o ponto de partida desse método é a comunicação, onde através da mensagem busca-se produzir inferências que levem a interpretação do material coletado. Minayo (2013), diz que uma das funções da análise de conteúdo é descobrir o que está por trás dos conteúdos explícitos ou manifestos, indo-se além do que está sendo comunicado.

A seguir é apresentado os momentos planejados e executados para análise de dados

Figura 11. Esquema dos momentos planejados e executados para análise de dados





Fonte: Elaboração própria

A seguir está a descrição dos momentos planejados e executados para a análise de dados

1º momento: Análise primária da análise documental da escola 1

Nessa etapa teve início a análise primária dos dados obtidos através da pasta individual dos alunos com TDAH que continha a ficha de matrícula, o laudo médico e o relatório de aprendizagem; e do Plano de Gestão da escola 1. Não analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) porque esse documento ainda não tinha sido elaborado nessa escola. Foi realizada nessa etapa uma primeira descrição e interpretação das informações obtidas durante a coleta de dados seguindo como norte um roteiro de perguntas relacionadas ao fenômeno estudado.

2º momento: Análise primária das observações das turmas de professores com alunos com TDAH da Escola 1

Nessa etapa realizou-se uma primeira descrição e interpretação dos dados coletados e anotados na pauta de observação, a qual continha dez tópicos a serem observados, descritos e interpretados relacionados ao ambiente físico, ambiente social e as atividades sociais e individuais das turmas observadas.

3º momento: Análise primária da análise documental da escola 2

Nessa etapa foi realizada a análise primária dos dados obtidos através da pasta individual dos alunos com TDAH que continha a ficha de matrícula, o laudo médico e o relatório de aprendizagem; e do Plano de Gestão da escola 2. Não analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) porque a escola não tinha atualizado esse documento e o antigo PPP que possuía havia sido extraviado. Foi realizada nessa etapa uma primeira descrição e interpretação das informações obtidas durante a coleta de dados seguindo como norte um roteiro de perguntas relacionadas ao fenômeno estudado.

4º momento: Análise primária das observações não participantes das turmas de professores de alunos com TDAH da Escola 2

Nessa etapa realizou-se uma primeira descrição e interpretação dos dados coletados e anotados na pauta de observação, a qual continha dez tópicos a serem observados, descritos e interpretados relacionados ao ambiente físico, ambiente social e as atividades sociais e individuais das turmas observadas.

5º momento: Análise primária da análise documental da escola 3

Nessa etapa foi realizada a análise primária dos dados obtidos através da pasta individual dos alunos com TDAH que continha a ficha de matrícula, o laudo médico e o relatório de aprendizagem; o Plano de Gestão da escola e o Projeto Político Pedagógico da escola 2, o qual estava atualizado. Foi realizada nessa etapa uma primeira descrição e interpretação das informações obtidas durante a coleta de dados seguindo como norte um roteiro de perguntas relacionadas ao fenômeno estudado.

6º momento: Análise primária das observações não participantes das turmas de professores de alunos com TDAH da Escola 3

Nessa etapa realizou-se uma primeira descrição e interpretação dos dados coletados e anotados na pauta de observação, a qual continha dez tópicos a serem observados, descritos e interpretados relacionados ao ambiente físico, ambiente social e as atividades sociais e individuais das turmas observadas.

7º momento: Transcrição das entrevistas e análise primária das entrevistas com os professores

Nessa etapa foi feita a transcrição das entrevistas e fizemos uma primeira análise em relação às informações obtidas, seguindo um roteiro com vinte perguntas identificando as categorias, dimensões e indicadores para organizar o conteúdo a ser analisado.

8º momento: Análise secundária das entrevistas com os professores

Para a realização dessa etapa da pesquisa teve-se como ponto de partida os dados na análise primária das entrevistas com os professores e utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Essa etapa corresponde à percepção dos professores em relação aos questionamentos realizados durante as entrevistas.

9º momento: Análise secundária das observações não participantes das turmas de professores com alunos com TDAH

Nessa etapa da pesquisa partiu-se dos dados obtidos da análise primária e organizou-se esses em categorias temáticas.

10º momento: Análise secundária da análise documental

Nesse momento tomamos como base para uma análise secundária da análise documental os dados obtidos na análise primária, os quais foram organizados em categorias temáticas.

11º primeiro: Análise profunda

A análise profunda passou pelos seguintes momentos:

- 1º Descrição dos dados coletados na Análise documental;
- 2º Descrição dos dados coletados nas observações não participantes;
- 3º Descrição dos dados coletados nas entrevistas com os professores;
- 4º Descrição e análise do fenômeno estudado, em seu contexto social com base no suporte teórico;
- 5º Resultado: Condensação dos dados organizados de acordo com os objetivos específicos.

4.6 Considerações éticas

Nesta pesquisa houve a preocupação com as normas éticas durante todos os passos da investigação, iniciando com a solicitação da autorização da secretária de educação do Município de Parnamirim, bem como dos gestores das escolas que participaram da pesquisa, os quais assinaram um termo de autorização.

Após esclarecimentos sobre a pesquisa com os professores, os mesmos autorizaram participar da pesquisa e autorizaram as observações não participantes em suas turmas e também a gravação das entrevistas, assinando um termo de autorização que foi entregue pela pesquisadora. É importante ressaltar que a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa foi preservada não sendo divulgados seus nomes nos relatos dos dados da investigação, garantindo assim o anonimato desses sujeitos.

5. RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da investigação sobre as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil. Este capítulo está dividido em duas etapas.

Primeira etapa: Descrição e análise dos dados coletados nos seguintes documentos: Ficha de matrícula e laudos médicos e relatórios de aprendizagem dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, plano de gestão e/ou projeto político-pedagógico das escolas municipais Maria de Jesus Medeiros, Osmundo de Faria e Irene Soares da Silva; análise e interpretação das observações não participantes de onze turmas, sendo três turmas da Escola Municipal Maria de Jesus Medeiros, três turmas da Escola Municipal Osmundo Faria e cinco turmas da escola Municipal Irene Soares da Silva, tendo como foco os professores dessas turmas; e a análise e interpretação das entrevistas desses onze professores. Essa etapa está subdividida da seguinte forma:

- Primeira sessão: Descreve os dados coletados nos seguintes documentos; ficha de matrícula, laudo médico, relatório de aprendizagem, plano de gestão e/ou projeto político-pedagógico das escolas. Nessa sessão são apresentados dados sobre o diagnóstico e tratamento dos alunos com TDAH, tipo de acompanhamento pedagógico ou médico para os alunos que são assistidos, as suas dificuldades de aprendizagem e as propostas ou ações contidas nas escolas para auxiliar o trabalho dos professores no atendimento aos alunos com TDAH;
- Segunda sessão: Descreve os dados obtidos nas observações não participantes. Nessa sessão é exposta a descrição dos aspectos comportamentos dos sujeitos, suas metodologias de trabalho, suas interações com a turma e com os alunos com TDAH, e o manejo desses professores com os alunos com TDAH.
- Terceira sessão: Descreve os dados obtidos nas entrevistas. Nessa sessão é apresentada a descrição da formação dos professores, o que eles pensam e sabem sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, as metodologias utilizadas em suas aulas e as possibilidades e limites encontrados por eles no atendimento com aluno com TDAH.

5.1. Primeira Etapa

5.1.1. Primeira sessão: Descrição e análise dos dados obtidos na análise documental das escolas: Escola Municipal Maria de Jesus Medeiros (escola 1), Escola Municipal Osmundo Faria (escola 2) e Escola Municipal Irene Soares (escola 3). Essas escolas serão denominadas ao longo da pesquisa como Escola 1, Escola 2 e Escola 3, respectivamente.

Foi utilizado o método análise de conteúdo para analisar os dados obtidos nos seguintes documentos: pasta individual do aluno (ficha de matrículas, laudo médicos e relatórios de aprendizagem), plano de gestão e/ou projeto político pedagógico da escola, tendo como categorias dados médicos e educacionais dos alunos com TDAH; caracterização da escola e ações propostas pela escola para dar suporte ao trabalho dos professores com alunos com TDAH.

- Dados médicos e educacionais dos alunos com TDAH

Todos os onze alunos possuíam o laudo médico em suas pastas individuais confirmando o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Desses alunos, dois possuíam o TDAH e alguma doença como o caso do aluno da turma do 1º ano B da Escola 3 que possuía o diagnóstico de TDAH (CID 10 F90) e também de retardo mental profundo (CID 10 F73) e do aluno do 5º ano B da Escola 1 que possuía o TDAH e Epilepsia (CID 10 G40). Havia juntamente com o laudo o tratamento para esse transtorno. Identificamos que dos onze alunos, apenas um faz uso do metilfenidato, conhecido comercialmente como Ritalina, o qual segundo Fitó (2012) é o fármaco mais eficaz no tratamento do TDAH. Os outros dez alunos tomam a Carbamazepina, um fármaco menos eficaz do que a Ritalina no tratamento do TDAH.

Foi verificado nos relatórios de aprendizagem realizados pelos professores dos anos anteriores dos alunos com TDAH que dez alunos com TDAH possuía várias dificuldades de aprendizagem como a dificuldade em identificar as letras do alfabeto e alguns números, bem como o fato de não saberem ler nem escrever. Apenas o aluno da turma do 2º ano B já sabia ler e escrever. Nos relatórios de seis alunos: alunos da turma do 5º ano A e do 5º ano B da Escola 1; alunos das turmas do 1º ano C e 5º ano C da Escola 2; e alunos da turma do 1º ano C e 2º ano A são mencionados o comportamento desses alunos como inquieto, agitado e agressivo. Não havia em nenhum desses relatórios a forma de manejo desses alunos em sala de aula por seus professores dos anos anteriores. Na pasta individual de nove alunos não havia ficha de acompanhamento da sala multifuncional. Desse modo, apenas dois alunos faziam acompanhamento psicopedagógico na sala multifuncional, os quais eram os alunos do 1º ano C e 2º ano C da Escola 2.

- Ações propostas pelas escolas para dar suporte ao trabalho dos professores com alunos com TDAH

A fim de obtermos dados sobre as ações ou propostas planejadas pelas escolas 1, 2 e 3 para dar suporte ao trabalho dos professores com alunos com TDAH analisamos os planos de gestão dessas escolas e o projeto político pedagógico da escola 3 apenas, devido as outras escolas não possuírem esse documento.

Em relação ao Plano de Gestão das escolas 1, 2 e 3 foi verificado que esse documento possuía a validade de dois anos e era um documento superficial, tendo em vista que possuía um número máximo de dez páginas e traziam metas a serem realizadas na escola no âmbito geral da instituição. Desse modo não havia nesse documento nenhuma ação específica voltada para os alunos com TDAH. No plano de gestão da Escola 1 temos como propostas no âmbito geral elaboração de trabalhos interdisciplinares, projetos, palestras e cursos para promover o ensino-aprendizagem dos alunos. No plano de gestão da Escola 2 menciona a necessidade de promover ações que fortaleçam a educação inclusiva e respeito às diferenças, porém não especifica que ações seriam realizadas para tal. Na Escola 3 possui como uma das metas promover a educação inclusiva e o respeito às diferenças através de projetos interdisciplinares e aulas de reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto essas ações ainda são insuficientes para promover uma efetiva inclusão das pessoas com necessidades especiais.

Apesar de se discutir bastante sobre a educação inclusiva tanto no meio acadêmico quanto em palestras e seminários ofertados pelos órgãos públicos de educação, ainda há muitas escolas que não estão preparadas para atender os alunos com necessidades especiais, tendo em vista que segundo Fernandez e Camargo (2018), inclusiva no âmbito escolar não é apenas ter alunos com necessidades especiais matriculados e frequentando as salas de aula, mas vai muito além. É garantir igualdade de oportunidades de aprendizagem levando-se em consideração às particularidades desses alunos. Assim, as escolas 1, 2 e 3 deveriam possuir propostas efetivamente inclusivas, as quais implicariam segundo Mantoan (2003), para promover a inclusão nas escolas é necessário romper com os padrões de ensino desgastados e excludentes e romper com as grades curriculares e a burocracia, havendo uma adequação das escolas, das suas grades curriculares e de seus projetos pedagógicos às necessidades dos alunos com necessidades especiais.

Em relação ao tipo de apoio oferecido para os professores nesse documento havia no plano de gestão da Escola 1 uma proposta de formação continuada, palestras, seminários e oficinas para o aperfeiçoamento do corpo docente de forma geral. No plano de gestão da Escola

2 possuía como suporte para o professor a adoção de equipamentos para o melhor desenvolvimento do trabalho docente. No plano de gestão da Escola 3 possuía como apoio para o trabalho docente a facilitação da participação dos professores em formações continuadas, seminários e oficinas para o aperfeiçoamento profissional. Foi percebido que em nenhum desses documentos existia uma proposta específica para o apoio dos professores em relação ao seu trabalho em sala de aula com os alunos com TDAH ou com outros alunos com necessidades especiais. Foi percebido também que não havia nesses documentos um detalhamento de como se dariam essas palestras, seminários e formações continuadas, sendo algo superficial e passível de não ser operacionalizado.

Das três escolas somente a escola 3 tinha um Projeto Político-Pedagógico. Isso porque na Escola 1 ainda estava em construção e na Escola 2 o único PPP que tinha era desatualizado há mais de cinco anos e também estava perdido, pois ninguém na escola sabia onde se encontrava esse documento. No PPP da Escola 2 havia como ações planejadas para o apoio aos alunos com deficiência ou transtorno: redefinição de objetivos e conteúdos, ensino individualizado quando necessário com atividades concretas e funcionais; um programa comum entre a família e a escola; respeito ao tempo de aprendizagens dos alunos; e o estabelecimento de redes de apoio. No entanto não havia nesse documento uma explicação sobre como essas ações seriam desenvolvidas. Evidenciamos que apesar do documento possuir cinquenta páginas com várias sessões nenhum parágrafo mencionava ações propostas para dar suporte ou apoio ao trabalho docente frente aos alunos com necessidades especiais ou aos demais alunos.

5.1.2. Segunda sessão: Descrição e análise dos dados obtidos nas observações não participantes

Para a análise dos dados coletados nas observações não participantes foi utilizado o método de análise de conteúdo. As categorias elencadas foram: a caracterização do ambiente físico; a caracterização do ambiente social; e a caracterização das ações individuais e coletivas. Esta sessão será subdividida de acordo com os campos teóricos: Escola 1; Escola 2; e Escola 3.

5.1.2.1. Dados obtidos nas observações não participantes das turmas de professores com alunos com TDAH da Escola 1

Na escola 1 foram observadas as turmas dos professores A, C e E. Os dados serão apresentados de acordo com as categorias elencadas abaixo.

- Caracterização do ambiente físico

A escola 1 é caracterizada como uma escola de médio porte, tendo como corpo técnico-administrativo um diretor, um vice-diretor, duas coordenadoras pedagógicas e três secretárias. Possuía onze salas de aulas amplas, porém com alguns problemas de infraestrutura. Na sala de aula do professor A (5º ano B) foi observado que as paredes estavam riscadas, algumas lâmpadas estavam queimadas (4 lâmpadas) e não havia trabalhos dos alunos expostos nas paredes nem material de apoio visual como mapas, calendário e alfabeto. A sala era um pouco quente, devido ser localizada do lado do sol e possuía quatro ventiladores de parede empoeirados e barulhentos. As carteiras eram dispostas em fila, uma atrás da outra e não havia um armário na sala para o professor guardar os seus pertences e o material de expediente utilizado.

Na sala do professor C (5º ano A) foi observado que as paredes eram muito sujas, com alguns trabalhos dos alunos expostos e riscados com alguns palavrões. Não havia material de apoio visual nas paredes como mapas, alfabeto e calendário. As carteiras eram organizadas em filas e quando necessário, o professor organizava de duas em duas para trabalhos em duplas. O quadro branco era muito manchado e não havia armário para o professor guardar seus pertences e o material de expediente utilizado na aula. Essa sala assim como a sala do 5º ano B se localizava do lado do sol e era muito quente após certa hora do dia, apesar da existência de quatro ventiladores grandes e um pouco barulhentos.

Na sala da professora E (2º ano B) a sala era bastante decorada com material visual para alfabetização como: alfabeto, calendário, lista de aniversariantes, lista com os nomes dos alunos, combinados e trabalhos realizados pelos alunos. As paredes eram sujas e riscadas, a porta era quebrada e o quadro branco era bem manchado. As carteiras eram dispostas em fila. Havia um armário para guardar os pertences da professora e alguns materiais didáticos como livros, lápis de cor, alguns jogos (comprados pela própria professora) e outros materiais de expediente. A sala era um pouco quente, devido o clima da cidade e possuía quatro ventiladores de parede.

- Caracterização do ambiente social

Na turma do professor A percebeu-se haver uma interação entre o professor e os alunos apenas nos momentos em que o professor explicava o conteúdo. Em relação ao aluno com TDAH o professor se mostrava atencioso em alguns momentos e em outros não, deixando-o muito à vontade na sala sem fazer as atividades propostas. O professor A mostrava-se calmo e tolerante com todos os alunos da turma, muito responsável, nunca chegava atrasado e nunca alterava a voz com os alunos. No entanto apesar de possuir domínio de conteúdo, possuía pouco

domínio de sala, demonstrava-se um pouco desestimulado e pouco dinâmico. Aparentava não saber lidar com o aluno com TDAH, apesar da boa vontade em atendê-lo.

Em relação à turma, havia um número total de vinte e quatro alunos (24) composta na sua maioria por meninos, com apenas um aluno com TDAH. Essa turma era um pouco indisciplinada, com muitas conversas paralelas e demoravam a realizar as atividades propostas pelo professor. Os alunos interagiam bem uns com os outros e com o aluno com TDAH, o qual na maioria das vezes começava a realizar as atividades, mas não conseguia terminar porque se dispersava. Em nenhum momento da observação foi verificado algum tipo de apoio dado ao professor para dar suporte ao aluno com TDAH, pois não havia professor auxiliar nem uma outra pessoa da equipe pedagógica para dar esse suporte.

Na turma do professor C havia uma interação entre os alunos e o professor apenas durante a ministração dos conteúdos. Era um professor calmo e muito organizado. Possuía domínio de conteúdo e domínio de turma. Não gritava com os alunos, sendo paciente e tolerante. No entanto, às vezes se mostrava um pouco desestimulado, principalmente ao lidar com o aluno com TDAH. Possuía uma postura autoritária perante os alunos, os quais o obedecia durante as aulas. A interação do aluno com TDAH não era muito boa com o professor, pois esse aluno se mostrava, na maioria das vezes, desobediente e desestimulado em realizar as atividades propostas apesar do professor conversar calmamente com ele e pedir para ele fazer as tarefas. Esse aluno não interagia bem com os colegas, chegando a ser agressivo algumas vezes, batendo em alguns colegas quando o professor não estava em sala. Foi percebido que o aluno com TDAH não tinha estímulo para fazer as atividades nem para aprender, chegando muitas vezes a nem abrir o caderno, apesar do professor mandar.

Em relação à turma, era composta por vinte e sete (27) alunos, sendo a maioria do gênero masculino. A turma se mostrava na maioria das vezes calma, participativa, obediente e interessada em realizar as atividades. Não havia professor auxiliar para dar suporte ao trabalho do professor em sala nem alguém da coordenação pedagógica, pois a coordenadora estava de licença médica. Desse modo, não foi observado durante as observações algum tipo de apoio ao professor C para lidar com o seu aluno com TDAH.

Na turma da professora E foi observado que havia uma boa interação entre a professora e os alunos. A professora E era calma, atenciosa, prestativa e organizada. Tinha domínio de conteúdo e não gritava com os alunos. Porém mostrava-se um pouco desestimulada e pouco dinâmica. Possuía pouco domínio de turma, deixando os alunos muito à vontade algumas vezes. Era uma professora responsável, não chegava atrasada e demonstrava preocupação com a aprendizagem dos alunos. No entanto aparentava não saber lidar com o aluno com TDAH.

Em relação à turma havia vinte e quatro alunos (24) alunos, em sua maioria composta por meninos e possuía um aluno com TDAH. Os alunos interagiam bem uns com os outros e com o aluno com TDAH durante o recreio. Em sala de aula o aluno com TDAH não interagiu com os colegas ficando quietinho na carteira. Mostrava-se sem estímulo para realizar as tarefas e muito desatento. A turma era um pouco indisciplinada, conversando muito durante as aulas. Foi observado que não havia professor auxiliar nem outro tipo de profissional para dar suporte a professora para lidar com o seu aluno com TDAH.

- Caracterização das ações individuais e coletivas

Em relação às ações individuais e coletivas foi observado na turma do Professor A (5º A) utilizava o método de exposição, tendo a exposição verbal como principal procedimento utilizado. Isso porque o professor escrevia no quadro o conteúdo e em seguida explicava o que tinha escrito. Também utilizava o método de trabalho independente, utilizando o procedimento do estudo dirigido individual pois na maioria das vezes as atividades eram realizadas pelos alunos de forma individual, sendo a atividade copiada do quadro o tipo de tarefa mais executada pelos alunos. Durante todos os dias de observações somente esse tipo de atividade foi utilizada pelo professor. Para o aluno com TDAH o professor passou, em um único dia, uma atividade de formação de palavras em um tablet disponibilizado pela escola. Esse recurso foi usado pela primeira vez por esse aluno nesse dia de observação e foi verificado que o professor não havia planejado a aula para o seu aluno com TDAH com esse equipamento, pois apenas abriu um aplicativo de formação de palavras e pediu para o aluno jogar e anotar as palavras no caderno. Essa atividade teve a duração de uma hora e prendeu um pouco a atenção do aluno.

O professor sentava um pouco com o aluno com TDAH para dar assistência, mas não demora muito devido os outros alunos ficarem fazendo barulho. Quando estava explicando o conteúdo e dando atenção ao restante da turma o aluno com TDAH conversava e ficava se levantando. Esse aluno sentava na primeira cadeira da segunda fila próximo ao professor, o qual raramente podia sentar com esse aluno para lhe dar assistência, devido a indisciplinada dos demais alunos. O professor pedia para sentar e o aluno sentava, mas com pouco tempo depois se levantava e ia para as carteiras dos outros colegas. O professor muito pacientemente conversava e pedia para o aluno fazer a atividade do quadro, o aluno obedecia começando a escrever, no entanto não concluía a tarefa e ficava conversando. Foi percebido que o professor tinha muita dificuldade em explicar o conteúdo tanto para o aluno com TDAH quanto para os demais que alguns ao terminarem a atividade do quadro ficavam ociosos esperando os outros colegas concluírem a tarefa para o professor poder fazer a correção no quadro. Foi observado

nessa turma que não havia uma interação entre os alunos e o objeto a ser estudado, pois os alunos não eram instigados a discutir e aprender o conteúdo ministrado pelo professor, eles apenas copiavam e depois alguns respondiam a atividade e outros esperavam a correção coletiva pelo professor. Em seguida o professor olhava os cadernos e passava o visto. Assim as atividades propostas por esse professor eram sempre individuais e não eram adaptadas para o aluno com TDAH, apesar desse docente realizar o planejamento de suas aulas semanalmente. A avaliação era realizada de forma contínua através das observações dos cadernos dos alunos e do comportamento desses alunos que contavam pontos para a média e havia uma prova escrita que era realizada por todos da turma sem adaptação para o aluno com TDAH. Esse professor utilizava as técnicas de coerção e persuasão para tentar controlar a turma, sendo que a técnica da persuasão era a mais utilizada, no entanto essa turma na maioria das vezes se mostrava indisciplinada.

Na turma do Professor C (5º ano B) foi observado que o professor realizava uma conversa inicial com os alunos sobre as regras a serem cumpridas, o que ia ser estudado na sala e o tipo de atividade que iriam fazer. Foi observado que o método de ensino mais utilizado por esse professor foi o método de exposição, tendo como principal procedimento a exposição verbal. Também utilizou o procedimento da exposição gráfica, através de ilustrações que facilitavam a compreensão dos conteúdos. Também utilizava com bastante frequência o método de trabalho independente, através de estudos dirigidos executados pelos alunos de forma individual. Durante as aulas os alunos não opinavam em relação ao conteúdo apenas ouviam a explicação do professor e realizavam a atividade proposta, que na maioria das vezes (durante quatro dias de observação) era escrita no quadro pelo professor para os alunos escreverem no caderno. Em um dia de observação foi utilizado pelo professor um material concreto (material dourado) para explicar o conteúdo de adição e subtração com reserva para os alunos, os quais tiveram a oportunidade de manusear, em duplas, esse material e responder a atividade de matemática proposta pelo professor C. Durante a realização da atividade o professor procurava orientar os alunos que estavam com dúvidas. O aluno com TDAH não se mostrava estimulado em realizar essa atividade mesmo em duplas. Sentava na maioria das vezes, na penúltima cadeira da fila e em algumas vezes o professor o chamava para sentar na cadeira da frente próximo ao seu birô. Certo momento, durante a aula com o material dourado, o professor pediu para que o aluno com TDAH participasse da aula, mas ele se recusou. O professor foi até a cadeira dele conversou de forma amigável tentando convencê-lo, mas mesmo assim o aluno com TDAH se recusou a realizar a atividade e falou de forma irritada com o professor C. Foi percebido que nesse momento o professor demonstrou não saber mais como fazer para

convencê-lo e ficou desanimado. Durante todas as observações esse aluno se recusou a fazer as atividades mesmo o professor pedindo. Ficando durante toda aula de “cara fechada” e ocioso, porém ficava sentado, quieto enquanto o professor estava presente. Quando o professor saía ficava fazendo barulho e brigava com os colegas.

O professor C para controlar o comportamento da turma fazia um desenho de um quadrado no quadro e dizia que quem se comportasse mal iria ter o nome escrito nesse quadrado e ficaria sem recreio, utilizando desse modo a técnica da coerção. Assim, os alunos ficavam bem comportados durante a aula enquanto o professor estava em sala. Quando o professor precisava sair para pegar algum material ou ir ao banheiro os alunos ficavam indisciplinados e faziam barulho. Quando o professor retornava todos ficavam bem-comportados novamente. O professor também conversava bastante com os alunos sobre a importância de fazer as atividades e prestar atenção nas aulas, utilizando uma linguagem clara e direta, utilizando a técnica da persuasão. E quando alguém fazia barulho ele falava num tom mais firme e os alunos calavam. Foi percebido que o professor consultava o caderno de planejamento ao ministrar as suas aulas e todas as atividades que ele passava no quadro para os alunos estavam registradas nesse caderno. A avaliação era realizada através da observação diária das atividades nos cadernos dos alunos e era realizada uma prova escrita bimestralmente que equivalia mais ponto para a média. Essa avaliação escrita era quantificada apenas para os demais alunos, pois a prova do aluno com TDAH era adaptada e não quantificada, tendo em vista que por lei ele não pode ser reprovado.

Na turma da professora “E” havia uma rotina. Todos os dias ela fazia uma oração, lia uma história de livros paradidáticos, conversava sobre a história lida e pedia que os alunos em duplas escrevessem palavras que ela mesmo ditava contidas na história lida. Em seguida faz questionamentos sobre as palavras escritas para que os alunos possam aprender ou aperfeiçoar a escrita. Foi verificado que essa professora variava bastante os métodos de ensino, utilizando o método construtivista ao proporcionar aos alunos momentos de interação com material concreto e jogos para desenvolverem a aprendizagem e utilizava o método de exposição, usando como procedimentos a exposição verbal e a exposição gráfica (ilustração). Também utilizava com bastante frequência o método de trabalho independente, utilizando o estudo dirigido no livro didático e às vezes utilizava o método de trabalho em grupo para os alunos realizarem as tarefas propostas. Nesse tipo de atividade o aluno com TDAH participava com a ajuda de um outro colega e sob a orientação da professora. Ele demonstrava ter muita dificuldade, mas a professora com muita paciência o ajudava a realizar essa atividade. Esse aluno sentava na primeira cadeira da terceira fila e não demonstrava estímulo para realizar as atividades. Na

maioria das vezes ficava quieto e calado enquanto os colegas faziam as tarefas. Ele só conseguia terminar alguma atividade quando a professora sentava com ele para ajudar. No entanto a professora não fazia isso com muita frequência devido os outros alunos ficarem indisciplinados. As atividades não eram adaptadas para ele o que causava essa dependência maior e essa falta de ânimo em realizar as tarefas propostas.

Foi verificado que a professora E utilizava recursos didáticos variados como jogos, atividades xerografadas, material visual como gravuras grandes para ensinar a leitura e a escrita, material concreto como tampinhas de garrafa pet e tubos de tinta guache vazios para ensinar conteúdos de matemática, atividade no quadro (raramente) e atividade no livro didático, três vezes na semana. A avaliação era realizada através das observações diárias da professora em relação ao desempenho dos alunos em sala de aula. Foi percebido que a professora consultava o seu caderno de planejamento para realizar as atividades propostas em sala de aula e que às vezes a professora ficava um pouco desanimada ao perceber que o aluno com TDAH estava debruçado sobre a mesa e que não havia nem sequer tirado o caderno da mochila. Nesse momento ela ia até ele e pedia para ele pegar o caderno e o lápis. Ele pegava o caderno mas dizia que havia perdido o lápis e a professora fazia uma cara de desaprovação e dizia para ele ter mais cuidado e zelar as coisas. Em seguida ela emprestava um lápis para ele começar a atividade, a qual estava sendo respondida coletivamente no quadro pela professora e os colegas de sala. Essa professora utilizava com mais frequência a técnica de persuasão para controlar a turma, conversando com os alunos para convencê-los a ficarem comportados e realizarem as atividades.

Através das observações não participantes realizadas nas turmas dos professores A, C e E foi percebido que a maioria das atividades propostas para os alunos com TDAH eram desestimulantes para eles uma vez que devido às suas limitações de concentração e problemas de desatenção eles não conseguiam acompanhar essas atividades e realizá-las com autonomia, sendo necessário fazer uma adaptação nas mesmas para eles.

5.1.2.2. Dados obtidos nas observações não participantes das turmas de professores com alunos com TDAH da Escola 2

Na escola 2 foram observadas as turmas dos professores B, D e K. Os dados são apresentados de acordo com as categorias elencadas abaixo.

- Caracterização do ambiente físico

A escola 2 é caracterizada como uma escola de médio porte, tendo como corpo técnico-administrativo uma diretora, um vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas e dois secretários. Nessa escola havia onze salas de aulas amplas, porém um pouco quentes devido o clima da cidade. Na sala de aula da professora B (1º ano C) foi observado que as carteiras eram organizadas de duas em duas nas filas, as paredes eram ornamentadas com alfabeto, calendário, combinados (regras da sala) e painel de aniversariantes. No entanto esses recursos visuais não eram explorados pela professora durante as aulas. Havia dois armários para guardar os pertences das professoras e os livros didáticos dos alunos. Essa sala era muito quente porque ficava do lado do sol e isso fazia com que uma das janelas ficassem fechadas aumentando ainda mais o calor. Apesar dos três ventiladores existentes.

Na sala da professora D (2º ano C) foi observado que as carteiras eram bem juntinhas umas das outras formando três filas. As paredes eram limpas e ornamentadas com alfabeto, painel de aniversariante, calendário, sequência numérica de 1 a 100 e trabalhos realizados pelos alunos. Havia dois armários para guardar o material da professora e os livros didáticos dos alunos. A sala era ampla e bem iluminada, mas era muito quente devido ser localizada do lado do sol e possuía três ventilados de parede que não era suficiente para ventilar toda a sala de aula.

Na sala de aula da professora K foi observado que as carteiras eram separadas e dispostas em fila uma atrás da outra. No entanto havia momentos em que a professora dividia a turma em duplas, mudando a disposição das carteiras por alguns momentos. Essa sala também era quente. Possuía dois ventiladores, porém os dois ventiladores tinham que ficar desligados durante a explicação do conteúdo pela professora porque eram muito barulhentos. Não havia material visual nas paredes como mapas, calendário, alfabeto e outros recursos. As carteiras eram muito desconfortáveis e tortas pois a parte da cadeira que apoiava os braços para a realização das tarefas escolares era muito distante da parte que apoiava a coluna vertebral o que causava nos alunos um grande desconforto. Havia dois armários para guardar os pertences das professoras e o material de expediente delas.

Através das observações não participantes foi verificado que um dos fatores físicos que mais dificulta o trabalho dos professores em sala de aula é o calor, pois os alunos ficam muito agitados e querem ir beber água de instante em instante interrompendo a aula várias vezes.

- Caracterização do ambiente social

A turma da professora B (1º ano C) era composta por vinte e três alunos na faixa etária de 6 e 7 anos de idade, sendo que a maioria era composta pelo gênero masculino. Essa turma era muito indisciplinada, pois a maioria conversava muito durante a aula interrompendo a

explicação do conteúdo ministrado pela professora várias vezes e isso a deixava muito chateada chegando a gritar com os alunos várias vezes pedindo atenção. O aluno com TDAH mostrava-se muito desobediente e inquieto. No entanto realizava as tarefas propostas no tempo dele. A professora B mostrava-se um pouco desanimada e cansada e só interagia com os alunos durante a ministração do conteúdo. Às vezes se aborrecia e se mostrava um pouco estressada com a indisciplina dos alunos chegando a gritar com eles para ficarem quietos. Mas era uma professora organizada e tinha domínio de conteúdo. Foi observado que não havia professor auxiliar para dar suporte ao trabalho dessa docente em sua turma nem outra pessoa da equipe pedagógica aparecia na sala para ajudá-la no atendimento ao aluno com TDAH.

A turma da professora D (2º ano C) era composta por vinte e seis alunos com idade entre 7 e 8 anos, sendo na sua maioria do gênero masculino. Essa turma era muito indisciplinada. Muitos alunos conversavam bastante durante a aula e não prestavam atenção na explicação do conteúdo ministrado pela professora. O aluno com TDAH mostrava-se inquieto balançando os pés e mexendo as mãos constantemente quando estava sentado na cadeira. Essa turma ficava ociosa por muitos instantes devido às poucas atividades que eram propostas. A professora era calma e paciente com a turma. No entanto apresentava-se um pouco desestimulada, cansada e com pouco domínio de turma. Mostrava-se também com pouco dinamismo e pouco entusiasmo ao ministrar os conteúdos, os quais na maioria das vezes eram apenas lido por essa professora sem realizar nenhuma discussão sobre o assunto. Foi observado que não havia nenhum professor auxiliar para ajudar essa docente no seu trabalho em sala de aula com o aluno com TDAH, o qual não conseguia realizar as tarefas propostas, ficando muitas vezes ocioso.

A turma da professora K era composta por vinte e sete alunos com idade entre 10 e 15 anos, sendo a maioria da turma composta por meninos. Essa turma mostrava-se disciplinada, pois os alunos não conversavam durante as atividades nem ficavam desobedecendo a professora. No entanto não havia muita interação entre os alunos e a professora, a qual só se dirigia aos alunos para explicar as atividades e os conteúdos ministrados, os quais eram apenas transmitidos para os alunos, os quais não opinavam sobre o que estavam estudando. O aluno com TDAH mostrava-se quieto e calado na presença da professora. Quando ela precisava sair da sala ele levantava e provocava os alunos. A professora tinha domínio de turma e não gritava com os alunos, mostrando-se calma. Também tinha domínio de conteúdo, porém era pouco dinâmica e criativa nas aulas. Foi verificado também que não havia professor auxiliar para ajudar essa professora em sua sala de aula com o aluno com TDAH, o qual tinha muita dificuldade em realizar as atividades. E também que em nenhum dia da observação os pais do aluno com TDAH apareceram para conversar com a professora sobre ele.

- Caracterização das ações individuais e coletivas

Havia uma rotina em sala de aula da professora B, iniciando com a escrita no quadro do dia da semana em que estavam e a contagem de forma coletiva dos alunos presentes na sala. Em seguida os alunos eram levados para tomar água no pátio, sendo duas filas uma de meninas e outra de meninos. Cada fila saía por vez. Esse primeiro momento em sala durava aproximadamente quarenta minutos e os alunos na maioria das vezes ficavam muito ociosos e agitados. O aluno com TDAH era muito inquieto, levantava-se o tempo todo e provocava os colegas enquanto a professora orientava individualmente uma aluna que estava com dificuldade em realizar as tarefas. Em um dia das observações o aluno com TDAH pegou a lixeira e começou a girar no meio da sala para chamar a atenção dos colegas no momento em que a professora saiu para levar as meninas para tomar água. Outra vez esse aluno provocou uma coleguinha dizendo algo que ela não gostou e ela foi reclamar para a professora, no entanto a mesma não deu atenção. Foi percebido que o aluno com TDAH ficava muito à vontade na sala de aula e que não tinha limites. A professora demonstrava não saber lidar com ele. Algumas vezes gritava para ele poder obedecer e outras vezes não dava atenção para o que ele fazia.

A professora B utilizava com maior frequência o método de exposição, utilizando como principal procedimento a exposição verbal e utilizava também predominantemente o método de trabalho independente, através do estudo dirigido. Seus principais recursos didáticos eram o livro didático, a escrita no quadro e a atividade xerocada. Raramente utilizava recursos lúdicos como música, vídeo e material concreto. Em um dia de observação houve o manuseio com o alfabeto móvel, no entanto foi verificado que os alunos apenas brincavam com as tampinhas, não havendo um direcionamento da professora para que os alunos realizassem uma tarefa com esse material, sendo algo apenas para manter os alunos ocupados. As atividades não eram adaptadas para o aluno com TDAH, o qual realizava as atividades com a ajuda da professora. Ele sentava na frente e a professora o auxiliava sempre que ele pedia, apesar dos outros alunos ficarem fazendo barulho. A avaliação era realizada continuamente pela professora através de suas observações diárias em relação ao desempenho dos alunos. A técnica mais utilizada por essa professora para controlar a turma era a coerção, pois de vez em quando ameaçava deixar os alunos sem recreio se não se comportassem. Também era utilizada a técnica da persuasão, mas com menor frequência. Foi verificado também que a professora não consultava seu caderno de planejamento durante a execução das aulas, mas realizava seu planejamento semanalmente na escola.

Na turma da professora D também havia uma rotina. A professora dava um tempo de dez minutos para os alunos se organizarem na sala. Depois fazia uma fila com eles para levá-

los para tomarem água e irem ao banheiro. A aula propriamente dita só iniciava após uns quarenta minutos. A professora cantava juntamente com os alunos músicas sobre os dias da semana, sobre o tempo e para saudar os colegas, no entanto cantava sem entusiasmo, mostrando ser apenas algo repetitivo e mecânico. Na maioria das vezes essa professora mudava o aluno com TDAH de lugar e em algumas vezes o colocava na última cadeira deixando-o afastado dos demais para ele não mexer com os colegas nem conversar. Esse aluno mostrava-se muito desestimulado para aprender e não conseguia realizar as atividades. A professora D não sentou para ajudá-lo a realizar as atividades em nenhum dia da observação participante e por não conseguir realizar as tarefas propostas esse aluno ficava muito ocioso na sala de aula. Os métodos de ensino utilizados em suas aulas durante as observações foram o método de exposição, tendo a exposição verbal e gráfica (ilustração) como principais procedimentos, e o método do trabalho independente, pois as atividades propostas pela professora D em sua maioria eram atividades individuais. Essas atividades não eram adaptadas para o aluno com TDAH, as quais na maioria das vezes eram atividades copiadas no quadro ou atividade no livro didático. Outros recursos didáticos utilizados pela professora D eram atividades xerocadas, atividades de recorte e colagem, e leitura de livros literários infantis. Foi observado que em todas essas atividades o aluno com TDAH mostrava-se desmotivado e demonstrava ter dificuldade em realiza-las e acabava não terminando o que era proposto ficando disperso durante as aulas. A avaliação de todos os alunos era realizada de forma contínua, pois a professora observava o desempenho deles durante as atividades em sala e registrava no caderno de planejamento. A técnica para controlar a turma mais utilizada por essa professora era a técnica da coerção, pois a mesma dizia aos alunos que se eles não se comportassem iriam ficar sem recreio ou dizia que iria chamar os seus pais para conversar com ela.

Na turma da professora K a rotina se dava através de uma oração e uma conversa inicial sobre o que ia ser estudado. Em seguida a professora escrevia no quadro o conteúdo a ser estudado ou a tarefa a ser respondida, explicava oralmente para a turma e dava um tempo para os alunos responderem ou terminarem de copiar o conteúdo escrito no quadro. Desse modo, os métodos de ensino empregados por essa professora foram os métodos de exposição, utilizando a exposição verbal e o método de trabalho independente, utilizando o estudo dirigido como principal procedimento adotado nesse método. Os alunos na maioria das vezes apenas copiavam do quadro, não opinavam nem discutiam sobre o assunto estudado. Foi verificado que havia nessa turma apenas uma relação de transmissão de saber por parte da professora, pois não havia troca de conhecimento entre ela e os alunos. Para ter o controle do comportamento dos alunos, a professora K elaborou juntamente com eles umas regras de convivência que foram escritas

em um cartaz assinados pelos próprios alunos e colocado na parede da sala de aula próximo ao quadro. E de acordo com essas regras quem as descumprisse ficaria sem recreio.

Através das observações não participantes foi verificado que a professora K utilizava como recursos didáticos mais frequentes o livro didático e atividades escritas no quadro. Não houve adaptação de nenhuma dessas atividades para o aluno com TDAH, o qual tinha muita dificuldade em responder as questões propostas, limitando-se apenas em copiar as tarefas do quadro. Esse aluno não tinha muito auxílio da professora, apesar de sentar na frente bem próximo a ela. Foi verificado que não havia nenhuma estratégia de aprendizagem por parte da professora para ajudar na aprendizagem do aluno com TDAH além de colocá-lo para responder as atividades com outro colega. Não havia um professor auxiliar para ajudar a professora com o aluno com TDAH, o qual tinha muita dificuldade em realizar as atividades propostas e a professora demonstrava não saber lidar com as limitações de aprendizagem desse aluno cobrando para que ele realizasse as tarefas como os demais, caso contrário ficaria sem recreio. A avaliação nessa turma era realizada de forma processual através de uma prova escrita realizada pelos alunos bimestralmente. A professora K costumava consultar o seu caderno de planejamento durante as aulas, verificando os números das páginas dos livros que seriam estudadas e os conteúdos a serem ministrados.

5.1.2.3. Dados obtidos nas observações não participantes das turmas de professores com alunos com TDAH da Escola 3

Na escola 3 foram observadas as turmas dos professores F, G, H, I e J. Os dados são apresentados de acordo com as categorias elencadas abaixo.

- Caracterização do ambiente físico

A escola 3 era caracterizada como uma escola de pequeno porte, tendo como corpo técnico-administrativo uma diretora, um vice-diretor, duas coordenadoras pedagógicas e três secretárias. Nessa escola havia cinco salas de aulas em funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Essas salas não eram muito grandes e eram muito quentes devido o clima da cidade e a infraestrutura do prédio que não proporcionava muita ventilação.

Na sala de aula da professora F (1º ano C) foi observado que as carteiras eram organizadas de duas em duas, as paredes eram ornamentadas com alfabeto, calendário, combinados (regras da sala), painel de aniversariantes, números de 0 a 15 e trabalhos realizados pelos alunos. Esses recursos visuais eram explorados pela professora durante as aulas. Havia dois armários para guardar os pertences dos professores e o material de expediente deles. Havia também uma estante onde ficavam os livros didáticos dos alunos. Essa sala era muito quente e

os dois ventiladores existentes não eram suficientes para ventilar toda a sala nem entrava muita ventilação pelas duas janelas existentes.

A sala de aula do professor G (1º ano A) era a mesma sala de aula da professora F, pois o primeiro dava aula nessa sala pela manhã e a segunda dava aula nessa turma pela tarde. O que diferenciava o espaço físico entre essas duas turmas é apenas a organização das carteiras porque na turma da professora F as carteiras são organizadas de duas em duas e na turma do professor G as carteiras são organizadas em fila uma atrás da outra.

A sala da professora H (3º ano B) era pouco espaçosa porque toda a sala era ocupada com carteiras, ficando apenas um pequeno espaço para a professora se locomover na frente do quadro e pequenos espaços de uma fila para outra o que dificultava o trânsito dos alunos na sala. As paredes eram ornamentadas com silabário, sequência numérica de 0 a 99 e possuía um cartaz com as regras de convivência, no entanto esses recursos visuais não eram explorados pela professora durante as aulas, servindo apenas de decoração para a sala. Havia dois armários para guardar os pertences dos professores e uma estante para guardar os livros didático dos alunos, os quais eram numa quantidade inferior a quantidade de alunos existentes na sala, fazendo com que a professora não os utilizassem com muita frequência. Essa sala de aula também era muito quente com apenas dois ventiladores e duas janelas, pelas quais não entrava muita ventilação.

A sala da professora I (2º ano A) possuía as carteiras organizadas em semicírculo com algumas carteiras dispostas em duplas no meio, pois a sala não era muito espaçosa para fazer apenas o semicírculo. As paredes eram ornamentadas com calendário, formas geométricas, alfabeto, sequência numérica de 0 a 99 e regras de convivência. Esses recursos visuais eram explorados pela professora diariamente em suas aulas. Essa sala era quente, possuindo apenas dois ventiladores para amenizar o calor e duas janelas pelas quais não entrava muita ventilação. Possuía dois armários para guardar o material do professor e uma estante para guardar os livros didáticos dos alunos. A sala era bem iluminada e limpa.

A sala de aula do professor J (4º ano B) era pouco espaçosa para a grande quantidade de carteiras que tinham (36), possuindo pouco espaço para a locomoção do professor e dos alunos em sala. As carteiras eram dispostas em filas, no entanto havia momentos em que o professor as organizava de quatro em quatro para os alunos realizarem trabalhos em grupos. As paredes eram ornamentadas com alfabeto, calendário, mapa do mundo, números de 0 a 9 e trabalhos realizados pelos alunos. Esses recursos não eram explorados em sala pelo professor. Havia dois armários com material de expediente e uma estante para guardar os livros didáticos dos alunos. Essa sala de aula era bem iluminada e limpa.

- Caracterização do ambiente social

A turma da professora F (1º ano C) era composta por vinte e quatro alunos na faixa etária entre 6 e 7 anos, sendo a maioria do gênero masculino. Essa turma era um pouco agitada e alguns alunos se dispersavam com facilidade. O aluno com TDAH era muito inquieto e gostava de chamar a atenção da turma falando alto. A professora interagiu bem com os alunos, apesar de se irritar em alguns momentos quando os alunos desobedeciam e faziam barulho. Mostrava-se amorosa na maioria das vezes e séria em alguns momentos para colocar limites na turma. Ela também interagiu bem com o aluno com TDAH e chamava a atenção dele quando precisava. Essa professora mostrava-se dinâmica, criativa e atenta a tudo que se passava em sala de aula. No entanto mostrava-se um pouco rígida ao lidar com algumas situações de indisciplina. Ela sempre passava de cadeira em cadeira para verificar se os alunos estavam realizando as tarefas ou se estavam com dificuldade, mostrando-se muito atenciosa. Possuía domínio de conteúdo e domínio de turma. Foi verificado que não havia professor auxiliar nessa turma para dar suporte a professora em seu trabalho com o aluno com TDAH nem havia ajuda de outra pessoa da equipe pedagógica para ajudá-la, uma vez que havia momentos em que o aluno com TDAH ficava muito inquieto e a professora tinha que parar o que estava explicando várias vezes para atendê-lo.

A turma do professor G era composta por vinte e seis alunos na faixa etária entre 6 e 7 anos de idade, sendo a maioria do gênero masculino. Essa turma era um pouco agitada e conversava bastante em alguns momentos. O professor interagiu com os alunos apenas durante as ministrações dos conteúdos. O aluno com TDAH interagiu com os colegas somente durante o intervalo quando saía para brincar. Algumas vezes mostrava-se indisposto para realizar as tarefas, chegando alguma vez a dormir durante as aulas enquanto o professor explicava os conteúdos. Isso acontecia geralmente no início da aula, durante alguns minutos, mas o professor o acordava e pedia para ele realizar as tarefas. O professor mostrava-se autoritário com a turma, chamando a atenção dos alunos quando estavam conversando e em alguns casos gritava com eles para ficarem quietos. Mostrava-se também um pouco desmotivado, cansado e sem dinamismo. Porém dominava bem os conteúdos ministrados e tinha domínio de turma. Foi verificado que nessa turma não havia um professor auxiliar para dar suporte ao trabalho do professor G em sala de aula nem outra pessoa da equipe pedagógica que pudesse ajudar esse professor para lidar com o aluno com TDAH.

A turma da professora H era composta por trinta alunos na faixa etária de 8 e 9 anos de idade, sendo a maioria da turma composta por meninos. Essa turma era muito indisciplinada, fazia muito barulho e muitos não prestavam a atenção na hora em que a professora explicava o

conteúdo. Os alunos interagiam bem uns com os outros e com a professora. O aluno com TDAH mostrava-se muito inquieto, desatento e conversava muito. Apesar de sentar na frente próximo a professora, a qual reclamava com ele e ele ficava quieto por alguns instantes e depois começava tudo de novo. A professora era muito calma e paciente com a turma e com o aluno com TDAH, no entanto às vezes era um pouco rígida quando eles desobedeciam. Não havia professor auxiliar para dar suporte a essa professora em sala de aula nem outra pessoa da equipe pedagógica aparecia na sala para oferecer ajuda.

A turma da professora I era composta por vinte e nove alunos na faixa etária entre 7 e 8 anos de idade, sendo a maioria dos alunos do gênero masculino. Essa turma era muito numerosa e indisciplinada, fazia muito barulho durante as aulas, dificultando a explicação do conteúdo pela professora. O aluno com TDAH era muito inquieto, levantava da carteira e andava pela sala de tempo em tempo. Também provocava os alunos, falava alto na sala de aula e subia na carteira. Esse aluno tinha alguns problemas de relacionamento com alguns colegas na sala chegando a brigar com eles. Os demais alunos se relacionam bem uns com os outros e com a professora, a qual mostrava-se muito amorosa, calma e compreensiva com a turma e com o aluno com TDAH. Apesar de em alguns momentos ter que gritar para chamar a atenção da turma. Era uma professora criativa, dinâmica, atenciosa com todos, inclusive com o aluno com TDAH, buscando sempre atendê-lo, independente da indisciplina de alguns alunos. Não havia professor auxiliar para ajudar essa professora em sala de aula com o aluno com TDAH nem outra pessoa da equipe pedagógica prestava esse auxílio.

A turma do professor J era composta por trinta e seis alunos, sendo a maioria composta por meninas. Era uma turma numerosa, porém era disciplinada, não havendo muitas conversas paralelas e todos os alunos obedeciam e prestavam atenção quando o professor explicava o conteúdo. O aluno com TDAH era quieto e obediente, no entanto era muito desatento e tinha dificuldade em realizar as atividades de forma autônoma. Esse aluno apesar da timidez, relacionava-se bem com os colegas e com o professor, o qual era muito atencioso e prestativo com toda a turma, inclusive com o aluno com TDAH. Esse professor era criativo, dinâmico, motivado e tinha domínio de conteúdo e de sala, no entanto em alguns momentos se mostrava rígido e sério quando cobrava a atenção e o cumprimento das atividades pelos alunos. Não havia professor auxiliar para dar suporte a esse professor em sala de aula com o seu aluno com TDAH nem outro tipo de auxílio por parte da equipe pedagógica.

- Caracterização das ações individuais e coletivas

Na turma da professora F havia uma rotina a qual era uma conversa inicial com a turma, apresentação do dia da semana no calendário que era exposto na parede e a escrita do cabeçalho

no quadro. A professora também conversava sobre as regras da sala e da importância de cumprilas para o bom andamento das aulas. Ela dava atenção e auxiliava o aluno com TDAH nas tarefas. No entanto não fazia isso com muita frequência devido os outros alunos ficarem dispersos e conversando enquanto ela sentava para dar esse auxílio. Esse aluno sentava na cadeira da frente e tinha dificuldade em realizar as atividades com autonomia precisando sempre da ajuda da professora, a qual o orientava. Às vezes ele ficava muito inquieto durante as aulas, levantando da carteira várias vezes e conversava muito com os colegas se atrasando nas tarefas. A professora mostrava-se não saber lidar com esse comportamento do aluno, tendo que falar de forma altiva com ele várias vezes para ele poder sentar.

Os métodos de ensino mais utilizados pela professora F eram o método de exposição, utilizando a exposição verbal como principal procedimento, e o método de trabalho independente, através do estudo dirigido, pois as atividades propostas para os alunos eram na sua maioria, atividades individuais no livro ou caderno e não eram adaptadas ao aluno com TDAH, o qual se mostrava desmotivado para realizá-las. Essa professora também utilizava o método construtivista, realizando atividades lúdicas e práticas como a dinâmica de escrita no chão com giz pelos alunos para trabalhar a formação de palavras, a observação das dependências da escola pelos alunos para verificar como está a limpeza desses ambientes contextualizando com o sobre o Meio Ambiente estudado na disciplina de Ciências e um piquenique de frutas trazidas pelos alunos realizado no pátio da escola para contextualizar o conteúdo sobre alimentação saudável estudado na disciplina de Ciências por eles em sala de aula. Foi verificado que durante essas atividades todos os alunos participaram, inclusive o aluno com TDAH que se mostrou estimulado e atento durante essas atividades. A professora F também utilizava filme e música. No entanto o filme por ser muito longo com duração de aproximadamente noventa minutos, não conseguia prender a atenção do aluno com TDAH por muito tempo, ficando inquieto e disperso durante uma boa parte do filme. Também era utilizado o livro didático como recurso didático na turma da professora F com bastante frequência. A avaliação era realizada pela professora de forma contínua, através das observações do desempenho dos alunos durante as aulas. Foi observado que em alguns dias das observações, a professora não consultava o caderno de planejamento realizando algumas atividades em sala de forma improvisada como em um dia em que a professora passou dois filmes infantis com uma duração de aproximadamente uma hora e meia para os alunos assistirem sem fins pedagógicos, servindo apenas para distrair os alunos durante todo horário de aula. A técnica mais utilizada por essa professora para controlar a turma era a persuasão, buscando sempre conversar com os alunos para que eles obedecessem.

Na turma do professor G a rotina se dava da seguinte forma: o professor ao receber os alunos na sala fazia uma conversa inicial sobre o que iriam realizar em sala de aula, levava os alunos em fila para tomarem água e irem ao banheiro, em seguida escrevia o cabeçalho no quadro e apresentava o dia da semana no calendário que ficava exposto na parede. Depois do cabeçalho escrevia a agenda do dia e a atividade de sala. Os métodos de ensino mais utilizados por esse professor eram o método de exposição, utilizando a exposição verbal e o método de trabalho independente, propondo estudos dirigidos, os quais na maioria das vezes eram atividades escritas no quadro. Os alunos apenas copiavam na maior parte do tempo. O aluno com TDAH tinha dificuldade de copiar tirando do quadro e muitas vezes não terminava a tarefa mostrando-se desinteressado. Esse aluno não tinha muito auxílio do professor de forma individual devido alguns alunos ficarem indisciplinados quando o professor sentava para ajudá-lo. O aluno com TDAH sentava na frente bem à vista do professor, mas era inquieto e desobediente na maioria das vezes. O professor mostrava-se não saber lidar com esse aluno ficando aborrecido algumas vezes com o seu comportamento, chegando a reclamar numa voz ativa e ameaçar convocar os pais para conversar sobre esse comportamento do aluno com TDAH. A técnica mais utilizada por esse professor para controlar a turma era a técnica da coerção.

O professor G utilizava como recursos didáticos a leitura de livros infantis seguida de discussão sobre a história, atividades de recorte e colagem, atividades no livro didático, música, atividades xerocadas de escrita e leitura e atividades no quadro, sendo estas duas últimas atividades as mais frequentes. Na maioria das vezes essas atividades eram individuais e não eram adaptadas ao aluno com TDAH, o qual se mostrava indisposto nas atividades de escrita do quadro e nas atividades do livro didático, as quais possuíam mais dificuldade em realizar. A avaliação era realizada de forma contínua por esse professor através de suas observações sobre o desempenho dos alunos em sala de aula, inclusive ele passava de carteira em carteira para verificar se os alunos realizaram toda a tarefa e fazia as correções das atividades de forma coletiva. Foi verificado que esse professor constantemente consultava seu caderno de planejamento e fazia registros da aula em seu caderno.

Na turma da professora H a rotina se dava através de uma conversa inicial sobre as regras da sala e a organização das filas. A professora mudava alguns alunos de lugar e colocava os alunos que tinham mais dificuldade de aprendizagem nas cadeiras da frente, inclusive o aluno com TDAH que sentava na primeira cadeira da fila que era mais próxima do birô da professora. Para tentar controlar o comportamento dos alunos a professora utilizava a estratégia da recompensa, utilizando o desenho de uma estrela. Para cada fila era desenhada uma estrela e

cada ponta da estrela equivalia a um dia de aula em que houve bom comportamento dos alunos. As filas de alunos que não ficassem bem-comportadas perderia durante um dia de aula perderia uma ponta da estrela. Desse modo, os alunos das filas que conseguissem se comportar bem durante toda a semana, não perdendo nenhuma ponta da estrela, eram premiados com chocolate ou outro tipo de doce. Apesar dessa estratégia, havia alguns alunos que eram muito indisciplinados, conversavam bastante durante as aulas. O aluno com TDAH não conseguia ficar quieto e calado durante toda a aula e tinha muita dificuldade de realizar as atividades propostas, as quais na maioria das vezes eram atividades escritas no quadro. A professora não auxiliava esse aluno com muita frequência, na maioria das vezes só pedia para ele escrever a tarefa e parar de conversar. Essa professora mostrava-se não saber lidar com o aluno com TDAH deixando ele fazer a atividade de qualquer jeito sem nenhuma intervenção e quando ele desobedecia, ela dizia que ia chamar seus pais para uma conversa, utilizando a técnica da coerção.

Os Métodos de ensino mais utilizados pela professora H era o método da exposição, utilizando a exposição verbal como principal procedimento e o método de trabalho independente, através de estudos dirigidos. Os recursos didáticos utilizados pela professora H durante as observações foram: a dinâmica da força para trabalhar a escrita, um filme sem fins pedagógicos porque não houve nenhuma proposta de atividade para se fazer desse filme, sendo algo apenas para ocupar os alunos enquanto a professora planejava algumas atividades para o resto da semana e atividades no quadro, as quais eram de maior frequência. Essa professora não utilizou o livro didático porque a quantidade de livros era insuficiente para o número de alunos da turma. Todas as atividades propostas eram individuais e não eram adaptadas ao aluno com TDAH.

Na turma da professora “I” a rotina se dava através de uma oração, leitura dos combinados (regras da sala), apresentação do dia da semana e leitura da sequência numérica de 0 a 99. Em seguida, a professora conversava com os alunos sobre o que ia ser estudado e passava a atividade que foi planejada. O aluno com TDAH se recusava a fazer as atividades do livro e as atividades do quadro e começava a levantar e correr pela sala. Às vezes subia na carteira e pulava. Isso acontecia mais nos momentos em que a professora estava atendendo outros alunos ou explicando o conteúdo. Ela tinha que parar a aula de instante em instante para tentar controlar o aluno com TDAH que não parava quieto e provocava os alunos. Houve um momento em que ela teve que sentar ao lado dele para explicar o conteúdo para a turma que acompanhava pelo livro didático. Ela também utilizava jogos como estratégias para lidar com o aluno com TDAH, o qual conseguia ficar quieto por algum tempo quando estava fazendo alguma atividade lúdica.

Outra estratégia foi colocá-lo para ser o ajudante, dando-lhe algumas ocupações que o fizessem ficar mais concentrado e quieto em sala. Foi verificado que essas estratégias funcionavam por algum tempo, mas depois o aluno com TDAH voltava a ficar inquieto levantando e falando alto para chamar a atenção dos colegas.

O método de ensino mais utilizado por essa professora era o método construtivista, utilizando como principal procedimento atividades lúdicas e manuseio de material concreto para desenvolver a aprendizagem dos alunos. Também utilizava o método de exposição, através da exposição verbal e o método de trabalho independente, mas com menor frequência. Os recursos didáticos utilizados pela professora “I” foram atividades lúdicas como o jogo de dados para trabalhar matemática, a lousa mágica para trabalhar a escrita e o tangran para trabalhar as formas geométricas. Além dessas atividades foram utilizados os livros didáticos de Ciências e Língua Portuguesa e atividade no quadro, essa em menor frequência do que as demais. As atividades não eram adaptadas ao aluno com TDAH, o qual tinha muita resistência em realizar atividade no livro e atividade do quadro. O caderno de planejamento era consultado sempre por essa docente e o material a ser utilizado em sala era organizado por ela antes de iniciar a aula. A avaliação era realizada de forma contínua, observando o desempenho dos alunos em sala e era realizada uma prova escrita que não era quantificada, apenas servia como uma atividade diagnóstica realizada bimestralmente. A técnica mais utilizada por essa professora para controlar a turma era a persuasão, sempre buscando conversar com a turma para realizarem as tarefas e se comportarem bem em sala de aula, no entanto não surtia muito efeito porque a turma era muito indisciplinada.

Na turma do professor J a rotina era uma conversa inicial com os alunos sobre o que iria ser estudado e em seguida o professor explicava o conteúdo ou passava uma atividade para os alunos fazerem. Esse professor sempre levantava questionamentos sobre o que estava sendo estudado e promovia uma discussão em sala de aula. O aluno com TDAH era muito tímido e só falava algo quando o professor o perguntava. Ele era inserido em todas as atividades propostas e conseguia realizar essas atividades com a ajuda dos colegas e do professor que sempre lhe dava atenção e sempre o colocava para sentar na frente mais próximo a ele. Devido a desatenção do aluno com TDAH o professor sempre verificava se ele estava realizando a atividade e se precisava de ajuda, mostrando-se muito atencioso. A maioria das atividades propostas eram em grupos o que promovia a interação dos alunos.

O professor J utilizava com mais frequência o método de exposição, utilizando a exposição verbal como principal procedimento. Também utilizava com bastante frequência o método de trabalho em grupo, organizando grupos de quatro em quatro alunos para executarem

as atividades propostas. Utilizava como recursos didáticos: atividades escritas no quadro (em menor frequência), oficinas, agrupamentos produtivos e apresentações orais pelos alunos. Foi verificado que o aluno com TDAH apesar das suas limitações de aprendizagem, conseguia participar de todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo essas limitações respeitadas pelo professor. No entanto ficava constrangido quando o professor falava que ele era inteligente, mas tinha um pouco de preguiça. Foi verificado que esse professor às vezes utilizava o sarcasmo com os alunos quando se aborrecia com algumas atitudes de desobediência ou quando precisava chamar a atenção deles para realizarem as tarefas, utilizando assim a técnica da coerção. No entanto na maioria das vezes buscava conversar e tentar convencer os alunos a se interessarem mais nos estudos e realizarem as atividades com mais dedicação, utilizando a técnica da persuasão. As atividades propostas não eram adaptadas para o aluno com TDAH, uma vez que o professor planejava atividades acessíveis a todos da turma. A avaliação era processual, onde os alunos bimestralmente faziam uma prova escrita e realizavam trabalhos em sala que contavam pontos para a média. A avaliação do aluno com TDAH era adaptada e o professor também avaliava seu desempenho e dos demais durante as aulas.

5.1.3. Terceira sessão: Descrição e análise dos dados obtidos nas entrevistas com os professores dos alunos com TDAH

Nessa sessão faremos uma descrição e análise dos dados obtidos nas entrevistas com os professores de alunos com TDAH das escolas 1, 2 e 3, levando-se em consideração as dimensões elencadas: perfil dos professores de alunos com TDAH, nível de conhecimento sobre o TDAH, metodologias utilizadas pelos professores, e possibilidades e limites encontrados pelos professores no atendimento aos alunos com TDAH. Essa sessão está subdividida de acordo com os campos empíricos: Escola 1, Escola 2 e Escola 3.

5.1.3.1. Descrição e análise das entrevistas dos professores de alunos com TDAH da Escola 1: professores A, C e E

- Dimensão: Perfil dos professores de alunos com TDAH

Os professores A, C e E tem idade na faixa etária entre 27 a 35 anos, todos são formados em Pedagogia e apenas dois deles tem curso de pós-graduação: o Professor A possui especialização em Matemática e a Professora E possui especialização em Psicopedagogia. Quando questionados sobre a participação deles em algum curso na área de Educação Especial ou dificuldades de aprendizagem, os três professores responderam que não haviam participado de nenhum curso desse tipo. Esses professores já trabalham na área da educação há mais de dez

anos e especificamente nas séries iniciais há mais de cinco anos. O Professor C é o mais experiente na profissão tendo trabalhado dezesseis anos nas séries iniciais. Todos trabalham oito horas por dia, sendo dois expedientes, mas somente os professores A e E trabalham os dois expedientes em sala de aula. O professor C trabalha um expediente em sala de aula e o outro na direção de uma escola privada de sua propriedade.

Foi evidenciado que esses professores possui uma jornada de trabalho cansativa trabalhando dois expedientes no setor de educação e que apesar de terem muita experiência em sua função de professor, mais de dez anos, não buscam se aperfeiçoar profissionalmente para atender alunos com deficiência ou transtornos, uma vez que não fizeram durante todo esse tempo um curso de formação ou aperfeiçoamento na área de Educação Especial.

- Dimensão: Nível de conhecimento sobre o TDAH

Quando questionados: Qual o seu conhecimento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Evidenciou-se que os três professores não sabem muito sobre esse transtorno:

Professor A: *[Tenho pouco conhecimento...o que eu sei é que o aluno tem dificuldade de aprender, de se concentrar e é muito hiperativo];*

Professor C: *[O que eu sei é pouco...Pelo pouco conhecimento que eu tenho é pautado a um déficit de aprendizagem no qual o aluno apresenta e varia muito de característica para característica de acordo com cada pessoa. Tem aluno que tem aquele... aquela dificuldade de concentrar-se é o caso do aluno que eu tenho hoje mas já tive outros alunos que apresentaram esse mesmo perfil, essas mesmas características, já tem outros que tem aquela dificuldade de aprendizagem propriamente dita, certo?].*

Professora E: *[Mulher, eu confesso a você que eu tô deixando a desejar viu. Eu preciso... realmente meu conhecimento é muito pouco. Eu percebo pelo aluno realmente a questão da... desatenção, né?]*

Quando os professores foram questionados sobre como eles obtiveram o conhecimento sobre o TDAH, os professores A e C responderam que foi na Faculdade. Já a professora E não soube responder: *[Eu realmente não sei o que é esse transtorno (balançando a cabeça que não)].*

Foi evidenciado que a Professora E não obteve conhecimento nenhum sobre o TDAH, relacionando o transtorno apenas a desatenção do seu aluno, baseando-se em seu convívio com ele em sala de aula. Já os demais professores apesar de terem afirmado que adquiriram o que sabem sobre o TDAH na faculdade não souberam definir esse transtorno tal qual a sigla explica

TDAH: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, apenas o relacionando a uma dificuldade de concentração.

Ao serem questionados sobre como eles souberam que possuíam um aluno com TDAH e como eles tinham reagido a esse fato, verificados uma contradição nas falas dos professores, uma vez que os Professores C e D não foram informados pela escola sobre o diagnóstico de TDAH de seus alunos, inclusive a professora E foi mal informada sobre o diagnóstico de seu aluno por parte da coordenação da escola. Já o Professor A afirmou que soube do diagnóstico do seu aluno através da escola e que a coordenação lhe havia passado um relatório do seu aluno diagnosticado com TDAH.

Professor C: *[Sou bem sincero em dizer, soube a partir do dia-a-dia, a partir do momento que comecei a trabalhar com ele, isso no ano passado, no ano de 2018, no quarto ano, certo? E até hoje eu não tive acesso, palpável ao diagnóstico e a partir do momento em que eu, por intermédio de um trabalho direto com ele em sala de aula no ano passado, foi quando eu conversei com os pais, convidei os pais para virem à escola e pude conhecer um pouco a realidade dele, certo? Mas infelizmente é assim: por parte da escola a gente não teve acesso à relatórios anteriores nem nada desse tipo.]*

Professora E: *[É... no início do ano eu perguntei a coordenadora qual era a especificidade... qual era o transtorno dele. Ela me repassou que era uma questão emocional. Chamei a mãe, perguntei o que era. Ela falou que ele era muito agressivo, né, com os irmãos, inclusive não falou do transtorno né, e eu fiquei sabendo realmente por você que era um transtorno.]*

Professor A: *[A escola é... tem um relatório do aluno e foi passado pra gente através da coordenação.]*

Ficou evidenciado de que o relato do professor A contradiz o relato dos seus colegas, os quais não receberam nenhum documento por parte da escola lhes dando informações sobre os seus alunos com TDAH, apesar desse documento existir na pasta individual do aluno guardada na secretaria da escola. E também ficou evidente de que não houve uma preocupação por parte desses professores em averiguar essa pasta individual e checar o diagnóstico desses alunos e que a escola foi omissa em não repassar essa informação para os professores e que o professor A não quis relatar essa omissão.

Quando questionado sobre como reagiram ao saber que teriam um aluno com TDAH os professores responderam:

Professor A: *[No início foi um choque porque os outros professores que trabalharam com esse aluno disseram que era muito hiperativo, que ele batia, mas quando eu recebi esse aluno no início tive uma grande dificuldade porque não conhecia.]*.

Professor C: *[A minha reação foi primeiramente buscar ajuda perante a equipe pedagógica, mas infelizmente a equipe pedagógica não conseguiu suprir as minhas expectativas, até mesmo pela rotatividade de profissionais que trabalham aqui na área de... de suporte pedagógico.]*.

Professora E: *[Eu reagi normal. Até porque ele só tem isso.]*.

Foi evidenciado pela fala do professor A que ele antes de ser professor de seu aluno com TDAH ele já sabia do transtorno desse aluno e que isso se deu através de relatos de colegas que já tinham sido professores desse aluno com TDAH. Isso contradiz o que ele relatou sobre a forma como obteve a informação do diagnóstico de TDAH do seu aluno. Já o relato da professora E evidencia que ela não se preocupou tanto quanto os outros colegas porque não tinha noção do que era o TDAH, concebendo o problema da desatenção do aluno como algo normal.

Quando os professores foram questionados sobre a forma como eles definiam o comportamento e a aprendizagem de seus alunos com TDAH levando-se em consideração as principais características do TDAH: desatenção, impulsividade e hiperatividade eles afirmaram que o comportamento de seus alunos com TDAH era instável porque tinha momentos que eles obedeciam e momentos que não obedeciam, no entanto não considerava o comportamento deles tão hiperativo não, dando a entender que não havia razão para se preocupar tanto. Em relação a aprendizagem reconheceram que seus alunos tinham muita dificuldade de aprendizagem e um dos professores chegou a dizer que considerava o seu aluno muito atrasado em relação aos demais alunos da sala. Todos atribuíram o fato dessa dificuldade de aprendizagem devido à falta de concentração que eles tinham devido ao transtorno. Como está evidenciado na fala do Professor C

Professor C: *[O comportamento varia muito de situação para situação. Tem momentos que se mostra muito desobediente e tem dias que a gente ainda consegue desenvolver, por pouco que seja, alguma coisa com ele através de um acompanhamento individual. Mas assim, pela dificuldade de concentrar-se, de se concentrar acaba fazendo com que... tenha mais dificuldade e por não fazer as atividades propostas se torne um aluno com o tempo ocioso e daí então acaba preenchendo esse tempo, através de brincadeiras, através de conversas.]*.

No quesito sobre a visão que eles tinham em relação ao que geralmente se comentam sobre as atitudes de desobediência de alunos com TDAH, dois professores concordaram de que

há momentos em que seus alunos são desobedientes, mas reconheceram que era algo relacionado ao transtorno e não a falta de limites. Já a Professora E respondeu que não considerava o seu aluno com TDAH desobediente não, apenas desatento.

Em relação ao que eles pensavam sobre as implicações do TDAH na aprendizagem de seus alunos, dois professores afirmaram que o TDAH afetava a aprendizagem de seus alunos porque eles tinham muita dificuldade na leitura, na escrita, na matemática e tinham dificuldades em realizar as atividades propostas. Como é evidenciado na fala do Professor C: *[Esse déficit de aprendizagem dele que gera uma série de... de falta de concentração e comportamentos... é... que venham trazer... causar uma situação em sala de aula que acaba trazendo um mau comportamento, que acaba ocasionando uma falta de... de interação junto às atividades que faz com que ele realmente tenha tido prejuízos em anos anteriores dentro dos aspectos básicos voltados à leitura, escrita, e os componentes básicos da matemática.]*

Para a Professora E as implicações do TDAH na aprendizagem era só a questão de que o aluno precisaria de um tempo maior para aprender, subentendendo que o TDAH não afetava a capacidade de aprendizagem do aluno na leitura e na escrita. Ela disse: *[Eu acredito que ele vá precisar de um tempo maior, né, pra se alfabetizar. Ele já chegou... como posso dizer... já chegou... eu acredito que ele vá precisar de um tempo maior. Ele tem condições de se alfabetizar, né, mas vai precisar de mais um tempo, de um tempo maior comparado com os outros. Pra mim esse transtorno faz com que ele precise desse tempo a mais.]*

Foi evidenciado de que os professores A, C e E possuem pouco conhecimento sobre o TDAH, sendo algo que já aprenderam através de suas vivências com os seus alunos e que desconhecem o fato de que o Transtorno de Déficit de Atenção é um transtorno neurobiológico, causado por uma disfunção do lóbulo pré-frontal do cérebro, região responsável pela atenção e memória. Esses professores mostraram ter um conhecimento superficial desse transtorno devido não terem tido nenhum tipo de estudo ou capacitação sobre esse assunto. Ficou evidenciado também que apesar do pouco conhecimento que têm e da realidade de terem um aluno com TDAH em sala de aula, esses professores não buscam aprofundar esse conhecimento, possuindo uma postura de comodismo em relação a esse fenômeno.

- Dimensão: Metodologias utilizadas pelos professores

Quando questionados: Quais os tipos de recursos metodológicos você costuma utilizar em suas aulas? Os professores afirmaram que utilizavam recursos atrativos para os alunos como a professora E que relatou que utilizava os jogos uma vez por semana. O professor A disse que estava utilizando um tablet para trabalhar a leitura e a escrita com o seu aluno com TDAH. O professor C relatou que utilizava material concreto e imagens em slides para diversificar as

aulas. Além desses recursos eles também relataram que utilizavam a aula expositiva através do livro didático e do quadro-negro. Dois professores deixaram subentendidos que trabalhavam de forma diversificada esporadicamente, diferentemente da professora E que afirmou trabalhar de forma diversificada uma vez por semana. Ela disse: *[Eu procuro trabalhar jogos... é... eu procuro diversificar, né, uma vez na semana.]*.

Quando questionados sobre os tipos de atividades que eles costumavam utilizar para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos, os Professores A, C e E afirmaram utilizar o livro didático com bastante frequência. No entanto além do livro didático a Professora E afirmou utilizar frequentemente jogos e atividades de escrita no quadro. Já os Professores A e C afirmaram utilizar com bastante frequência também atividades no quadro, uma vez que estava faltando livro didático de três disciplinas: Ciências, Geografia e História e eles tinham que escrever o conteúdo no quadro para os alunos copiarem no caderno. Para justificar a frequência da utilização de atividades escritas no quadro o Professor C argumentou: *[Na maioria das vezes a gente tem que recorrer ao quadro e ao piloto, certo? Tendo em vista que você só recebeu dois livros que foram os de Português e Matemática, já Ciências, História e Geografia não recebeu acaba dificultando porque você tem um número muito pouco de cotas de impressões para uma quantidade muito grande de conteúdos que devem ser trabalhados, que são importantes de trabalhar no 5º ano, mas que infelizmente a gente não tem um recurso mínimo, básico pra isso que é pelo menos, o livro, certo?]*.

Quando questionados se os professores costumavam adaptar as atividades para os seus alunos com TDAH, os professores A e C afirmaram que adaptavam, mas que não era de forma frequente devido ao grande número de alunos que tinham também para atender em sua sala de aula. Já a Professora E afirmou que não adaptava, mas que iria começar a fazer isso em suas próximas aulas: *[Não eu não adaptei. Eu vou começar agora porque como no início eu tava realmente dando um reforço na... pra ver se avançava na questão da alfabetização deles pra ver se eles aprendiam a ler, agora vou fazer uma divisão de atividades de alunos.]*.

No quesito sobre a realização da avaliação escolar do aluno com TDAH e os demais alunos, dois professores afirmaram realizar uma prova escrita bimestralmente que valia pontos para a média e realizava algumas atividades em sala que também valiam pontos para a média, tendo em vista que esses professores lecionavam turmas de 5º anos e a avaliação dessas turmas era processual. Já a outra professora realizava avaliação contínua, observando o desempenho dos alunos em sala de aula, uma vez que sua turma por se tratar de um 2º ano não realizava uma avaliação processual, devido a progressão das turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos) ser automática, não precisando que os alunos alcançassem pontuações para poderem progredir

de ano. No entanto essa professora realizava uma prova escrita apenas como uma atividade diagnóstica. Em relação à avaliação ela afirmou: *[É algo periódico né, eu tô sempre observando as atividades deles em sala e eu costumo também fazer a atividade escrita. A atividade escrita eu só faço realmente uma e nessa eu sempre digo a eles: “Vocês vão fazer do jeito que vocês sabem”, eles já estão bem adaptados. Não costumo aterrorizar e dizer: “não, você vai...”, não... eu deixo eles livres pra fazer realmente do jeito que eles sabem.]*.

Quando questionados: Como é realizado o planejamento de suas aulas, diante da existência de um aluno com TDAH em sua turma? Os três professores afirmaram realizar uma vez por semana na escola, mas que não planejavam atividades diferenciadas para seus alunos com TDAH. Eles planejavam as atividades pensando no contexto geral da turma e também alegaram que o tempo de planejamento não era suficiente como afirma o Professor A: *[Eu realizo semanalmente, mas só que pro aluno que tem dificuldade nem sempre é possível.. (pausa respira forte) procurar novas atividades por causa do tempo, né apesar de que eu trabalho dois horários e é muita coisa e professor que trabalha dois horários não tem tempo para pesquisar, pra ajudar esse aluno que tem esse tipo de dificuldade.]*.

Foi evidenciado de que não há uma preocupação por parte desses professores em planejar aulas e atividades mais atrativas para seus alunos com TDAH e para os demais alunos acomodando-se em realizar aulas e atividades de forma tradicional que não promovem a interação dos alunos com TDAH no processo de aprendizagem.

Verificamos que as metodologias mais utilizadas por esses professores são as metodologias tradicionais de ensino, utilizando como principais métodos de ensino o método da exposição, através da exposição e o método do trabalho independente através de estudos dirigidos do livro e de atividades escritas no quadro. Evidenciamos também que essas formas de ensino não são muito atrativas nem promovem a interação dos alunos com TDAH no processo de ensino-aprendizagem.

- Dimensão: Possibilidades e limites encontrados pelos professores no atendimento aos alunos com TDAH

Quando questionados sobre o tipo de apoio que os professores tinham recebido da família de seus alunos com TDAH, os professores A, C e E afirmaram que não tinham recebido nenhum tipo de apoio da família e um desses professores afirmou ter pedido aos pais para eles levarem o seu aluno com TDAH para fazer um acompanhamento com outros profissionais para que assim ajudasse o seu aluno na aprendizagem, e os pais não se interessaram em fazer isso. O professor C afirmou com desânimo: *[Nenhum, certo? Assim, quando eu digo nenhum é que... quando convidados os pais vem até a escola, mas vim só pra ouvir e não agir eu considero nenhum]*.

Então em relação à família, infelizmente a mãe simplesmente faz vistas grossas. Entra num ouvido e sai no outro e eu venho batendo na mesma tecla: “o que a senhora está esperando pra correr atrás, pra encaminhar o seu filho, e etc e tal”, mas ela diz que não tem tempo, que não tem tempo e pronto fica por isso mesmo.].

Quando questionados: Quais as ações ou propostas realizadas pela escola para dar suporte ao seu trabalho em sala de aula com o seu aluno com TDAH? Os professores afirmaram:

Professor A: *[A escola... a escola, infelizmente se ausenta de fazer essas ações e a gente vê, assim, a dificuldade até por falta de informações na Educação Especial pra trabalhar com esse aluno, infelizmente a escola não faz, não realiza esses tipos de ações pra que nós possamos desenvolver um trabalho legal com esses alunos.].*

Professora E: *[Suporte (pausa) realmente... proposta direcionada a esses alunos eu acredito que não tenha não.].*

Professor C: *[Confesso que nenhum. Certo? A gente tem uma rotatividade muito grande por parte de profissionais de suporte pedagógico, certo? E assim... quando talvez algum pense em comprar a causa acaba havendo a troca. Por parte da direção e vice-direção eu não vejo interesse. É complicado, né. Infelizmente eu não tenho por parte de coordenação, por parte de direção nem de vice e muito menos por parte da família. É só Deus e eu na causa.].*

Quando questionados sobre o tipo de apoio que eles tinham recebido do coordenador ou da coordenadora da escola para lidar com os seus alunos com TDAH, esses professores afirmaram não terem recebido nenhum tipo de apoio.

Professor A: *[Até agora eu não tive nenhum apoio da coordenação.].*

Professor C: *[hoje eu não vejo. Não vejo. Pode ser que eu esteja equivocado, mas hoje eu não vejo apoio algum não e torço para que se tenha.].*

Professora E: *[Realmente a gente nunca sentou pra falar sobre ele não Realmente direcionado a esse aluno não tive apoio não.].*

Ficou evidenciado que os professores A, C e E não recebem nenhum tipo de apoio ou orientação para trabalhar com os seus alunos com TDAH e também ficou evidenciado de que não há uma preocupação por parte da escola e equipe pedagógica em promover ações de inclusão dos alunos com TDAH nem dos outros alunos com deficiência no ambiente escolar.

Quando questionados sobre quais as dificuldades que eles enfrentavam na sala de aula ao lidar com um aluno com TDAH, os três professores afirmaram que é fazer um acompanhamento individual com o aluno com TDAH e atender o restante da turma, que é numerosa, tendo em vista que quando eles param para sentar com o aluno com TDAH os outros alunos ficam dispersos e indisciplinados. E também falaram que outra dificuldade seria a falta

de material para realizar um trabalho diferenciado com o aluno com TDAH. O professor C também ressaltou como dificuldade sua falta de conhecimento na área de Educação Inclusiva para atender o seu aluno com TDAH de forma mais eficiente. Como se constatou na afirmação abaixo.

Professor C: *[Nós temos um déficit muito grande em relação á material, certo? Nós não temos assim um leque muito grande de... de recursos que venha trabalhar esse contexto diário de sala de aula, certo? Infelizmente a gente não tem um recurso mínimo, básico pra isso que é pelo menos, o livro, certo? Portanto assim, a gente busca fazer algo diferente, mas dentro do contexto do que nós temos de realidade. Assim, acaba que na maioria das vezes eu tento desenvolver algo diferente, mas a partir do momento que não há um retorno, não há uma aceitação por parte dele há uma frustração profissional e por eu não ter um conhecimento tão profundo de como trabalhar, de como desenvolver algo diferenciado dentro da Educação Inclusiva acabo eu ficando muito limitado a algumas ações que até então eu vejo que não vem surtindo muito efeito.]*

Quando questionados sobre o que seria possível fazer para atender de forma mais adequada os alunos com TDAH em sala de aula com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem, os três afirmaram que a existência de um professor auxiliar na sala de aula para lhes dar suporte ajudaria bastante e também um curso de capacitação para os professores. Já o Professor C acrescentou que também era necessária uma política de acompanhamento por parte da escola e por parte da Secretaria de Educação Municipal.

Foi verificado que os professores A, C e E possuem muitas dificuldades em sala de aula ao lidar com um aluno com TDAH e a principal dificuldade é atender ao mesmo tempo o aluno com TDAH e os demais alunos devido ao grande número de alunos na turma e a indisciplina de alguns alunos. No entanto foi percebido que eles procuram sempre atender esses alunos de alguma forma e que por não possuírem um conhecimento mais aprofundado sobre a Educação Especial tem muitas dificuldades no manejo desses alunos e em desenvolver formas mais eficientes de desenvolver a aprendizagem deles.

5.1.3.2. Descreve e analisa as entrevistas dos professores de alunos com TDAH da Escola 2: Professoras B, D e K

- Dimensão: Perfil dos professores de alunos com TDAH

As professoras B, D e K tem idade na faixa etária entre 27 a 36 anos, todas são formadas em Pedagogia e tem curso de pós-graduação: a Professora B possui especialização em Psicopedagogia, a Professora D possui especialização em Educação Infantil e a Professora K

tem especialização em Desenvolvimento da Infância, Adolescência e Aprendizagem. Quando questionadas se elas já tinham feito algum curso na área da Educação Especial ou dificuldades de aprendizagem, essas três professoras afirmaram que não tinham feito nenhum curso específico na área da Educação Especial, mas que tinham estudado alguma coisa da Educação Especial nas disciplinas do curso de pós-graduação. Como afirmou a professora D: *[Não, assim... eu nunca fiz só paguei disciplinas na faculdade as disciplinas de Educação Especial e na especialização, mas um específico eu nunca fiz não.]* Essas professoras já trabalham na área de Educação a mais de seis anos e especificamente nas Séries Iniciais mais de três anos. As professoras B e K são as mais experientes possuindo mais de oito anos de trabalho no setor de Educação. Todas trabalham oito horas por dia, dando dois expedientes em sala de aula.

Foi evidenciado que essas professoras possuem uma jornada de trabalho cansativa por lecionarem em dois expedientes e também que não tem a preocupação em fazer algum curso na área de Educação Especial para o aperfeiçoamento de sua função profissional, tendo em vista que atualmente é muito comum existir alunos com deficiências ou transtornos em sala de aula.

- Dimensão: Nível de conhecimento sobre o TDAH

Quando questionados: Qual o seu conhecimento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Evidenciou-se que das três professoras, duas tem pouco conhecimento sobre esse transtorno. Elas responderam:

Professora D: *[Eu não tenho muito conhecimento em relação a esse transtorno... o que eu sei é que o aluno é hiperativo...né assim... o que eu sei é mais do senso comum e do que as pessoas que auxiliam dão a gente na questão assim da multifuncional... de apoio assim que a gente escuta em formação que a gente vai... é o único conhecimento que eu tenho. Eu nunca fiz nenhum curso voltado pra área específica de Educação Especial então eu não tenho conhecimento assim técnico sobre as deficiências.]*

Professora K: *[Eu ouvia falar muito que o TDAH era a questão da hiperatividade, que o aluno não consegue se concentrar, que ele não para quieto. É do que eu escutava falar, eu nunca me aprofundi muito nesse tema.]*

Já a Professora B demonstrou possuir muito conhecimento sobre o TDAH, chegando a definir o TDAH e seus subtipos de acordo com os teóricos estudados. Ela afirmou:

Professora B: *[Bom de acordo com o meu estudo o TDAH como o próprio nome diz, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Ele existe em três tipos que o... o hiperativo, que uma criança pode ser somente hiperativa, pode ser somente desatenta ou pode ter o tipo combinado, ter os dois tipos de... tanto hiperatividade como desatenção ao mesmo tempo.]*

Foi evidenciado que a Professora B tem um conhecimento mais aprofundado sobre o TDAH devido ela ter feito um trabalho de conclusão de curso na pós-graduação sobre esse transtorno quando concluiu o curso de Psicopedagogia. Diferentemente das outras duas professoras que nunca havia estudado sobre o TDAH, apenas tinham ouvido falar por outras pessoas sobre o que era esse transtorno o relacionado apenas a questão da hiperatividade. A professora B afirmou: *[Durante a especialização a gente fez um estudo. Eu também convivi com uma pessoa, que foi ele também que ajudou no meu projeto que foi como é... como é...ele foi a pessoa com eu me identifiquei com o tema por ele ter esse problema. Eu dediquei meu trabalho a ele... Aí eu defendi esse tema durante a minha especialização.]*

Ao serem questionadas sobre como elas souberam que possuíam um aluno com TDAH e como elas tinham reagido a esse fato, as três professoras afirmaram que receberam uma lista com os nomes dos alunos e que nessa lista identificava seus alunos como alunos especiais, mas não identificava o tipo de deficiência ou transtorno que eles tinham. A professora B afirmou que soube que se tratava do TDAH quando a mãe do seu aluno no primeiro dia de aula falou para ela. As professoras D e K afirmaram que foram ver na pasta individual dos alunos qual era a deficiência ou transtorno que eles tinham. Apenas a professora B afirmou ter reagido normal quando soube que teria um aluno com TDAH em sala de aula, as outras duas afirmaram terem tido receio de trabalhar em sala de aula com um aluno com TDAH devido o que elas já tinham ouvido falar sobre o comportamento de alunos que tinham esse transtorno. Foi percebido através das seguintes afirmações das Professoras D e K:

Professora D: *[Assim no início eu achei que eu ia ter muito trabalho com ele... assim porque o que as pessoas falavam é que eles são bem agitados e tudo, que difícil de controlar e assim, no início eu fiquei um pouco preocupada não é, porque eu ia receber ele. Fui aos poucos me acostumando com a ideia e tentando colocar na minha mente que ia dar tudo certo].*

Professora K: *[Reagi com receio. Como eu comentei, esse aluno ele é bem conhecido na escola e os comentários referentes a ele não são bons.]*

Esse receio das professoras D e K em receber alunos com TDAH deu-se pelo fato de que elas não tinham um conhecimento aprofundado sobre esse transtorno e elas receberam algumas informações de forma distorcida em relação ao TDAH. Diferentemente da Professora B que por já ter um conhecimento mais aprofundado sobre o TDAH não teve receio em receber um aluno com esse transtorno reagindo de forma normal diante desse fato.

Quando as professoras foram questionadas sobre a forma como elas definiam o comportamento e a aprendizagem de seus alunos com TDAH levando-se em consideração as principais características do TDAH: desatenção, impulsividade e hiperatividade, a Professora

B afirmou que o seu aluno é mais hiperativo do que desatento e que ele não para, mas compreende que é devido o TDAH. Já em relação à aprendizagem ela considera que ele está conseguindo aprender e que inclusive achava ele mais evoluído do que outros alunos que ela tinha na sala. Ela acha que o problema dele é só a hiperatividade mesmo. Já a professora D afirmou que o seu aluno apresenta um comportamento instável, havendo momentos em que era muito agitado e em outros momentos era mais quieto, mas que ele se mostrava sempre muito desatento durante as aulas e que ele tinha muita dificuldade de aprender porque não conseguia se concentrar e realizar as atividades. Já a Professora K afirmou que considerava o comportamento do seu aluno com TDAH bom, mas admitiu que adotava algumas estratégias para controlar a agitação dele como por exemplo colocá-lo mais próximo da mesa dela e separá-lo de alunos que ele gostava de conversar na sala de aula. Ela afirmou: *[É bom. Eu acredito que é bom. Agora, claro que algumas estratégias precisam ser adotadas. Ele sentava inicialmente do lado de lá. Quando ele estava do lado de lá havia uma agitação, quando coloquei mais próximo a mim a pessoa com quem ele vai conversar é comigo então eu consigo chamar um pouquinho mais ele a atenção.]*

Quando questionadas sobre a visão que elas tinham em relação ao que geralmente se comentam sobre as atitudes de desobediência de alunos com TDAH, as três afirmaram que tem momentos que eles desobedecem, que são inquietos, mas reconhecem que é devido ao transtorno. A Professora D afirmou que às vezes se estressava com as atitudes de desobediência de seu aluno com TDAH, mas que compreendia que era devido ao TDAH. Ela disse: *[Assim de quando ele não me obedece né, quando eu peço pra ele fazer uma coisa? Na hora assim, às vezes a gente fica um pouco estressada né porque ele não obedece os comandos né, a gente fala e não obedece, mas depois a gente tem que entender que é uma característica do TDAH.]*

Quando questionadas: Para você quais as implicações do TDAH na aprendizagem do seu aluno diagnosticado com esse transtorno? As professoras B e D afirmaram que a falta de concentração de seus alunos interferia na aprendizagem porque eles não paravam para prestar atenção na explicação do conteúdo nem paravam para fazer as atividades de sala de aula, dispersando-se com facilidade. Como relatou a Professora D: *[Afeta em tudo porque ele não consegue se concentrar, então ele não consegue acompanhar o raciocínio Quando eu paro pra fazer alguma coisa com ele, ele se dispersa muito rápido e ele não quer continuar né, então ele resiste demais então eu não tenho como obrigar ele a ficar nem ele consegue. Afeta muito porque ele não para, assim pra... pra fazer atividade, assim... não tem uma continuidade na verdade... a gente até começa, mas antes da metade ele já desiste.]*

Já a professora K afirmou não saber se a dificuldade de aprendizagem que o aluno dela tinha se devia ao fato de seu aluno ter o TDAH, mas admitiu que ele tinha uma grande defasagem na aprendizagem, principalmente na alfabetização porque ele está em turma de 5º ano e não sabia ler nem escrever. Ela afirmou não saber se o TDAH afetava o cognitivo do seu aluno. Mas admitiu que talvez o problema da falta de concentração tenha interferido no processo de alfabetização do seu aluno. Ela disse: *[Eu não posso te afirmar se é relacionado ao transtorno ou não, mas a alfabetização dele é muito precária, não sei se isso afeta o cognitivo. Não sei se nas séries iniciais, na fase de alfabetização ele não conseguia se concentrar. Pode ser relacionado a isso também, mas ele chegou ao quinto ano com um déficit enorme pra quem deveria tá na turma.]*

Ficou evidenciado que a maioria dessas professoras da Escola 2 tinha pouco conhecimento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e que esse conhecimento que elas têm havia sido adquirido através de suas vivências em sala de aula e no âmbito escolar. Foi percebido que apesar dessas professoras não terem um conhecimento mais aprofundado sobre esse transtorno compreendem as limitações de seus alunos, como a agitação e a desatenção que eles demonstravam ter em alguns momentos em sala de aula. No entanto, essas professoras não demonstram interesse em buscar maiores informações sobre o TDAH para aperfeiçoar seu trabalho em sala de aula.

- Dimensão: Metodologias utilizadas pelos professores

Quando questionadas: Quais os tipos de recursos metodológicos você costuma utilizar em suas aulas? As três afirmaram que utilizam mais o livro didático e o quadro. Além desses recursos as Professoras B e D utilizavam constantemente em suas aulas leitura de livros infantis para iniciar as aulas. Também utilizavam folhas xerocadas.

Professora D: *[eu tenho trabalhado mais com atividades de... xerocadas, atividades no quadro, atividades no livro porque a turma ela já consegue acompanhar, então é... geralmente é esses recursos que eu estou usando.]*

Professora B: *[Nas minhas aulas é mais conversa, contação de história, é...na idade deles a gente trabalha muito com livro e com escrita no quadro.]*

Professora K: *[Eu trabalho muito com o livro, com o quadro e folha xerocada porque tem os conteúdos curriculares do quinto ano. Esse ano tem prova Brasil então tem muitas coisinhas que eu tenho que dar.]*

Quando questionadas sobre os tipos de atividades que elas costumavam utilizar em suas aulas as três afirmaram utilizar mais atividades no livro didático, atividades no quadro e atividades xerocadas.

Professora B: *[As tarefas a... eu tento ir no nível deles. Em matemática eu vejo que eles são mais avançados então eu uso o livro com mais frequência. Já o de Português que eles não conseguem, não acompanha... então eu trago atividades mais simples, eu trago atividades de xerox, eu faço atividade no quadro].*

Professora D: *[É... atividade no quadro, atividade xerocada e atividade no livro geralmente, e de vez em quando eu faço jogos, agrupamentos, leitura também... eu gosto de trabalhar muito a leitura, com música também eu trabalho com eles.].*

Professora K: *[Além do livro didático eu utilizo as atividades de xerox].*

Quando questionadas se elas costumavam adaptar as atividades para seus alunos com TDAH e com qual frequência, as três professoras responderam:

Professora B: *[Não. Eu não vejo essa necessidade não. Até porque em primeiro ano e como eu já disse ele teve uma base muito boa e ele tá melhor até do que outros alunos. Então não vi até agora a necessidade de adaptar.].*

Professora D: *[Assim... geralmente no começo do ano eu tentava adaptar todas as atividades só que eu comecei a perceber que ele não me respondia né assim, eu fazia e tudo, mas ele não respondia e eu precisava ter um acompanhamento individual com ele só que a turma não deixa porque a turma é grande e um pouco trabalhosa, então se eu deixasse a turma pra ficar individualmente com ele os meninos não deixavam, ficavam o tempo todo atrapalhando a minha intervenção com ele e tudo.].*

Professora K: *[Quando necessário sim. No começo do ano eu precisava mais do que atualmente.].*

Foi verificado que as Professoras B, D e K não costumam adaptar as atividades para os alunos com TDAH, apesar de duas professoras já terem adaptado algumas vezes essas atividades. Isso evidencia a falta de preocupação dessas professoras em realizar atividades diferenciadas com os alunos com TDAH para auxiliá-los na aprendizagem, tendo em vista que a maioria das atividades realizadas em sala eram atividades pouco atrativas para esses alunos. Foi evidenciado também que o método mais utilizado por essas docentes foi o método de exposição, através da exposição verbal e também o método de trabalho independente, utilizando estudos dirigidos de livros didáticos, atividades copiadas no quadro e atividades xerografadas.

Quando questionadas sobre como elas realizavam a avaliação escolar de seus alunos com TDAH e os demais alunos, duas professoras afirmaram que todos os alunos da sala eram avaliados da mesma forma, através de uma avaliação contínua, onde elas observavam o desempenho de seus alunos diariamente. Como relata a professora D: *[A avaliação é contínua, né, eu vou observando e avaliando no dia-a-dia, né... os avanços... os pequenos avanços que*

eles vão tendo, anotando para no final do ano fazer um relatório e escrever como foi a aprendizagem deles no final do ano.].

A Professora K realizava avaliação processual bimestralmente por ser uma turma de 5º ano. Ela realizava uma prova escrita de cada disciplina, no entanto não era adaptada ao aluno com TDAH.

Foi verificado que não houve uma diferenciação na forma de avaliação entre os alunos com TDAH e os demais alunos dessas professoras, apesar dos alunos com TDAH terem as suas particularidades.

Quando questionadas sobre como elas realizavam o planejamento de suas aulas diante da existência de um aluno com TDAH, elas afirmaram que realizavam o planejamento escolar uma vez por semana na escola e foi verificado que não havia atividades planejadas especificamente para os alunos com TDAH, mas atividades que atendessem a turma de forma geral. Isso pode ser evidenciado através dos seguintes relatos:

Professora B: *[O meu planejamento é toda semana, na segunda-feira. Eu sento aqui... faço... abordo... vejo os temas..., tento ir pela BNCC, tento acompanhar o livro, vejo os conteúdos... se der pra bater..., fazer de acordo com o livro eu faço senão eu pego aquele tema num nível menor de acordo com pesquisas na internet e eu trago pra eles as atividades.].*

Professora D: *[Eu faço mesmo o planejamento semanal, mas como eu disse pra você eu não tenho como fazer uma atividade diferenciada ou uma atividade específica pra ele porque eu sozinha pra dar conta da turma e dele, então eu tento no máximo fazer uma que dê pra englobar todo mundo.].*

Professora K: *[Em relação a ele não tem nada específico. Ele... agora, eu vejo nas atividades diferenciadas quando eu proponho uma atividade pra ser impressa eu penso; o aluno não vai conseguir fazer isso eu faço algumas adaptações, não tantas porque eu creio que eles não querem se sentir tão diferentes dos outros. Então quando eu vejo que é uma atividade mais elaborada que precisa de outras pessoas eu faço grupos: “quem quiser pode ficar em duplas”. Porque eu acho que ele não quer se sentir diferente.].*

Verificamos que a razão pelas quais as professoras B, D e K não planejavam algo específico para seus alunos com TDAH divergem umas das outras porque para a professora B não havia a necessidade de fazer algo diferenciado para o seu aluno com TDAH por acreditar que ele conseguia acompanhar as atividades propostas. Para a Professora D, realizar algo específico para seu aluno com TDAH seria muito difícil devido a quantidade de alunos que ela tem para atender em sala de aula. E para a Professora K, não havia nada específico para o seu aluno com TDAH porque ela acreditava que ele não queria se sentir diferente dos demais. Por

esse discurso é percebido uma falta de clareza dessas professoras na necessidade de realizar um planejamento que viesse atender as necessidades dos seus alunos com TDAH, levando-se em consideração as suas particularidades e também que atendesse os demais alunos. Verificamos que há uma visão de homogeneidade por parte dessas professoras ao planejarem suas aulas, algo característico do ensino tradicional.

- Dimensão: Possibilidades e limites encontrados pelos professores no atendimento aos alunos com TDAH

Quando questionadas sobre o tipo de apoio que elas tinham recebido da família de seus alunos com TDAH, duas professoras afirmaram que os pais só vão conversar com elas sobre o seu aluno com TDAH quando elas mandam chamá-los. A outra professora afirmou que não tem apoio nenhum porque sempre que manda chamar a família para conversar sobre o seu aluno com TDAH ninguém aparece na escola. Ficou evidenciado que essas professoras recebem um apoio mínimo da família e que duas delas não sabiam se seus alunos com TDAH estavam tomando a medicação indicada pelo médico especialista para o tratamento do TDAH. Como foi relatado pela Professora D: *[Mínimo né assim, eu não tenho nenhuma resposta deles com relação a tratamento, acompanhamento, não sei o que eles fazem. Às vezes chamo eles pra conversar e eles não aparecem.]*

Quando questionadas: Quais as ações ou propostas realizadas pela escola para dar suporte ao seu trabalho em sala de aula com o seu aluno com TDAH? As três professoras afirmaram que não havia nenhuma ação específica proposta pela escola para ajudá-las com seus alunos com TDAH além da sala multifuncional que era um espaço onde o aluno com algum transtorno ou deficiência fazia um acompanhamento individualizado com uma profissional na área de Psicopedagogia ou Educação Especial, mas que até esse tipo de atendimento no momento não estava sendo realizado em um dos turnos devido a professora que atendia esses alunos ter entrado de licença, como relatou a professora B: *[Até o momento nenhum. É... tinha a professora da sala multifuncional. Então ela fez o começo do trabalho que foi ver os alunos, fazer a lista de alunos, selecionar os alunos, ver aqueles que tem deficiências e encaminhar pro atendimento no contra turno. No período da tarde a gente já não está com esse acompanhamento porque a professora está afastada.]*

Quando questionadas sobre o tipo de apoio que essas professoras tinham recebido por parte de sua coordenadora para lidar com os alunos com TDAH, duas professoras riram demonstrando não terem recebido apoio nenhum e ficou evidenciado pelos relatos das três professoras que realmente elas não tinham recebido nenhum apoio, no entanto

não quiseram afirmar claramente essa falta de apoio, como no relato da Professora D: *[Com a coordenação... (risos) assim, acho que na verdade ela nem sabe... assim porque a escola passou por algumas mudanças agora recentes né... e aí teve eleição para direção então mudou, ficou assim uma... muito turbulento assim nesse início de ano, então por enquanto ainda tá meio lá e meio cá].*

Quando questionadas: Quais as dificuldades que você enfrenta na sala de aula ao lidar com um aluno com TDAH? As três professoras responderam:

Professora B disse: *[Só é... exatamente que ele não para. Ele quer o tempo todo ir ao banheiro. Quer ir o tempo todo beber água, quer brincar, quer correr em sala. Tem que falar com ele várias vezes, chamar a atenção.].*

Professora D: *[As dificuldades... a minha maior dificuldade é essa de não ter uma pessoa pra me ajudar né com ele porque ele, ele já é um menino grande né, ele tem bastante força então eu, eu já fico um pouco receosa de... de falar mais forte, de chegar mais junto dele assim e ele se estressar e tudo... então essa pra mim é a maior dificuldade de não ter uma pessoa pra me apoiar, pra me ajudar na execução das atividades, no acompanhamento dele, se não tiver uma pessoa ali com ele fica tudo perdido, né assim, ele não faz, quando eu vou olhar não tá mais..., nem o caderno tá mais no... na mesa, então é difícil porque se não tem essa pessoa para me auxiliar eu não tenho como acompanhar ele, fora isso tem também a dificuldade da família que não... não tem muito retorno não.].*

Professora K: *[As dificuldades que eu tenho até agora, em disciplina não vejo tanto, o que às vezes ele tem é referente aos outros também. Agora, me preocupa muito o cognitivo dele porque até por ele ser especial ele só reprova se for por falta e não é o caso. Ele vem sempre. Mas o cognitivo dele não tá pra acompanhar um sexto ano no próximo ano. Então ele vai com um déficit muito maior.*

Para as professoras B e D uma das dificuldades enfrentadas por elas na sala de aula ao lidar com um aluno com TDAH é o comportamento inquieto e impulsivo de seus alunos que possuem esse transtorno. A Professora D ainda acrescentou a falta de apoio da família e a falta de um professor auxiliar que pudesse ajudá-la no manejo e no atendimento do seu aluno com TDAH em relação à execução das atividades. Já para a Professora K a dificuldade que ela enfrenta é desenvolver a aprendizagem de seu aluno, uma vez que ele possui muitas dificuldades de aprendizagem, não acompanhando o nível dos demais alunos.

Quando questionadas sobre o que seria possível fazer para atender de forma mais adequada os alunos com TDAH em sala de aula com vistas ao desenvolvimento de sua aprendizagem as três professoras afirmaram que era necessário um professor auxiliar na sala de

aula para acompanhar os alunos com TDAH, como no relato da Professora D: *[Primeiro eu acho que seria essencial uma pessoa pra tá auxiliando né, porque é... é eles que tem dificuldades, né, precisa de alguém que esteja ali com eles..., é do lado deles, né, chamando fazendo... ajudando, chamando atenção porque às vezes só de falar com ele, ele já aceita alguma coisa né, já melhora, já fica ali, já faz alguma coisa.].*

Além da existência de um professor auxiliar em sala de aula, a Professora K afirmou que deveria ter um programa de inclusão nas escolas e que deveria ter mais estudos para capacitar os professores no atendimento aos alunos com deficiência. Isso é evidenciado no seguinte relato dessa professora: *[Eu acho que deveria ter mais estudos porque por exemplo, hoje ele é meu aluno, amanhã pode chegar outro aluno, ir para o segundo ano. Eu acho que se todos os professores tivessem informações, tivessem rodas de conversa, estratégias fossem discutidas, poderia até pra escola ser mais fácil receber esse aluno porque muitas vezes o aluno chega... “toma que o aluno é teu, ele tem isso, te vira”... você pode contar com a escola pra quê? Então eu acho que toda escola devia ter um programa de preparação para a inclusão. Não é “toma que o aluno é teu”, a escola tem que pegar e dizer: “o aluno é nosso. Um auxiliar também poderia ajudar.].*

Foi evidenciado que as professoras B, D e K não tem apoio algum em sala de aula para lidarem com os seus alunos que possuem o TDAH e que apesar de possuírem poucas informações sobre esse transtorno, procuram adotar algumas estratégias para atender esses alunos como colocá-lo mais próximo à mesa delas na cadeira da frente e direcionam as atividades a serem realizadas. No entanto, não conseguem atender de forma individualizada esses alunos devido à falta de um professor auxiliar, ao grande número de alunos existentes em sala de aula e também devido à falta de preparação dessas profissionais no atendimento aos alunos com deficiência.

5.1.3.3. Descreve e analisa as entrevistas dos professores de alunos com TDAH da Escola 3: Professores F, G, H, I e J

- Dimensão: Perfil dos professores de alunos com TDAH

Os professores F, G, H, I, e J tem idade na faixa etária de 30 a 46 anos de idade, todos são formados em Pedagogia. Dos cinco professores, apenas uma professora não possui pós-graduação. O Professor G é especialista em Educação Infantil, a Professora H é especialista em Leitura, Produção de Texto e Gramática, a Professora I é especialista em Psicopedagogia e também em Práticas e Teorias da Língua Portuguesa, o Professor J é especialista em Psicopedagogia e também em Dificuldades de Aprendizagem. Quando questionados se eles já

tinham feito algum curso na área da Educação Especial ou dificuldades de aprendizagem, três professores afirmaram que não tinham feito nenhum curso na área de Educação Especial. Já a Professora I afirmou ter feito um curso de Libras e o curso de Psicopedagogia, onde ela aprendeu bastante coisa sobre algumas dificuldades de aprendizagem. O Professor J também afirmou ter realizado um curso de Psicopedagogia e um curso sobre Dificuldades de Aprendizagem e ele demonstrou ter realizado esses cursos devido a sua preocupação em se aperfeiçoar para atender os alunos com necessidades especiais que sempre surgem em sala de aula. Como foi evidenciado em seu relato: *[Fiz né, então, eu fiz o curso de Dificuldades de Aprendizagem que foi um curso semi-presencial, em que eu tinha que desenvolver a prática em instituição pública, aí eu escolhi o Instituto Federal, IFRN da minha região de João Câmara e fiz psicopedagogia pela necessidade dessa extensão, desse olhar que a gente que tá na sala de aula enquanto pedagogo, polivalente de...de ter pra esses alunos que tem necessidades especiais, sejam elas intelectuais, sejam elas físicas, né, e emocionais, que é o que mais a gente tem, né, os alunos em vulnerabilidade e causa... tende a desenvolver problemas no processo de ensino-aprendizagem.]*.

Esses professores possuem uma jornada de trabalho exaustiva, trabalhando em sala de aula durante dois expedientes, pela manhã e pela tarde. Todos possuem mais de dez anos de experiência na área de educação. As professoras I e J são as mais experientes nessa área possuindo vinte anos de tempo de serviço como professoras. E todos atuam apenas nessa profissão. Foi evidenciado que a maioria desses professores, apesar de atuarem há mais de dez anos na educação não tinham feito nenhum curso na área de Educação Especial para se aperfeiçoarem em seu trabalho, demonstrando falta de interesse por essa área.

- Dimensão: Nível de conhecimento sobre o TDAH

Quando questionados: Qual o seu conhecimento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Evidenciou-se que dos cinco professores, Três tinham pouco conhecimento sobre esse transtorno. Eles responderam:

Professora F: *[É bem básico, assim... e é bem simples assim... eu acho muito básico, sabe, assim pra poder atender. Eu acho, defino o TDAH como a sigla, é o um transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, que a criança tem dificuldade de concentração e dificuldade de controlar o corpo, né? Em alguns momentos.]*.

Professor G: *[Sei pouca coisa assim..., mas é coisa meio que superficial. Eu sei que é um transtorno.]*

Professora H: *[Eu... o que eu sei é bem simples... que é uma dificuldade de concentração, né, de atenção, concentração que muitas vezes precisa de medicamento.]*.

Os professores I e J demonstraram ter um conhecimento mais aprofundado sobre o TDAH afirmando que é um transtorno que faz com que a criança aja de forma impulsiva, hiperativa e que também causa o déficit de atenção como afirma a professora I: *[Eu sei que esse transtorno ele faz com que a criança ela aja assim muito com impulso, né, impulsividade e também tem o déficit de atenção. Tem umas crianças que tomam remédio, outras não.]*.

Ao serem questionadas sobre como eles souberam que possuíam um aluno com TDAH e como eles tinham reagido a esse fato, os professores F e G disseram que receberam uma lista com os nomes dos alunos de suas turmas e nessa lista indicava que eles teriam um aluno especial, mas não informava qual era a deficiência ou transtorno de seus alunos e para saberem o diagnóstico tiveram que ir verificar o diagnóstico no laudo médico. Isso é evidenciado no relato da Professora F: *[Logo que eu recebi a lista de alunos foi me repassado que teria um aluno especial e não foi me dito o quê. Aí depois eu fiquei perguntando, questionando, foi quando me disseram que tinha um laudo na escola, aí foi quando eu vi o laudo. Minha reação foi normal. Mas eu fiquei preocupada pela questão de não ter auxiliar. Mas assim, todo ano a gente sempre tem um ou mais alunos com dificuldades de aprendizagem.]*.

A maioria desses professores receberam a informação através da escola e apenas a professora I descobriu que o seu aluno possuía TDAH depois que ela através de suas observações em sala de aula, desconfiou que o seu aluno poderia ter TDAH e pediu a mãe para leva-lo a um médico especialista, o qual confirmou através de um laudo que o aluno possuía o TDAH. A maioria desses professores disseram ter reagido normal ao saber que iriam lidar com um aluno com TDAH, devido ao fato de sempre se depararem com algum aluno com deficiência ou transtorno em suas salas de aula todos os anos. A professora H relatou: *[Eu reagi normal porque eu já estou bem acostumada com isso (risos)...]*. No entanto o Professor G, apesar de sempre se deparar com um aluno com deficiência ou transtorno em suas turmas, afirmou ter se assustado ao saber que iria lidar com um aluno com TDAH. Ele afirmou: *[Me assustei. Me assustei porque assim, é... eu estou nesta escola com a minha quarta turma de 1º ano, né? E desde que eu cheguei aqui eu sempre pego um aluno especial. Então assim, é uma coisa que a gente meio que se assusta.]*.

Quando questionados: Tendo em vista as principais características do TDAH-Desatenção, Impulsividade e Hiperatividade, como você define o comportamento e a aprendizagem de seu aluno com TDAH? A maioria desses professores define o comportamento dos seus alunos com TDAH como hiperativos, inquietos, mas que são capazes de aprender. Como é evidenciado nos relatos dos professores G, H e I:

Professor G: *[Bom, olhe, ele é hiperativo sim. Ele não consegue ficar muito tempo quieto, Ele fica inquieto. Ele vai ficar circulando, ele fica o tempo conversando com os colegas. É em relação ao déficit de aprendizagem, a aprendizagem dele para a deficiência que ele tem é boa, embora algumas vezes ele... eu percebo que ele tipo esquece, né? É que eu acredito que seja normal devido a... ao diagnóstico dele.]*

Professora H: *[Ele aprende, ele apenas não se concentra. Ele não consegue se concentrar, ele se agita logo.]*

Professora I: *[Ele é muito impulsivo, mas ele é bastante inteligente.]*

Quando questionados; Um dos aspectos que geralmente se comenta é que alunos diagnosticados com TDAH geralmente tem atitudes de desobediência. Qual a sua visão sobre isso? A maioria desses professores afirmaram que realmente houve momentos que seus alunos tiveram atitudes de desobediência, mas que compreendiam que era devido ao TDAH. Isso é evidenciado no relato da Professora F: *[Lógico que ele tem algumas atitudes que tão fora da rotina, é...tão fora do limite que é pra existir na sala de aula, mas assim, a partir do momento que eu falo com ele, ele imediatamente me obedece ou tenta. Tem vezes que ele diz assim: “eu tento. Eu tou tentando. Eu juro que estou tentando”. Ah, então é assim... é nessa hora que você se depara e diz assim: Peraí, vamos pegar mais leve porque vai além do corpo dele né?]*

Quando questionados sobre na opinião deles, quais seriam as implicações do TDAH na aprendizagem de seus alunos com esse transtorno, a maioria dos professores afirmaram que o problema da concentração e da memória interferem muito na aprendizagem, como relataram alguns professores:

Professora F: *[Eu percebo muito a questão da concentração e... e...às vezes interfere na questão da memória, por exemplo: às vezes ele reconhece o som, mas não lembra da grafia.]*

Professor G: *[Na questão da memória porque ele esquece coisas e isso prejudica a aprendizagem dele.]*

Professora H: *[Ele não se concentra. A concentração dele é muito pouca, entendeu?]*

Professora I: *[No processo de aprendizagem eu acho que... que é a questão da concentração... de na hora das atividades, na hora que eu tô explicando, muitas vezes eu tenho que parar porque ele tá fazendo outra coisa e tá deixando de entender o que eu estou explicando e aí pra mim fica um pouco difícil por conta disso.]*

Ficou evidenciado que a maioria dos professores da Escola 3 possuem pouco conhecimento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no entanto se mostram compreensivos às limitações de aprendizagem e a alguns comportamentos de

inquietação dos seus alunos que possuem esse transtorno. Foi evidenciado também que apesar desses professores possuírem mais de dez anos de experiência em sala de aula, apenas dois deles mostraram-se preparados para lidar com um aluno com TDAH, devido terem feito cursos de especialização relacionados com a Educação Especial como nos casos dos professores I e J que tinham feito um curso de Psicopedagogia.

- Dimensão: Metodologias utilizadas pelos professores

Quando questionados: Quais os tipos de recursos metodológicos você costuma utilizar em suas aulas? Todos afirmaram utilizar recursos lúdicos como jogos, brincadeiras, música e material concreto em suas aulas. Os professores F e G citaram que também utilizavam o livro didático, o quadro e atividades xerografadas. Esses professores afirmaram:

Professora F: *[A gente usa muito o livro, né? A gente usa jogos. A gente já havia feito bingo, de uma forma diferente. Eu gosto muito de colocar eles para escreverem no chão com giz. Eu acho que eles acabam um ajudando o outro é... é mais essa questão mesmo, jogos, o livro, o caderno, atividades xerografadas e assim, o quadro eu tô usando mais agora pra eles aprenderem mesmo a transcrição porque eu acho muito complicado o uso do quadro ainda.]*

Professor G: *[Recursos metodológicos? O quadro, né? Som. Eu uso o som. Usei ainda muito pouco esse ano, estou usando muito pouco televisão, atividades xerocadas, né? Usei muito pouco também é... letras móveis, né? O alfabeto móvel. É... embora eu sei a necessidade, mas realmente tô falhando nesse sentido né?]*

Foi evidenciado que somente o professor G não utiliza frequentemente atividades lúdicas, utilizando com maior frequência outros recursos didáticos como o quadro e atividades xerocadas.

Quando questionados: Quais os tipos de atividades você costuma utilizar para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos? A maioria dos professores afirmou utilizar frequentemente atividades xerografadas e atividades lúdicas como jogos e oficinas como relatou a Professora I: *[Atividades eu gosto de usar é... é... as folhas com atividades de cruzadinha, gosto de tá com essa questão de leituras, eu trago vários tipos de textos pra eles interpretarem, gosto de fazer a parte de oficina, né, eu faço bastante oficina de matemática, de português, atividades lúdicas em grupo e individual.]*. Somente a professora F afirmou utilizar frequentemente, além das atividades xerografadas, as atividades do livro didático.

Quando questionados se eles costumavam adaptar as atividades para os seus alunos com TDAH e com que frequência, a maioria desses professores afirmaram que não adaptavam as atividades para o aluno com TDAH porque não sentiam a necessidade de fazer essa adaptação. Isso é evidenciado no relato do professor G: *[Não. As mesmas atividades que eu passo pra os*

alunos sem laudo, sem diagnóstico, né, eu passo pra ele também e acredito que ele acompanha.]. Os professores I e J afirmaram que sempre adaptavam as atividades para os seus alunos com TDAH, como relata a Professora I: [Sim, bastante. Eu faço essa adaptação porque muitas vezes é... uma atividade no livro eles não acompanham, não é no sentido de não... não é... de não entenderem é porque perde logo a atenção deles, então eu tenho que fazer as adaptações].

Quando questionados como esses professores realizavam a avaliação escolar dos seus alunos com TDAH e dos seus demais alunos, a maioria afirmou realizar a avaliação igual para todos os alunos de forma contínua, observando o desempenho deles em sala de aula diariamente, como relatou a professora F: *[Igual para todos, através de observações diárias na sala de aula.].* Somente o Professor J afirmou realizar a avaliação de forma contínua e processual, devido sua turma ser do 4º ano. No entanto ele afirmou que a avaliação do seu aluno com TDAH era adaptada levando-se em consideração suas limitações. O Professor J afirmou: *[Eu faço a avaliação da turma e o peso da avaliação dele é um peso diferenciado devido a necessidade que ele tem. Então eu acabo avaliando de acordo com uma tabela construída por mim que essa tabela é um fluxograma onde nele eu vou adaptando e vou pontuando o aluno nos aspectos cognitivos, sócio-emocionais e atitudinais pra ver o processo de evolução. Aí eu vou avaliando gradativamente. Todo bimestre eu faço esse levantamento da evolução desse aluno. Então eu tento desenvolver esse fluxograma e faço essa avaliação contínua. Faço da turma e no caso do aluno com necessidade especial tem essa visão a mais devido a necessidade que ele tem.].*

Quando questionados sobre como esses professores realizavam o planejamento de suas aulas diante da existência de um aluno com TDAH em suas turmas, a maioria desses professores afirmou planejar suas aulas uma vez por semana na escola e que esse planejamento era realizado levando-se em consideração a turma como um todo, não havendo nada específico para o aluno com TDAH. Isso é evidenciado no relato do Professor G: *[eu planejo nas quintas-feiras, né? Na escola e aí eu procuro... eu planejo pelo menos todos os quatro dias, atividades para os quatro dias, claro que é flexível, o nosso planejamento, como você bem sabe... mas organizo as atividades, de modo geral, eu não trato de modo diferenciado. Eu quero deixar isso bem claro. Assim, eu nunca gostei de tratar aluno com diagnóstico diferente. Pra mim, eles são iguais aos outros, claro que com um olhar diferente.].* Somente o Professor J afirmou realizar dois planejamentos, um voltado para a toda a turma e outro voltado para o aluno com TDAH, como ele afirmou: *[Eu faço o planejamento da turma geral incluindo o aluno com necessidade especial com TDAH, só que o planejamento das atividades de casa pra ele eu faço um*

planejamento diferenciado. Faço o planejamento da turma, faço o planejamento do aluno com necessidade especial com TDAH, só que eu tento priorizar o nível específico que ele tá.].

Foi verificado através das entrevistas que apenas dois professores da Escola 3 utiliza com maior frequência o método construtivista, usando constantemente em suas aulas atividades lúdicas para desenvolver a aprendizagem de seus alunos como jogos, músicas e oficinas e que utilizavam com menor frequência o livro didático e o quadro. Os demais professores (maioria) utilizava com maior frequência o método de exposição, utilizando a exposição verbal e utilizava o método de trabalho independente através de estudos dirigidos em folha xerografadas, atividades no quadro e atividades no livro e essas atividades não eram adaptadas por todos os professores para seus alunos com TDAH, evidenciando a falta de clareza desses professores em relação à importância de realizar essas adaptações para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. Foi evidenciado também que a maioria desses professores possui uma visão homogeneizadora de seus alunos ao realizarem seus planejamentos sem levar em consideração as particularidades e limitações de seus alunos com TDAH.

- Dimensão: Possibilidades e limites encontrados pelos professores no atendimento aos alunos com TDAH

Quando os professores foram questionados sobre qual o apoio eles tinham recebido da família dos seus alunos com TDAH, a maioria afirmou não ter recebido nenhum apoio e relata a negligência da mãe em relação ao transtorno do seu filho. Os professores F, G e H afirmaram:

Professora F: *[Nenhum. Até eu fiquei bastante triste porque minha irmã tem um consultório e eu consegui um psicólogo pra atendê-lo de graça. Ela tinha que ir uma vez por semana e a mãe não foi. Foi uma vez e não foi mais.].*

Professor G: *[(risos) apoio, esse ano, nenhum (risos) O apoio que eu tenho... uma coisa positiva do... da família é a frequência. Ele não é um aluno faltoso. Ele só falta no período de medicação, quando ele tá sem medicação que eu acho que é um dos grandes problemas, eu vou até dizer a palavra: irresponsabilidade da mãe dele porque ele... ela sabe que ele necessita, embora ela... ela justifique que a... ausência da área de saúde para receitar, né? Porém, eu acredito que quando uma mãe quer ou tá preocupada realmente com o seu filho ela vai atrás em qualquer lugar nem que seja na porta do prefeito.].*

Professora H: *[Nenhum. A mãe não entende, como a maioria das mães e não medicam, sendo necessário para o aprendizado dele a medicação. Então eu acho que como as mães não aceitam a medicação ainda, não aceitam e na rede pública a questão do... do... do problema da saúde pública que é muito deficiente aí é que elas não têm o hábito de levar para o médico para acompanhar.].*

Já os Professores I e J afirmaram que tiveram apoio da família e que os pais estão levando o aluno com TDAH para fazer acompanhamentos com outros profissionais, como relatou a professora I: *[Todo o apoio eu recebi da mãe, né, ela foi muito compreensiva. Ela está levando para os acompanhamentos.]*.

Quando questionados sobre quais as ações ou propostas realizadas pela escola para dar suporte ao trabalho deles em sala de aula com os seus alunos com TDAH, a maioria afirmou que a escola não tinha realizado nenhuma ação ou proposta para dar suporte a eles em sala de aula, como relataram os Professores F, G, H e J:

Professora F: *[Nenhuma também.]*.

Professor G: *[(risos) nenhuma ação pra suporte (risos) nós somos é... digamos assim, nós somos jogados assim na sala e... temos que nos virar.]*.

Professora H: *[Nenhuma]*.

Professor J: *[A escola ela não... infelizmente ela não tem... não dá o suporte à sala mesmo. É o professor com os 35 alunos e a gente não tem um plano, um projeto voltado exclusivamente pra trabalhar com alunos com necessidades especiais e no caso alunos com TDAH, a gente não tem.]*.

Quando questionados sobre que tipo de apoio os professores tinham recebido da sua coordenadora pedagógica para lidar com os alunos com TDAH, a maioria afirmou também não ter recebido nenhum tipo de apoio por parte da coordenadora. Isso é evidenciado nos relatos dos Professores F, G, H e J:

Professora F: *[Não tem (risos)]*.

Professor G: *[(risos) Também nenhum tipo de apoio também.]*.

Professora H: *[Nenhum.]*.

Professor J: *[Nesse campo específico infelizmente a gente não tá tendo apoio.]*.

Quando questionados sobre quais as dificuldades que eles enfrentavam na sala de aula ao lidar com um aluno com TDAH, todos afirmaram que a maior dificuldade era dar assistência individual ao aluno com TDAH ao mesmo tempo que precisava atender aos demais alunos, tendo em vista que as turmas eram numerosas, como relata o Professor J: *[Bom, a dificuldade é que... imagine uma sala com 35 alunos e que a gente tá com aluno com TDAH que necessita de uma atenção a mais, que necessita que o planejamento seja direcionado... seja direcionado e mesmo... mesmo tendo um aluno nessas circunstâncias, mas ele necessita de ter uma atenção, mas muitas vezes a gente não consegue dar conta, mesmo que ele esteja de forma introspectiva na mesa, mas a gente não consegue dar o suporte necessário. Então, a gente acaba ficando frustrado porque a gente não consegue desenvolver as competências do aluno. uma das*

frustações que a gente tem na escola que a gente não consegue, às vezes não consegue dar essa atenção necessária pra o aluno quando a gente tem uma turma composta por 35 e como a gente não tem um especialista na sala pra acompanhá-lo.].

Quando questionados: Na sua opinião, o que é possível fazer para atender de forma mais adequada os alunos com TDAH? Todos os professores afirmaram que seria necessário um professor auxiliar na sala de aula para ajuda-los no acompanhamento do aluno com TDAH, como relatou a professora F: *[Eu acho que deveria ter um profissional né, pra que a gente pudesse ter esse auxílio. Que a gente pudesse orientar a atividade. Até porque eu já trabalhei com esse profissional e a gente sabe o quanto é diferente quando tem esse atendimento.].* Para o Professor J além de um professor auxiliar seria necessário um projeto de acompanhamento dos alunos com TDAH ou de outros alunos com deficiência ou transtornos pela escola, bem como pela Secretaria de Educação, como relatou esse professor: *[Então eu acho que a Secretaria de Educação junto com a coordenação escolar e gestão necessita ter projetos dentro da própria escola pra favorecer o direito do aluno que é ser acompanhado porque o que tá em jogo é o desenvolvimento do aluno. Um auxiliar também ajudaria porque o auxiliar estaria sendo uma ponte direta com o professor, trabalhando com aquela necessidade diretamente do aluno e é de suma importância a figura do especialista porque ele vai tá ali com conhecimento, planejar com o professor da sala, desenvolver estratégias junto à escola pra fazer com que aquele aluno avance e com certeza o aluno vai avançar porque existe um trabalho voltado pra necessidade do aluno, diferentemente do professor regular da sala que tem 35 alunos com necessidades diferentes, com subjetividades diferentes e a gente tem que abraçar todos os alunos.].*

Ficou evidenciado que a maioria desses professores não tem recebido nenhum apoio por parte da família, da escola e da coordenação pedagógica, apesar de enfrentar várias dificuldades como fazer um acompanhamento individual com os seus alunos com TDAH em sala de aula diante de uma turma numerosa de alunos, tendo em vista que não havia professor auxiliar para ajuda-los. Foi verificado também através das entrevistas que esses professores acreditam que fazem tudo o que está ao alcance deles para atender seus alunos com TDAH, no entanto eles são cientes de que não é o suficiente, como relataram os professores F, H e J:

Professora F: *[A gente fica com aquele amargo assim que a gente poderia fazer mais se a gente tivesse um apoio porque a gente não tem apoio de nada. Eu acho assim, que a gente tá incluindo esses alunos, mas sem dar o suporte pedagógico que eles precisam].*

Professora H: *[A professora não tem tempo disso devido ao número de alunos. É muito difícil. A gente vai fazendo como pode, adaptando como pode em relação a todos os alunos.]*

Professor J: *[Um professor regular da sala que tem 35 alunos com necessidades diferentes, com subjetividades diferentes e a gente tem que abraçar todos os alunos acaba tendo um rendimento fragilizado, pelo fato da gente não ter o apoio específico.]*

5.2. Segunda etapa: Apresentação dos resultados

Nesta segunda etapa são apresentados os resultados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa.

5.2.1. O primeiro objetivo específico

Apresentar o perfil dos professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil

Foi evidenciado através das entrevistas que os professores de alunos com TDAH das Escolas 1, 2 e 3 tem uma faixa etária entre 27 a 46 anos, que a maioria é do gênero feminino e que a maioria possui mais de dez anos de experiência em sala de aula e que todos trabalham dois expedientes na área de educação, sendo que apenas o Professor C da Escola 1 trabalha um expediente como gestor de uma escola e os demais professores trabalham os dois expedientes em sala de aula, evidenciando assim possuírem uma jornada de trabalho exaustiva. Em relação aos aspectos psicológicos todos são professores calmos e compreensivos em relação às limitações de seus alunos com TDAH. No entanto eram desmotivados e com pouco dinamismo.

As informações coletadas também comprovaram que os professores de alunos com TDAH das Escolas 1, 2 e 3 eram graduados em Pedagogia, inclusive no Projeto Político Pedagógico da Escola 3 constava na sessão sobre a caracterização da escola que os Professores F, G, H, I e J eram pedagogos e constavam também as suas pós-graduações e somente a Professora F não tinha especialização como foi evidenciado também na entrevista. Nos planos de gestão das Escolas 1 e 2 não tinham muitas informações sobre o perfil dos professores, somente que todos eram licenciados em Pedagogia. No entanto através das entrevistas foi verificado que dos três professores da Escola 1, somente o Professor C não tinha especialização. Já na Escola 2 todas as três professoras tinham especialização. Nesse sentido, a maioria dos professores que participaram da investigação tinham um curso de pós-graduação, no entanto somente os Professores C (Escola 1), B (Escola 2), I e J (Escola 3) tinham realizado uma pós-

graduação na área de Educação Especial, representando uma minoria em relação ao total de professores participantes da pesquisa.

Abaixo, apresentamos informações sobre a formação e o tempo de experiência profissional dos professores de alunos com TDAH que participaram da pesquisa:

Quadro 7. Formação e tempo de experiência dos professores

Formação e tempo de experiência dos professores			
Sujeitos	Graduação	Pós-graduação (especialização)	Tempo de experiência docente nas séries iniciais
A	Pedagogia	Matemática	6 anos
B	Pedagogia	Psicopedagogia	8 anos
C	Pedagogia	-	16 anos
D	Pedagogia	Educação Infantil	6 anos
E	Pedagogia	Psicopedagogia	6 anos
F	Pedagogia	-	12 anos
G	Pedagogia	-	10 anos
H	Pedagogia e Letras	Leitura, Produção de Texto e Gramática	14 anos
I	Pedagogia	Psicopedagogia e Teoria e Prática da Língua Portuguesa	20 anos
J	Pedagogia e Artes	Psicopedagogia e Dificuldades de Aprendizagem	10 anos
K	Pedagogia	Desenvolvimento da Infância, Adolescência e Aprendizagem	8 anos

Fonte: Elaboração própria

Através das observações realizadas, a maioria dos professores possui um perfil profissional conservador, tradicional, interagindo com os alunos apenas nos momentos em que ministravam as aulas ou nos momentos em que precisavam chamar a atenção dos alunos quando eles não estavam obedecendo ou realizando as tarefas propostas. Esse tipo de postura mostrou que o papel desempenhado por esses professores se restringiam apenas a transmitir os conhecimentos para os alunos, os quais não opinavam sobre os assuntos estudados. No entanto segundo Freire, (2019, p.52) o professor precisa ter a consciência de que o ensino não se

restringe a mera transmissão de conhecimento. Desse modo, o docente deve oportunizar aos seus educandos a construção do saber, sendo um mediador da aprendizagem.

Freire (2019, p.55) também defende que um dos saberes para a prática pedagógica é o educador ser consciente do seu inacabamento, não se acomodando em práticas descontextualizadas da realidade do aluno. No entanto a maioria dos professores que participaram da pesquisa mostraram não dominar essa competência porque não adotava estratégias diversificadas que partissem da realidade dos alunos nem adaptava as atividades propostas para seus alunos com TDAH, tendo uma postura de acomodação em seu trabalho docente. Além disso mostravam-se desmotivados e sem dinamismo em sala de aula.

5.2.2. O segundo objetivo específico

Determinar o nível de conhecimento dos professores sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Foi evidenciado que a maioria dos professores tem pouco conhecimento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, relacionando-o apenas a questão da hiperatividade, não tendo um conhecimento mais aprofundado desse transtorno, o qual segundo Rodhe e Benzic (1999) além da hiperatividade (agitação) há a desatenção e a impulsividade como elementos característicos do TDAH. Foi evidenciado que apenas a professora B demonstrou ter um conhecimento aprofundado sobre esse transtorno, chegando a citar como o TDAH era classificado de acordo com o que os teóricos defendiam, como Cezar e Machado (2007) citado por Fernández e Camargo (2018), que classificam o TDAH como a forma hiperativa/impulsiva, a forma desatenta, a forma combinada ou mista.

Esse pouco conhecimento dos professores sobre o TDAH também foi evidenciado pela maioria dos professores ao relatarem que as implicações na aprendizagem da criança se davam apenas ao problema da falta de concentração, não sabendo explicar de que forma essa falta de concentração afetava na aprendizagem. Para Fonseca (1995), além dos problemas de atenção causada pela falta de concentração, os problemas de memória também geram as dificuldades de aprendizagem das crianças com TDAH. Isso porque os problemas de atenção causam um impedimento da seleção da informação no cérebro e qualquer estímulo visual ou auditivo prejudica essa seleção, impedindo o tronco cerebral de processar e guardar a informação. Segundo Fitó (2012) essa dificuldade que essas crianças possuem em se manterem atentas de forma permanente faz com que elas, na maioria das vezes, adiem atividades que exijam esforço como realizar uma tarefa escolar ou estudar para uma prova.

Apesar de demonstrarem pouco conhecimento sobre o TDAH, a maioria dos professores compreendem que algumas atitudes de desobediência ou inquietação dos seus alunos com TDAH não eram falta de educação e disciplina por parte do aluno, mas que se davam devido o transtorno. Foi evidenciado também que apesar da maioria desses professores possuírem mais de dez anos de experiência em sala de aula, uma minoria (3) deles mostraram-se preparados para lidar com um aluno com TDAH, devido terem feito cursos de especialização relacionados com a Educação Especial como nos casos dos professores, B, I e J que já tinham estudado sobre esse transtorno em um curso de especialização em Psicopedagogia. De acordo com a ABDA (2019), é necessário que os professores busquem conhecer mais sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade para que possam estar preparados para lidar com as limitações de aprendizagem e as dificuldades comportamentais dos alunos seus alunos com TDAH sem preconceito, pois em alguns casos a falta desse conhecimento pode levar os docentes a confundirem o TDAH com falta de educação ou falta de limites.

5.2.3. O terceiro objetivo específico

Descrever as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos de alunos com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Foi verificado que a maioria dos professores que participaram da pesquisa utiliza com maior frequência o método expositivo, o qual segundo Libâneo (2013), consiste em o professor apresentar, explicar ou demonstrar os conhecimentos, habilidades e tarefas para os alunos, os quais são apenas receptadores, não havendo uma maior interação deles com o que é estudado. Dentre as técnicas de exposição, a mais utilizada por esses docentes é a exposição verbal, a qual consiste em explicar sistematicamente os conteúdos para os alunos.

Libâneo (2013) defende que esse método, apesar das críticas é um importante meio de obter conhecimentos. No entanto ele faz um alerta sobre práticas didaticamente incorretas as quais algumas são: levar os alunos a aprenderem de forma mecânica, apenas memorizando e decorando fatos, regras, definições sem terem compreendido o assunto; utilizar uma linguagem inacessível aos alunos; fazer a exposição do conteúdo sem inicialmente despertar a atenção e a concentração dos alunos; fazer a exposição do conteúdo sem se preocupar em alcançar cada aluno de forma individual, mesmo se dirigindo a toda turma; obrigar os alunos a fazerem silêncio através de ameaças e intimidações, tornando a aula algo sem prazer para os discentes e realizar avaliações que exijam respostas decoradas.

Além do método expositivo também é bastante utilizado pela maioria o método de trabalho independente, o qual consiste em os alunos resolverem de forma relativamente

independente as tarefas dirigidas e orientadas pelo professor. Dentro desse método, a forma didática mais utilizada pelos professores foi o estudo dirigido individual, o qual trata-se da “realização de exercícios e tarefas de reprodução de conhecimentos e habilidades que se seguem à explicação do professor” (Libâneo, 2013, p.181-182).

Alguns professores (minoría) utilizam além dos métodos anteriormente descritos, utilizam o método de trabalho em grupo, onde os alunos cooperam entre si para realizarem as suas tarefas e o método construtivista através de atividades lúdicas como jogos, material concreto e oficinas.

Os recursos didáticos mais utilizados pelos professores da investigação para a organizar e conduzir metodicamente o processo de ensino e aprendizagem são o quadro-negro, o livro didático e atividades em folha xerografada. Alguns (minoría) utilizam jogos e músicas em alguns momentos da aula para desenvolver a aprendizagem de seus alunos. As atividades didáticas propostas pelos professores não são adaptadas aos alunos com TDAH, evidenciando uma descontextualização dessas atividades com às particularidades e limitações desses alunos. Isso porque “qualquer matéria escolar pressupõe um grande esforço para os alunos com TDAH” (Fitó, 2012, p.77).

Foi evidenciado que a maioria dos professores utilizam de forma mais frequente atividades e recursos didáticos pouco atrativos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TDAH, uma vez que esses alunos possuem dificuldade de manter a atenção em algo por muito tempo. “É preciso levar em conta, contudo, que não se trata de uma falta absoluta de capacidade de concentração, e sim da dificuldade de manter a atenção em tarefas entediantes ou chatas, especialmente quando longas” (Fitó 2012, p.70). Desse modo, o material didático deve estar adequado às necessidades dos alunos com TDAH para que eles possam desenvolver a sua aprendizagem.

5.2.4. O quarto objetivo específico

Identificar as possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento a esses alunos em sala de aula.

Ficou evidenciado de que a maioria dos professores não tem nenhum apoio por parte da família, da escola nem da coordenação pedagógica para lidar com seus alunos com TDAH em sala de aula, sendo uma das principais dificuldades encontradas por esses docentes em seu trabalho. Esses professores não têm em suas salas de aula professor auxiliar para ajudá-los a acompanhar individualmente esses alunos e dar-lhes a atenção necessária, uma vez que esses professores titulares por possuírem um grande número de alunos na turma tem muita

dificuldade em fazer esse atendimento individual ao mesmo tempo que precisa atender aos demais alunos.

Outra dificuldade desses profissionais é o desconhecimento das técnicas de manejo em sala de aula com os alunos com TDAH, adotando muitas vezes procedimentos inadequados como repreendê-los perante os colegas de turma ou fazer ameaças para tentar controlar o comportamento deles. Para a ABDA (2019), o educador poderá promover mudanças significativas na aprendizagem do aluno com TDAH se ele conhecer esse transtorno e as técnicas de manejo em sala de aula.

Para atender os alunos com TDAH, os professores, na maioria das vezes, orientam as atividades apenas de forma expositiva para todos da turma. No entanto essa forma de atendimento não conseguia atrair a atenção dos alunos com TDAH, os quais possuem dificuldade em manter a atenção por muito tempo. Para Fitó (2012), o rendimento nas tarefas dos alunos com TDAH melhora quando alguém está os auxiliando nessas tarefas, pois ao realizá-las sozinhas esses alunos fazem pausas para dar atenção a qualquer ruído e a pensamentos sem relevância para a sua aprendizagem. Poucos desses professores sentam por alguns momentos com os alunos com TDAH para auxiliá-los em suas tarefas.

Uma outra forma que esses professores utilizam para lidar com os alunos com TDAH é colocá-los na cadeira da frente, próximo a mesa deles para poder orientar as tarefas. Também ficam frequentemente pedindo para prestarem atenção e realizarem as tarefas. Esses procedimentos são importantes para ajudar a melhorar o rendimento dos alunos com TDAH na escola, no entanto é necessário adotar além desses procedimentos outros procedimentos como: “estabelecer diretrizes para toda a classe e diretrizes específicas para o aluno com TDAH; fragmentar trabalhos longos; manter rotinas; ser breve e conciso ao estabelecer tarefas e aplicar um estilo docente dinâmico e entusiasmado” (Fitó, 2012).

Foi evidenciado também que alguns professores (minoria) que participaram da pesquisa frequentemente adaptam as atividades para auxiliar no processo de ensino aprendizagem de seus alunos com TDAH e realizam atividades lúdicas para captar e manter a atenção desses alunos. No entanto apenas os Professores E, F, I e J adotavam esses procedimentos. Essa adaptação das atividades é muito importante porque:

Compreender e extrair as principais ideias de uma leitura, ter organização para resolver problemas de matemática ou para redigir um texto é para esses alunos uma tarefa muito complexa. Costumam precisar de adaptações pedagógicas. A adequação dos métodos costuma ser de grande utilidade na assimilação dos conteúdos (Fitó, 2012, p.104).

No entanto, a grande maioria dos professores não adaptam as atividades dos alunos com TDAH e exigem que se comportassem e realizem as atividades como os demais da turma, o que de acordo com Fitó (2012), os métodos disciplinares utilizados para controlar a maioria dos alunos da turma não funcionam com um aluno com TDAH, piorando, em alguns casos, o seu comportamento.

6. CONCLUSÕES

Neste capítulo é apresentada uma síntese do trabalho desenvolvido nessa investigação e também são apresentadas reflexões sobre os dados obtidos e analisados no capítulo anterior, o qual versou sobre os resultados.

A questão que instigou a realização dessa investigação foi: Quais as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil? Esse questionamento surgiu de uma necessidade detectada no ambiente escolar através de experiências docentes, tendo em vista que o processo educativo é permeado de desafios e é necessário que os professores estejam preparados ou busquem se aperfeiçoar para realizarem o seu trabalho em sala de aula de forma mais eficiente com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido os resultados obtidos configuram-se como elementos de grande importância por responder aos objetivos traçados nessa investigação. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil e os dados obtidos sobre as concepções de professores de alunos com TDAH em relação ao transtorno foram que a maioria dos professores concebe o TDAH apenas como hiperatividade (uma inquietação ou agitação) e também concebe como uma dificuldade de aprendizagem, demonstrando terem pouco conhecimento sobre esse transtorno. Isso porque segundo Fitó (2012), o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade não possui apenas a hiperatividade como elemento característico, inclusive há casos em que a criança com TDAH não apresenta sintomas de agitação. Segundo Fernández e Camargo (2018), esse transtorno apresenta três formas: A hiperativa, a desatenta e a mista e é importante que o professor tenha um maior conhecimento sobre o TDAH, evitando interpretações equivocadas em relação ao comportamento ou ao desempenho escolar de um aluno com esse transtorno.

Em relação às práticas pedagógicas dos professores de alunos com TDAH que participaram da pesquisa, constatou-se que esses professores possuem uma prática de ensino predominantemente tradicional, utilizando métodos de ensino que não promovem a interação dos alunos com o conhecimento, mas que visam apenas transmitir o conhecimento para eles através da exposição de conteúdos pelo professor ou pelo livro didático, como o método de exposição pelo professor, tendo a exposição verbal ou aula expositiva como o procedimento

mais utilizado pelos sujeitos da pesquisa. Além do método de exposição foi evidenciado que esses professores utilizam frequentemente o método de trabalho independente, tendo como procedimento de ensino o estudo dirigido, o qual consistia na realização ou resolução de exercícios e atividades de reprodução de conhecimentos propostas após a aula expositiva. Para Cruz e Fontana (1997), esses métodos de ensino baseados na pedagogia tradicional não levam em consideração as particularidades dos alunos, dando mais importância às exposições dos conteúdos pelos docentes, concebendo os discentes apenas como receptores de conhecimento.

Em relação ao primeiro objetivo específico: Apresentar o perfil dos professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil, constatou-se que são professores em sua maioria do gênero feminino, experientes em sua profissão, possuindo mais de cinco anos de trabalho em sala de aula, possuem a habilitação necessária para lecionarem, pois todos são graduados em Pedagogia. A maioria tinha curso de especialização, porém a maioria dos cursos de especialização desses professores não era na área de Educação Especial. A grande maioria desses professores não tinha nem sequer um curso de capacitação ou formação na área de Educação Especial. Esses professores possuem um perfil profissional conservador, tradicional, preocupando-se apenas em transmitir os conhecimentos aos alunos de forma passiva não proporcionando a interação entre os alunos e o conteúdo a ser estudado.

Em relação ao segundo objetivo específico: Determinar o nível de conhecimento dos professores sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, evidenciou-se que os professores possuem pouco conhecimento sobre o TDAH, apesar de serem professores experientes em sua profissão. Esse pouco conhecimento é devido à falta de estudos desses professores em relação à Educação Especial, porque a grande maioria não tinha realizado nenhum curso de capacitação ou buscou estudar por conta própria informações sobre os transtornos de aprendizagem, em especial sobre o TDAH, mostrando-se despreparados para lidarem com os alunos com necessidades especiais, em especial com os alunos com TDAH.

Em relação ao terceiro objetivo específico: Descrever as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental, constatou-se que as metodologias utilizadas pelos professores são ineficientes e pouco atrativas para desenvolver a aprendizagem dos alunos com TDAH porque são utilizados em maior frequência os métodos de exposição, utilizando a exposição verbal e o método de trabalho independente utilizando como principal procedimento o estudo dirigido através do livro didático, atividades xerografadas e atividades escrita no quadro, os quais não

auxiliam na concentração nem despertam o interesse dos alunos com TDAH, levando-os muitas vezes a ficarem dispersos na sala de aula.

Em relação ao quarto objetivo específico: Identificar as possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento a esses alunos em sala de aula, constatou-se que a maioria dos professores não atendem de forma individual o seu aluno com TDAH em nenhum momento da aula devido ter a dificuldade em fazer esse atendimento juntamente com todos os alunos da turma, os quais são em média 26 a 30 alunos. Não há nenhum professor auxiliar nessas turmas nem há apoio para os professores por parte da escola para auxiliar no manejo desses alunos, o que leva a refletir sobre a inexistência de uma educação verdadeiramente inclusiva nas escolas investigadas. As ações realizadas por esses professores no manejo dos alunos com TDAH restringiam a colocá-los na cadeira da frente, explicar-lhes a atividade proposta, a qual era a mesma de toda a turma e conversar com eles pedindo a atenção para realizarem as tarefas ou pedindo para ficarem quietos. Desse modo, os professores mostram-se muito limitados e de certo modo, conformados com a situação educacional desses alunos e com a situação de trabalho deles, desenvolvendo práticas pedagógicas ineficazes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TDAH.

Desse modo, se conclui que existe a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre o TDAH por parte dos professores e há um despreparo desses profissionais para lidarem com esses alunos em sala de aula, sendo necessário promover a esses professores um curso de capacitação na área de Educação Especial e um acompanhamento das ações desses professores em sala de aula para dar suporte ao seu trabalho no atendimento aos alunos com necessidades especiais, em especial os alunos com TDAH.

Diante do exposto, essa pesquisa contribuiu para preencher algumas lacunas em relação ao que os especialistas apresentam como sendo adequados a aprendizagem desses alunos e o que realmente é praticado pelos educadores no cotidiano das suas aulas para promoverem a aprendizagem dos seus alunos com TDAH, pois mostrou a realidade desses profissionais em seu trabalho pedagógico com os alunos com necessidades especiais, em especial no atendimento aos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, a qual relacionam-se a falta de preparação desses educadores e a falta de apoio por parte da escola e outros órgãos competentes para dar suporte a esses profissionais. Também contribuiu para promover a reflexão sobre a prática docente no atendimento aos alunos com TDAH e servir como um suporte referencial para os professores em seu trabalho em sala de aula com esses alunos.

7. PROPOSTAS

Tomando por base as conclusões obtidas a luz dos objetivos propostos e levando-se em consideração a relevância do problema de investigação, propomos que:

A Secretaria de Educação do Município de Parnamirim.

- Contrate professores auxiliares para ajudar os professores no atendimento aos alunos com alunos com TDAH ou outros transtornos;
- Promova cursos de capacitação em Educação Especial para os professores auxiliares contratados;
- Realize cursos de formação continuada em Educação Especial para todos os professores efetivos de sala de aula do Ensino Fundamental;
- Crie um programa de acompanhamento dos alunos com transtornos ou deficiências;
- Crie um programa de monitoramento e auxílio à prática pedagógica de professores de alunos com transtornos ou deficiências;
- Implemente ações em todas as escolas de Parnamirim voltadas a uma educação inclusiva;

Os gestores da escola.

- Crie um Projeto Político Pedagógico que norteie o trabalho docente no atendimento aos alunos com transtornos ou deficiências;
- Forneça aos professores os recursos didáticos necessários para o seu trabalho em sala de aula;
- Promova ações ou propostas voltadas a educação inclusiva;
- Promova estudos e discussões sobre os transtornos ou deficiências de alunos matriculados na escola;
- Facilite a participação dos professores em cursos de formação continuada sobre a educação especial.

A coordenadora pedagógica.

- Faça um acompanhamento dos alunos com TDAH e outros alunos com necessidades especiais;
- Dê suporte ao professor no manejo com alunos com TDAH e outros alunos com alguma deficiência;

- Oriente os professores em suas atividades docentes em relação ao atendimento aos alunos com TDAH e os demais alunos com necessidades especiais.

Os pais.

- Leve seus filhos com TDAH ou outros transtornos para acompanhamento com os profissionais da sala multifuncional;
- Dialogue com os professores sobre o cotidiano de seus filhos com TDAH e outras deficiências em sala de aula;
- Medique os seus filhos com TDAH ou outros transtornos de acordo com a prescrição médica;
- Leve seus filhos com TDAH ou outros transtornos para acompanhamento com psicólogo quando necessário;
- Mantenha uma relação de diálogo com seus filhos com TDAH ou outros transtornos.

Os professores.

- Participem de cursos de formação continuada em educação especial;
- Realizem pesquisas e estudos sobre os transtornos ou deficiências de seus alunos;
- Realizem atividades mais dinâmicas e contextualizadas com às particularidades dos alunos;
- Façam um acompanhamento dos alunos com TDAH e de outros alunos com transtorno ou deficiências de forma mais eficiente;
- Criem as condições e meios para que os alunos com TDAH ou outros transtornos possam desenvolver suas potencialidades;
- Conheçam as técnicas de manejo para lidar com os alunos com TDAH ou outros transtornos;
- Conheçam as possibilidades intelectuais dos alunos, seu nível de aprendizagem e suas limitações;
- Adaptem as atividades e metodologias para promover a aprendizagem dos alunos com TDAH e demais alunos com deficiências.
- Realizem projetos interdisciplinares voltados a inclusão dos alunos dos alunos com TDAH e demais alunos com deficiências;
- Promovam na sala de aula um ambiente de interação e diálogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. (2017). *Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX*. São paulo, SP: Autores Associados.
- Araújo, A.P., Mattos, P., & Pastura, M.C. (2005). Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 324-329.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições.
- Barkley, R.A., & Benton, C.M. (2011). *Vencendo o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade adulto*. São paulo, SP: Artmed.
- Benachio, M.N. (2011). *Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?* São paulo, SP: Paulinas.
- Benczik, E.B., & Bromberg, M.C. (2003). Intervenções na escola. Em P. Mattos, & L. A. Rohde, *Princípios e praticas em TDAH*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bossa, N. (2000). *A psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Brasil. (2005). *Constituição 1998. Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo, SP: Saraiva.
- Brasil. (2012). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução. Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Campoy, T.J. (2018). *Metodologia de la investigación científica: Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción, Paraguay: Marben.
- Cartaxo, M.A. (1998). *Bases teóricas dos parâmetros curriculares no ensino fundamental: concepção de ensino e de aprendizagem*. Natal, RN: Secretaria de Educação.
- Casagrande, A.J. (2005). *Transtorno de hiperatividade com déficit de atenção: estudo de uma amostra de escolares de 1ª série de Criciúma*. Criciúma, SC: UDESC.
- Cezar, M.J. (2007). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (tdah) em crianças: reflexões iniciais*. Maringá, PR: IPE.
- Chizzotti, A. (2014). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Cruz, M.N., & Fontana, R. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo, SP: Atual.
- Fernandes, R.F., & Mól, G.S. (2019). Da Eclusão à Inclusão: uma longa jornada. Em G.D. Mól, *O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva* (pp.19-23). Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural.

- Fernández, A.H., & Camargo, C.B. (2018). *Educación Inclusiva: bases neurocientíficas y tecnológicas em inclusión y transculturalidad*. Jaén, Espanha: IFESI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetização em Processo*. São Paulo, Sp: Cortez.
- Fitó, A. S. (2012). *Por que é tão difícil aprender? O que são e como lidar com os transtornos de aprendizagem*. São Paulo, SP: Paulinas.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Franco, M.A. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo, SP: Cortez.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Giannetti, J.G., & Siqueira, C.M. (2011). Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 78-87.
- Gil, A.C. (2014). *Métodos e técnicas de Pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.
- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, RJ: 7 letras.
- Lewis, M. (1993). *Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e na adolescência*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Libâneo, J.C. (2013). *Didática*. São paulo, SP: Cortez.
- Luria, A.R., Vigotski, L., & Leontiev, A. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São paulo, SP: Ícone.
- Mantoan, M. T. (2015). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como se faz?* São paulo, SP: Summus.
- Martins, L.A. (2006). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mazzota, M.J. (2005). *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São paulo, SP: Cortez.
- Minayo, M.C. (2013). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mogarro, M.J., & Martínez, S.A. (2010). Normalistas e meninas de asilo: origens sociais e percursos de vida no séculoXIX em Portugal e no Brasil. *Revista de ciências da educação*, 45-52.
- Mosquera, J.J., & Stobaus, C.D. (2004). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.

- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Lisboa, Portugal: Porto.
- Omote, S. (2004). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: FUNDEPE.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Rodhe, L.A., & Benczik, E.B. (2000). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: O que é? Como ajudar?* Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Rosa, A.C. (2010). O sujeito com deficiência e a educação inclusiva. Em M.D. Hattge, & R.R. Klein, *Inclusão Escolar: implicações para o currículo* (pp.51-55). São Paulo, SP: Paulinas.
- Sampiere, R.H., Collado, C.F., & Lucio, P.B. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-Hill.
- Silva, L.S. (1998). *Bases teóricas dos parâmetros curriculares nacionais no ensino fundamental: fundamentação psicopedagógica*. Natal, RN: Secretaria da Educação.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Topczewski, A. (1999). *Hiperatividade: como lidar?* São paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Torres, A.J. (2005). *La evaluación em contextos de diversidad*. Madrid, Espanha: Pearson.
- Torres, A.J., Hernández, A.H., & Campoy, T.J. (2011). *Manual para elaboração de teses de mestrado e doutorado: o mais completo manual para investigação científica*. Jaén, Espanha: D.I.E.A.
- Torres, J.A., & Palomino, A.S. (2004). Dificultades generales en el aprendizaje. Em J.A. Torres, & A.Palomino, *Educación Especial II: ámbitos específicos de intervención* (pp.17-43). Madrid, Espanha: Pirámide.
- Torres, J.A., Hernández, A.H., & Barros, C.B. (2013). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Asunción, Paraguay: Marben.
- Vergara, S.C. (2012). *Métodos de coleta de dados no campo*. São paulo, SP: Atlas.

Fontes eletrônicas

- ABDA. (2019). *O que é TDAH*. Fonte: Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Recuperado em 02 de janeiro de 2019 de: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>
- Aranha, S.M. (2001). *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI. p.160-173.

Recuperado em 25 de abril de 2017 de:
<http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>

- Barreta, E.M., & Canan, S.R. (2012). *Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recursos a partir dos documentos legais*. Nono seminário de de pesquisa em educação da região sul. Recuperado em 06 de abril de 2017 de:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>
- Brasil. (1989). *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Recuperado em 6 de fevereiro de 2019 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/7853.htm.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado em 6 de fevereiro de 2019 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 08 de fevereiro de 2019 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_L9394.htm
- Brasil. (1997). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. 2º grau, e dá outras providências. Recuperado em 08 de fevereiro de 2019 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm.
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado em 8 de fevereiro de 2019 de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdfres1_2.pdf
- Brasil. (2008). *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Recuperado em 9 de fevereiro de 2019 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/Decreto/D76571.htm.
- Brasil. (2009). *Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Recuperado em 2 de março de 2019 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm.
- Brasil. (2010). *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Recuperado em 9 de fevereiro de 2019 de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado em 2 de

- janeiro de 2019 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.
- Brasil. (2013). *Lei 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado em 9 de fevereiro de 2019 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 05 de março de 2019 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 9 de fevereiro de 2019 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- Brasil. (s.d.). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado em 9 de fevereiro de 2019 de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- Campos, C.J. (2004). *Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde*. Rev. bras. enferm. [online] vol. 57, n 5, p.611-614. Recuperado em 13 de dezembro de 2019 de: <https://doi.org/10.1590/s0034-71672004000500019>.
- Fernandes, L.B., Schlesener, A., & Mosquera, C. (2011). *Breve histórico da deficiência e seus paradigmas*. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, v. 2, p.132-144. Recuperado em 13 de julho de 2018 de: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_volume_02/Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia.pdf.
- Glat, R., Machado, K., & Braun, P. (2006). *Inclusão Escolar*. Recuperado em 13 de julho de 2018 de: http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf
- Melro, J., & César, M. (2005). *Escola inclusiva: alguém ou além do pleonismo*. Recuperado em 14 de julho de 2018 de: <http://www.aduacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdf/218.pdf>
- Miranda, A. A. (2014). *História, deficiência e educação especial*. Recuperado em 13 de julho de 2018 de: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1_15.pdf
- Santos, A.R., & Teles, M.M. (2014). *Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva*. Recuperado em 15 de agosto de 2018 de: <http://www.geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>
- Sasaki, R.K. (2003). *Terminologia sobre deficiência na área da inclusão*. Recuperado em 15 de agosto de 2018 de: <http://www.ucs.br/etc/conferenciais/index.phd/anpedsul/paper/viewfile/173/>

Stockmann, D. (2018). *Breve história da profissionalização docente no Brasil*. Recuperado em 12 de fevereiro de 2019 de: <http://www.periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/download/6782/5566>.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha. Recuperado em 15 de agosto de 2018 de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

APÊNDICES

Apêndice 1. Roteiro para Análise documental

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Título da Pesquisa: As concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.

Objetivo específico 4: Identificar as possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no atendimento a esses alunos em sala de aula

DATA:	LUGAR:
-------	--------

1. Pastas individuais dos alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) laudos médicos, fichas de matrículas e relatórios de aprendizagem realizados pelos professores do ano anterior do aluno com TDAH).
 - Confirmação do diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; verificação se há ficha de acompanhamento da sala de recursos multifuncionais ou de outros acompanhamentos com profissionais que auxiliem a criança com TDAH;

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Verificação se o aluno com TDAH tem a necessidade de tomar algum medicamento que auxilie a sua concentração em sala de aula ou outro tipo de medicação, verificação se os relatórios do aluno com TDAH auxilia o manejo desse aluno em sala de aula

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E/OU PLANO DE GESTÃO

- Caracterização da escola (porte da escola, público atendido, composição do corpo docente e administrativo)

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Qual a visão da escola em relação ao processo de ensino aprendizagem e quais as suas metas para o desenvolvimento desse processo?

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Quais as ações estão propostas no documento para o atendimento de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e/ou outras crianças com transtornos de aprendizagem?

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Quais as ações propostas para promover a inclusão dos alunos com TDAH no âmbito escolar?

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Que tipo de apoio é proposto para os professores realizarem o seu trabalho em sala de aula com os alunos com TDAH e os demais alunos?

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Quais as ações propostas para promover o estímulo ao trabalho docente e o estímulo a aprendizagem dos alunos?

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Quais as ações propostas para aproximar a família da escola?

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Quais os recursos materiais propostos para auxiliar a prática pedagógica do professor em sala de aula com os alunos com TDAH e os demais alunos

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

Observadora: _____

Apêndice 2. Pauta de observação

PAUTA DE OBSERVAÇÃO

DATA:	LUGAR:
TURMA E TURNO:	PROFESSOR:
Nº TOTAL DE ALUNOS:	Nº DE ALUNOS PRESENTES:
HORÁRIO DE INÍCIO:	HORÁRIO DE TÉRMINO:
TEMPO DE OBSERVAÇÃO:	

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

(estruturação e condições de espaço físico, área externa, localização, área coberta, qualidade e quantidade da construção e dependências, acervo bibliográfico - se tiver, como é utilizado, material pedagógico etc.).

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

2. CARACTERIZAÇÃO DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO: (FORMAÇÃO E QUANTIDADE).

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

3. CARACTERIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DA TURMA: formação, experiência profissional, interação com os alunos, interação com a coordenação e gestão, comportamento do professor na sala de aula

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA: Número de alunos, faixa etária, quantidade de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), relação do aluno com TDAH e os demais alunos, comportamento do aluno com TDAH e do restante da turma, impressões sobre a turma, interação entre os alunos.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

5. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DOS ALUNOS NA SALA DE AULA: tamanho, climatização, mobília, decoração, existência ou não de materiais didático-pedagógicos para os alunos.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

6. MANEJO DE SALA DE AULA: rotina, estabelecimento de regras, posicionamento do professor diante do atendimento à criança com TDAH e os demais alunos, forma do professor se comunicar com o aluno com TDAH e os demais, formas do professor oportunizar a participação da criança com TDAH nas atividades propostas, distribuição e execução do tempo.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

7. METODOLOGIAS UTILIZADAS: atividades didáticas propostas, adaptação ou não de atividades para o aluno com TDAH, materiais utilizados para auxiliar na aprendizagem do aluno com TDAH e os demais alunos, formas de apresentação dos conteúdos aos alunos.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

8. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: estratégias utilizadas pelo professor para avaliar o aluno com TDAH e os demais alunos em relação aos assuntos estudados, tempo dado ao aluno com TDAH para realizar as tarefas.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

9. PLANEJAMENTO: tempo de planejamento, forma de planejar, preocupação ou não em adaptações curriculares para o atendimento de alunos com TDAH, execução do que foi planejado.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

10. APOIO DADO AO PROFESSOR PARA O ATENDIMENTO DO ALUNO COM TDAH: existência ou não de um professor auxiliar, ações realizadas pela coordenação, ações realizadas pela gestão e ações realizadas pelos familiares do aluno com TDAH.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

Observadora: _____

Apêndice 3. Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Idade: _____

Perfil dos professores de alunos com TDAH

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Você já fez algum curso na área de Educação Especial ou sobre dificuldades de aprendizagem?
3. Há quanto tempo você atua como professor?
4. Há quanto tempo você atua como professor das séries iniciais?
5. Além de ser professor, você atua em outra atividade? Seja na escola ou em outra instituição.

Nível de conhecimento sobre o TDAH

6. Qual o seu conhecimento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Como você obteve esse conhecimento?
7. Como você soube que o seu aluno possui TDAH? E como reagiu a isso?
8. Tendo em vista as principais características do TDAH – Desatenção, Impulsividade e Hiperatividade – como você define o comportamento e a aprendizagem de seu aluno com TDAH?
9. Um dos aspectos que geralmente se comenta é que alunos diagnosticados com TDAH geralmente tem atitudes de desobediência. Qual a sua visão sobre isso?
10. Para você quais as implicações do TDAH na aprendizagem do seu aluno diagnosticado com esse transtorno?

Metodologias utilizadas pelos professores

11. Quais os conteúdos que você leciona para o seu aluno com TDAH e os demais alunos?
12. Quais os tipos de recursos metodológicos você costuma utilizar em suas aulas? Com que frequência utiliza cada tipo de recurso?
13. Quais os tipos de atividades você costuma utilizar para o desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno que possui o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e os demais alunos?

14. Como você realiza a avaliação escolar do seu aluno com TDAH e a avaliação dos demais alunos?
15. Como é realizado o planejamento de suas aulas, diante da existência de um aluno com TDAH em sua turma?
Possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento aos alunos com TDAH
16. Qual o apoio você tem recebido da família do seu aluno com TDAH?
17. Quais as ações ou propostas realizadas pela escola para dar suporte ao seu trabalho em sala de aula com o seu aluno com TDAH?
18. Que tipo de apoio você tem recebido do seu coordenador ou coordenadora pedagógica para lidar com os alunos com TDAH na sua turma?
19. Quais as dificuldades que você enfrenta na sala de aula ao lidar com um aluno com TDAH?
20. Na sua opinião quais os conteúdos possíveis de trabalhar na sala de aula com alunos com TDAH?

Apêndice 4. Formulário de validação do roteiro para análise documental.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

DOCTORANDO: Rozélia Alves da Silva

TUTOR: PHD. Daniel Gonzalez

Prezado (a) Professor (a),

Este formulário destina-se à validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo de doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA. O objetivo geral da proposta pesquisa é: Analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.

Nessa base, os objetivos específicos estão listados a seguir: 1). Apresentar o perfil dos professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil; 2). Determinar o nível de conhecimento dos professores sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; 3). Descrever as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 4). Identificar as possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento a esses alunos em sala de aula. Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com SIM e NÃO devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre perguntas, opções de resposta e objetivos. No caso de a questão ter suscitado

dúvida assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Título da pesquisa: As concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.

OBJETIVO GERAL: Analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Identificar as possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento a esses alunos em sala de aula.	COERENCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

DATA:	LUGAR:
-------	--------

- PASTAS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) LAUDOS MÉDICOS, FICHAS DE MATRÍCULAS E RELATÓRIOS DE APRENDIZAGEM REALIZADOS PELOS PROFESSORES DO ANO ANTERIOR DO ALUNO COM TDAH)

- Confirmação do diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; verificação se há ficha de acompanhamento da sala de recursos multifuncionais ou de outros acompanhamentos com profissionais que auxiliem a criança com TDAH;

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Verificação se o aluno com TDAH tem a necessidade de tomar algum medicamento que auxilie a sua concentração em sala de aula ou outro tipo de medicação, verificação se os relatórios do aluno com TDAH auxilia o manejo desse aluno em sala de aula.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E/OU PLANO DE GESTÃO

- Caracterização da escola (porte da escola, público atendido, composição do corpo docente e administrativo)

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Qual a visão da escola em relação ao processo de ensino aprendizagem e quais as suas metas para o desenvolvimento desse processo?

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Quais as ações estão propostas no documento para o atendimento de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e/ou outras crianças com transtornos de aprendizagem?

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Quais as ações propostas para promover a inclusão dos alunos com TDAH no âmbito escolar?

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Que tipo de apoio é proposto para os professores realizarem o seu trabalho em sala de aula com os alunos com TDAH e os demais alunos?

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Quais as ações propostas para promover o estímulo ao trabalho docente e o estímulo a aprendizagem dos alunos?

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Quais as ações propostas para aproximar a família da escola?

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

- Quais os recursos materiais propostos para auxiliar a prática pedagógica do professor em sala de aula com os alunos com TDAH e os demais alunos

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
 FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
 DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
 DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 DATOS DO AVALIADOR

Nome completo: _____

Formação: Professor Doutor em Ciências da Educação

Instituição de Ensino: _____

Assinatura do Avaliador: _____

Local, ____ de ____ de 2019

Apêndice 5. Formulário de validação da pauta de observação.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

DOCTORANDO: Rozélia Alves da Silva

TUTOR: PHD. Daniel Gonzalez

Prezado (a) Professor (a),

Este formulário destina-se à validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo de doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA. O objetivo geral da proposta pesquisa é: Analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.

Nessa base, os objetivos específicos estão listados a seguir: 1). Apresentar o perfil dos professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil; 2). Determinar o nível de conhecimento dos professores sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; 3). Descrever as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 4). Identificar as possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento a esses alunos em sala de aula. Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com SIM e NÃO devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre perguntas, opções de resposta e objetivos. No caso de a questão ter suscitado

dúvida assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Título da pesquisa: As concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil

OBJETIVO GERAL: Analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DAS TURMAS DE PROFESSORES DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

1. Apresentar o perfil dos professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil;	COERENCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
					NÃO	?
2. Citar as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental;	COERENCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
3. Identificar as possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento a esses alunos em sala de aula.	COERENCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?

PAUTA DE OBSERVAÇÃO

DATA:	LUGAR:
TURMA E TURNO:	PROFESSOR:
Nº TOTAL DE ALUNOS:	Nº DE ALUNOS PRESENTES:
HORÁRIO DE INÍCIO:	HORÁRIO DE TÉRMINO:
TEMPO DE OBSERVAÇÃO:	

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

(estruturação e condições de espaço físico, área externa, localização, área coberta, qualidade e quantidade da construção e dependências, acervo bibliográfico - se tiver, como é utilizado, material pedagógico etc.).

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

2. CARACTERIZAÇÃO DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO: (FORMAÇÃO E QUANTIDADE).

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

2. **CARACTERIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DA TURMA:** formação, experiência profissional, interação com os alunos, interação com a coordenação e gestão, comportamento do professor na sala de aula

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA: Número de alunos, faixa etária, quantidade de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), relação do aluno com TDAH e os demais alunos, comportamento do aluno com TDAH e do restante da turma, impressões sobre a turma, interação entre os alunos.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

3. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DOS ALUNOS NA SALA DE AULA: tamanho, climatização, mobília, decoração, existência ou não de materiais didático-pedagógicos para os alunos.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

6. MANEJO DE SALA DE AULA: rotina, estabelecimento de regras, posicionamento do professor diante do atendimento à criança com TDAH e os demais alunos, forma do professor se comunicar com o aluno com TDAH e os demais, formas do professor oportunizar a participação da criança com TDAH nas atividades propostas, distribuição e execução do tempo.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

7. METODOLOGIAS UTILIZADAS: atividades didáticas propostas, adaptação ou não de atividades para o aluno com TDAH, materiais utilizados para auxiliar na aprendizagem do aluno com TDAH e os demais alunos, formas de apresentação dos conteúdos aos alunos.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

8. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: estratégias utilizadas pelo professor para avaliar o aluno com TDAH e os demais alunos em relação aos assuntos estudados, tempo dado ao aluno com TDAH para realizar as tarefas.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

9. PLANEJAMENTO: tempo de planejamento, forma de planejar, preocupação ou não em adaptações curriculares para o atendimento de alunos com TDAH, execução do que foi planejado.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

10. APOIO DADO AO PROFESSOR PARA O ATENDIMENTO DO ALUNO COM TDAH: existência ou não de um professor auxiliar, ações realizadas pela coordenação, ações realizadas pela gestão e ações realizadas pelos familiares do aluno com TDAH.

ANOTAÇÕES	
Descritivas	Interpretativas

 <p style="text-align: center;"> UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACION DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN </p> <p>DADOS DO AVALIADOR</p> <p>Nome completo: _____</p> <p>Formação: Professor Doutor em Ciências da Educação</p> <p>Instituição de Ensino: _____</p> <p>Assinatura do Avaliador: _____</p> <p style="text-align: right;">Local, ____ de ____ de 2019</p>
--



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

DOCTORANDO: Rozélia Alves da Silva

TUTOR: PHD. Daniel Gonzalez

Prezado (a) Professor (a),

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação dos instrumentos que serão utilizados na coleta de dados em minha pesquisa de campo de doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA. O objetivo geral da proposta pesquisa é: Analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.

Nessa base, os objetivos específicos estão listados a seguir: 1). Apresentar o perfil dos professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil; 2). Determinar o nível de conhecimento dos professores sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; 3). Descrever as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 4). Identificar as possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento a esses alunos em sala de aula. Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com SIM e NÃO devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre perguntas, opções de resposta e objetivos. No caso de a questão ter suscitado dúvida assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso

da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Título da pesquisa: As concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil

OBJETIVO GERAL: Analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA APLICAÇÃO COM OS PROFESSORES DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

1. Apresentar o perfil dos professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil;	COERENCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
2. Determinar o nível de conhecimento dos professores sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade;	COERENCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
3. Descrever as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental;	COERENCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
4. Identificar as possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento a esses alunos em sala de aula.	COERENCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?

PERGUNTAS

Perfil dos professores de alunos com TDAH

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Você já fez algum curso na área de Educação Especial ou sobre dificuldades de aprendizagem?
3. Há quanto tempo você atua como professor? E há quanto tempo você atua como professor das séries iniciais?
4. Qual é a sua carga horária diária na função de professor?
5. Além de ser professor, você atua em outra atividade? Seja na escola ou em outra instituição.

Nível de conhecimento sobre o TDAH

6. Qual o seu conhecimento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Como você obteve esse conhecimento?
7. Como você soube que o seu aluno possui TDAH? E como reagiu a isso?
8. Tendo em vista as principais características do TDAH – Desatenção, Impulsividade e Hiperatividade – como você define o comportamento e a aprendizagem de seu aluno com TDAH?
9. Um dos aspectos que geralmente se comenta é que alunos diagnosticados com TDAH geralmente tem atitudes de desobediência. Qual a sua visão sobre isso?
10. Para você quais as implicações do TDAH na aprendizagem do seu aluno diagnosticado com esse transtorno?

Metodologias utilizadas pelos professores

11. Quais os tipos de recursos metodológicos você costuma utilizar em suas aulas? Com que frequência utiliza cada tipo de recurso?
12. Quais os tipos de atividades você costuma utilizar para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos?
13. Você costuma adaptar as atividades para o seu aluno com TDAH? Com que frequência?

14. Como você realiza a avaliação escolar do seu aluno com TDAH e a avaliação dos demais alunos?
15. Como é realizado o planejamento de suas aulas, diante da existência de um aluno com TDAH em sua turma?

Possibilidades e limites encontrados pelos professores de alunos com TDAH no atendimento aos alunos com TDAH

16. Qual o apoio você tem recebido da família do seu aluno com TDAH?
17. Quais as ações ou propostas realizadas pela escola para dar suporte ao seu trabalho em sala de aula com o seu aluno com TDAH?
18. Que tipo de apoio você tem recebido do seu coordenador ou coordenadora escolar para lidar com os alunos com TDAH na sua turma?
19. Quais as dificuldades que você enfrenta na sala de aula ao lidar com um aluno com TDAH?
20. Na sua opinião, o que é possível fazer para atender de forma mais adequada os alunos com TDAH em sala de aula com vistas ao desenvolvimento de sua aprendizagem?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
 DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
 DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo: _____

Formação: _____

Instituição de Ensino: _____

Assinatura do Avaliador: _____

Local, ____ de ____ de 2019

ANEXOS

ANEXO 1. Ofício apresentado a Secretária de Educação da cidade de Parnamirim

Ofício nº 01/2019

De: Rozélia Alves da Silva

Para: Sra. Ana Lúcia de Oliveira Dantas, Secretária de Educação do município de Parnamirim.

Parnamirim, 29 de abril de 2019

Senhora Secretária de Educação,

Venho por meio deste, solicitar a vossa senhoria a autorização para a realização de uma investigação científica intitulada: **Concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.** Essa pesquisa, se autorizada, será desenvolvida nas escolas do município de Parnamirim que possuem alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) matriculados nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2019, listadas abaixo. Saliento que a mesma é requisito para a conclusão da tese e defesa pública na Universidad Autónoma de Assunción, para a obtenção de título de Doutor em Ciências da Educação.

Escola Municipal Irene Soares da Silva

Escola Municipal Maria de Jesus Medeiros

Escola Municipal Osmundo Faria

Atenciosamente,

Rozélia Alves da Silva

Anexo 2. Ofício apresentado ao Gestor da Escola Municipal Maria de Jesus Medeiros

Ofício nº 02/2019

De: Rozélia Alves da Silva

Para: Sr Francisco Penny Júnior, gestor da Escola Municipal Maria de Jesus de Medeiros de Lima

Parnamirim, 06 de maio de 2019

Senhor Diretor,

Venho por meio deste, solicitar a vossa senhoria a autorização para a realização de uma investigação científica intitulada: **Concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.** Essa pesquisa será desenvolvida através de observação não participante nas turmas que possuem alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) matriculados nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2019, entrevistas com os professores dessas referidas turmas, bem como de consulta a documentos que sejam necessários a nossa pesquisa. Saliento que a mesma é requisito para a conclusão da tese e defesa pública na Universidad Autónoma de Assunción, para a obtenção de título de Doutor em Ciências da Educação.

Agradeço, desde já, a vossa importante colaboração

Atenciosamente,

Rozélia Alves da Silva

Anexo 3. Ofício apresentado à gestora da Escola Municipal Osmundo Faria

Ofício nº 03/2019

De: Rozélia Alves da Silva

Para: Sra Valda Valcácio, gestora da Escola Municipal Osmundo Farias

Parnamirim, 06 de maio de 2019

Senhora Diretora,

Venho por meio deste, solicitar a vossa senhoria a autorização para a realização de uma investigação científica intitulada: **Concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.** Essa pesquisa será desenvolvida através de observação não participante nas turmas que possuem alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) matriculados nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2019, entrevistas com os professores dessas referidas turmas, bem como de consulta a documentos que sejam necessários a nossa pesquisa. Saliento que a mesma é requisito para a conclusão da tese e defesa pública na Universidad Autónoma de Assunción, para a obtenção de título de Doutor em Ciências da Educação.

Agradeço, desde já, a vossa importante colaboração

Atenciosamente,

Rozélia Alves da Silva

Anexo 4. Ofício apresentado à gestora da Escola Municipal Irene Soares da Silva

Ofício nº 04/2019

De: Rozélia Alves da Silva

Para: Sra Aída, gestora da Escola Municipal Professora Irene Soares da Silva

Parnamirim, 06 de maio de 2019

Senhora Diretora,

Venho por meio deste, solicitar a vossa senhoria a autorização para a realização de uma investigação científica intitulada: **Concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil.** Essa pesquisa será desenvolvida através de observação não participante nas turmas que possuem alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) matriculados nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2019, entrevistas com os professores dessas referidas turmas, bem como de consulta a documentos que sejam necessários a nossa pesquisa. Saliento que a mesma é requisito para a conclusão da tese e defesa pública na Universidad Autónoma de Assunción, para a obtenção de título de Doutor em Ciências da Educação.

Agradeço, desde já, a vossa importante colaboração

Atenciosamente,

Rozélia Alves da Silva

Anexo 5. Autorização do gestor



**UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ASSUNCIÓN**

AUTORIZAÇÃO DO GESTOR

PESQUISA: As concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil

Eu _____, Gestor da Escola Municipal Maria de Jesus Medeiros de Lima, autorizo Rozélia Alves da Silva, RG Nº 1958589, CPF 035608774-31, doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunción-Paraguai, a realizar a pesquisa de doutorado intitulada: “As concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil”, a qual tem como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Anexo 6. Autorização do Professor



**UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ASSUNCIÓN**

PESQUISA: As concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil

Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da minha pesquisa de doutorado intitulada: “As concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Parnamirim, Brasil”. A referida pesquisa está sendo orientada pelo Prof. Dr. Daniel Gonzalez, do Programa de Postgrados do Doutorado em Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Assunción- Paraguai. As técnicas utilizadas para a coleta de dados serão a observação não participante, a entrevista semiaberta e a análise documental. Assim, a sua participação na pesquisa consistirá em responder a uma entrevista que será gravada e transcrita, e conceder a autorização para uma média de 05 observações sistemáticas na sala de aula. A coleta de dados ocorrerá nos meses de maio a setembro de 2019.

É importante lembrar que você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, e sua recusa não ocasionará nenhum prejuízo em relação a autora e/ou instituição. Entretanto, gostaríamos de contar com a sua colaboração. As informações serão confidenciais e é assegurado que em nenhum momento da tese será mencionado o seu nome.

Será entregue a cada participante uma cópia deste termo, com nome, endereço e telefone da pesquisadora. Desse modo, coloco-me a disposição para esclarecer suas dúvidas sobre a pesquisa.

Declaro que concordo em participar da pesquisa

Pesquisadora: Rozélia Alves da Silva

Endereço: Rua José Nascimento Filho, 430, Residencial São Vicente, bl 04, ap 103

Telefone: (84) 98821-3221; (84) 99664-1556