



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

EDSON SILVA DE CARVALHO

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFG -
CÂMPUS ANÁPOLIS

Anápolis

2021

EDSON SILVA DE CARVALHO

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFG -
CÂMPUS ANÁPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Câmpus Anápolis do Instituto Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dayanna Pereira dos Santos

Anápolis
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CARVALHO, Edson Silva de

C331i Inclusão de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na educação profissional e tecnológica do IFG – Campus Anápolis / Edson Silva de Carvalho – – Anápolis: IFG, 2021.
168 p. : il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Dayanna Pereira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

1. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). 2. Inclusão escolar. 3. Instituto Federal de Goiás (IFG). 4. Educação profissional e tecnológica. I. SANTOS, Dayanna Pereira dos. II. Título.

CDD 370.7

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Edson Silva de Carvalho

Matrícula: 20192060150073

Título do Trabalho: Inclusão de Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Profissional e Tecnológica do IFG - Câmpus Anápolis

Autorização - Marque uma das opções

1. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
3. Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

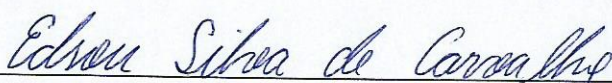
- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 11/10/2021.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



Programa de Pós-Graduação
Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFG)

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Web Conferência)

No dia 27 (vinte e sete) do mês de agosto do ano de 2021, às 14h30, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado “**Inclusão de Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Profissional e Tecnológica do IFG - Câmpus Anápolis**” e respectivo Produto Educacional de autoria de **Edson Silva de Carvalho**, como requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A Banca Examinadora foi composta pelas professoras: **Dra. Dayanna Pereira dos Santos-IFG/ProfEPT** (Orientadora e Presidente da Banca), **Dra. Elaine Nicolodi-UniAraguaia** (Avaliadora Externa) e pelo professor: **Dr. Wanderley Azevedo de Brito-IFG/ProfEPT** (Avaliador Interno).

Em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifesta-se pela **APROVAÇÃO** da **Dissertação** e do **Produto Educacional** de **Edson Silva de Carvalho**.

Anápolis -GO, 27 de agosto de 2021.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dra. Dayanna Pereira dos Santos-IFG/ProfEPT(Orientadora e Presidente da Banca)
2. Dr. Wanderley Azevedo de Brito-IFG /ProfEPT
3. A presidente da Banca assina a ata pela profa. Dra. Elaine Nicolodi-UniAraguaia*
3. Edson Silva de Carvalho – Discente do ProfEPT

*No contexto das restrições e medidas sanitárias de isolamento social impostas pela Pandemia do Covid-19, a presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar Ata de Defesa da Dissertação em nome da profa. **Dra. Elaine Nicolodi-UniAraguaia** que participou da Sessão por Web Conferência.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Wanderley Azevedo de Brito, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 27/08/2021 17:39:29.
- **Edson Silva de Carvalho, AUX EM ADMINISTRACAO**, em 27/08/2021 17:17:49.
- **Dayanna Pereira dos Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 27/08/2021 17:06:50.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/08/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 188787

Código de Autenticação: 0c8b4b6e6c



Avenida Pedro Ludovico, s/ nº, Remy Cury, ANÁPOLIS / GO, CEP 75131-457
(62) 3703-3359 (ramal: 3359)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA (PROFEPT)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG) – CÂMPUS ANÁPOLIS

EDSON SILVA DE CARVALHO

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFG –
CÂMPUS ANÁPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Data da defesa: 27/08/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dayanna Pereira dos Santos – ProfEPT/IFG
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Elaine Nicolodi - Centro Universitário UniAraguaia
Avaliadora Externa

Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito – ProfEPT/IFG
Avaliador Interno

Anápolis-GO
2021

Nada me prende a nada.
Quero cinquenta coisas ao mesmo tempo.
Anseio com uma angústia de fome de carne
O que não sei que seja –
Definidamente pelo indefinido...
Durmo irrequieto e vivo num sonhar irrequieto
De quem dorme irrequieto, metade a sonhar.
Fecharam-me todas as portas abstratas e necessárias.
Correram cortinas de todas as hipóteses que eu poderia ver na rua.
Não há na travessa achada o número da porta que me deram.

Fernando Pessoa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAAEE – Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino
CAPD – Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente
CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CORAE – Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares
DCM – Disfunção Cerebral Mínima
DSM – Manual de Diagnóstico e Estatística
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
LCM – Lesão Cerebral Mínima
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
NAI – Núcleo de Ações Inclusivas
NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE – Necessidades Educacionais Específicas
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEN – Pró-Reitoria de Ensino
SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública
TDA – Transtorno do Déficit de Atenção
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão	40
Figura 2: Câmpus do IFG	62
Figura 3: Imagem aérea do Câmpus Anápolis do IFG	65
Figura 4: Organograma Câmpus Anápolis	66
Figura 5: Teatro (piso tátil/ palco não dispõe de rampa).....	77
Figura 6: Rampas de acesso/dependências pedagógicas	77
Figura 7: Rampas de acesso.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sintomas de TDAH nos manuais diagnósticos internacionais (CID-10) e DSM-V.....	25
Quadro 2: Levantamento de sugestões para lidar com alunos com TDAH em sala de aula	55
Quadro 3: Número de alunos por curso	65
Quadro 4: Documentos institucionais do IFG analisados na pesquisa.....	67
Quadro 5: Alunos por deficiência.....	78
Quadro 6: Categorias de análise e objetivos.....	85
Quadro 7: Perguntas e categorias correspondentes	86
Quadro 8: Pergunta 1	89
Quadro 9: Pergunta 2.....	93
Quadro 10: Pergunta 3.....	94
Quadro 11: Pergunta 4	95
Quadro 12: Pergunta 5.....	97
Quadro 13: Pergunta 6.....	104
Quadro 14: Pergunta 7	107
Quadro 15: Pergunta 8.....	110
Quadro 16: Pergunta 9.....	112
Quadro 17: Pergunta 10.....	114
Quadro 18: Pergunta 11	116
Quadro 19: Pergunta 12.....	117
Quadro 20: Pergunta 13.....	118
Quadro 21: Pergunta 14.....	119

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: PERCURSO HISTÓRICO E HIPÓTESE ETIOLÓGICA	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A ORIGEM E A HISTÓRIA DO TDAH.....	17
1.2 DIAGNÓSTICO DO TDAH.....	22
1.3 NORMALIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA ...	27
1.4 IMPLICAÇÕES DO TDAH: DA INFÂNCIA À VIDA ADULTA.....	33
CAPÍTULO 2 - O TDAH NA ESCOLA	37
2.1 IMPLICAÇÕES DO TDAH NA VIDA ESCOLAR.....	37
2.2 INCLUSÃO ESCOLAR.....	39
2.3 IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO MULTIDISCIPLINAR.....	49
2.4 AS ESPECIFICIDADES DO ALUNO COM TDAH.....	51
2.5 O PAPEL DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO COM TDAH.....	56
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CÂMPUS ANÁPOLIS DO IFG: POLÍTICAS E AÇÕES	60
3.1 CARACTERIZANDO A INSTITUIÇÃO.....	60
3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFG	67
3.3 O PAPEL DO NAPNE.....	71
3.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CÂMPUS ANÁPOLIS.....	76
CAPÍTULO 4 - A INCLUSÃO DO ALUNO COM TDAH NO IFG: _PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS	81
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	81
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	83
4.3 ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA: A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	83
4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	85
4.4.1 Políticas institucionais de inclusão escolar.....	88
4.4.2 O NAPNE.....	92
4.4.3 Processo de inclusão escolar do aluno com TDAH no IFG: ações institucionais e práticas docentes.....	96

4.4.4 Demandas pedagógicas específicas: identificação e atendimento	103
4.4.5 Dificuldades enfrentadas no processo	107
4.4.6 A importância da formação docente para o atendimento ao aluno com TDAH	110
4.4.7 Impressões dos alunos com TDAH acerca de seu processo de inclusão nos cursos técnicos integrados do IFG	116
4.4.8 As sugestões propostas pelos alunos e profissionais entrevistados	119
4.5 RESULTADOS DA PESQUISA: O PRODUTO EDUCACIONAL.....	123
4.5.1 A importância da formação docente na inclusão do aluno com TDAH	123
4.5.2 O produto educacional: Material Instrucional	124
4.5.3 Instrumento de validação	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS	138
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.....	142
APÊNDICE C – FICHAS DE VALIDAÇÃO	158

RESUMO

Esta pesquisa trata do processo de inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no âmbito dos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A investigação teve como ponto de partida os seguintes questionamentos: De que forma têm ocorrido as ações educativas voltadas para os alunos com TDAH no âmbito do IFG? Quais as principais características e demandas pedagógicas dos alunos com TDAH? Como se caracteriza, do ponto de vista político-pedagógico, o processo de inclusão de alunos com TDAH no IFG? Estão sendo criados/implementados mecanismos para possibilitar o atendimento pedagógico desses estudantes considerando suas especificidades? Desta forma, a pesquisa teve por objetivo geral investigar e analisar como tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes com TDAH no âmbito do Ensino Técnico Integrado no Câmpus Anápolis – IFG a partir da implantação do NAPNE. Neste intento, além de estudo teórico, foram realizadas entrevistas com alunos com TDAH matriculados ou egressos dos cursos técnicos integrados do Câmpus Anápolis do IFG, bem como representantes dos professores destes alunos, coordenadores dos cursos e membros do NAPNE. A pesquisa foi ancorada teoricamente nos estudos acerca da Inclusão Escolar, sobretudo de Mantoan (2003), Sassaki (1999) e Januzzi (2004) e nos estudos específicos acerca do TDAH de Barkley (2002, 2008), Bencziik (2000, 2003), Rohde e Mattos (2003), entre outros. Os dados coletados por meio das entrevistas permitiram inferir que a necessidade de formação docente no campo da educação inclusiva e, mais especificamente, em relação ao TDAH tem sido um dos principais obstáculos no processo de inclusão escolar dos alunos com o transtorno. Podem ser observados alguns avanços como a própria criação do NAPNE e a inserção da temática da inclusão escolar e da diversidade nos diversos documentos institucionais do IFG. Entretanto, algumas outras condições precisam ser oferecidas, tais como a capacitação docente e dos demais profissionais que atuam junto a esses alunos bem como equipes de apoio atuantes em tempo integral a fim de apoiar professores e alunos nesse processo.

Palavras chave: TDAH; Inclusão Escolar; IFG.

ABSTRACT

This research deals with the inclusion process of the student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), in the scope of the technical courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG). The investigation had as its starting point the following questions: How have the educational actions aimed at students with ADHD within the scope of the IFG been taking place? What are the main characteristics and pedagogical demands of students with ADHD? From a political-pedagogical point of view, how is the process of including students with ADHD in the IFG characterized? Are mechanisms being created/implemented to enable the pedagogical assistance of these students considering their specificities? Thus, the research aimed to investigate and analyze how the process of inclusion of students with ADHD in the context of Integrated Technical Education in the IFG Anápolis Campus has occurred since the implementation of NAPNE (Center for the Assistance of People with Special Needs). In this attempt, in addition to theoretical study, interviews were conducted with students with ADHD enrolled or graduated from the integrated technical courses of the IFG Anápolis Campus, as well as representatives of these students' teachers, coordinators of the courses and members of NAPNE. The research was theoretically anchored in studies about School Inclusion, especially by Mantoan (2003), Sassaki (1999) and Januzzi (2004) and in specific studies about ADHD by Barkley (2002, 2008), Bencziik (2000, 2003), Rohde and Mattos (2003), among others. The data collected through the interviews allowed us to infer that the need for teacher training in the field of inclusive education and, more specifically, in relation to ADHD has been one of the main obstacles in the process of school inclusion of students with this disorder. Some advances can be observed, such as the creation of the NAPNE (Center for the Assistance of People with Special Needs) and the insertion of the theme of school inclusion and diversity in the various institutional documents of the IFG. However, other conditions need to be offered, such as the training of teachers and other professionals who work with these students as well as support teams working full time in order to support teachers and students in this process.

Keywords: ADHD; School inclusion; IFG.

INTRODUÇÃO

A questão da inclusão escolar tem sido alvo de inúmeras discussões no campo educacional, sobretudo a partir da década de 1990, quando ocorreram diversos avanços relacionados a essa temática, entre os quais, em nível mundial, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990; a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Salamanca, Espanha, em 1994, dando origem à Declaração de Salamanca; e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também denominada Convenção de Guatemala, em 1999, originando a Declaração de Guatemala.

No Brasil, alguns avanços puderam ser observados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9394/96, com legislações e políticas voltadas ao atendimento educacional da pessoa com necessidades educacionais específicas (NEE). Todavia, tais políticas e legislações nem sempre se mostram suficientes para assegurar atendimento educacional a todas as pessoas, independentemente de suas necessidades, apesar de contribuírem para a indicação de caminhos nesse sentido.

Ao considerar a legislação atual acerca dos direitos à educação das pessoas num contexto de diversidade, entende-se ser necessário estudar as propostas de ensino técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) para o público da educação especial. Em consonância com essa legislação, o IFG firma, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), o compromisso com políticas e diretrizes de inclusão no que tange ao atendimento de necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objeto de estudo os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no âmbito do ensino técnico integrado no câmpus Anápolis do IFG. A delimitação do tema e a construção da problemática desta pesquisa resultaram de indagações surgidas com a experiência profissional do autor como servidor no IFG, atuando no Câmpus Anápolis. Tal proposição vincula-se, ainda, às temáticas propostas pela linha de pesquisa Práticas

Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que buscou discutir a educação inclusiva na EPT.

Já o interesse por este tema decorre da experiência, em 2017, com a Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino (CAAEE) em que foi possível conhecer o projeto de implementação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no IFG. Posteriormente, outra experiência relevante, e que contribuiu para aumentar esse interesse, foi a participação, em 2019, na Subcomissão Permanente de Execução, Acompanhamento, Avaliação e Atualização do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes, causas determinantes para pesquisar a educação especial numa perspectiva inclusiva.

A opção por estudar, no campo da educação inclusiva, especificamente as práticas educativas voltadas ao aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) decorre da percepção de que tem havido uma espécie de banalização do diagnóstico desse transtorno, atribuindo-lhe características próprias de cada etapa do desenvolvimento (inquietação na infância, conflitos com familiares na adolescência, por exemplo). Isso leva a um diagnóstico equivocado, chegando a submeter alguns escolares a tratamentos que nem sempre seriam necessários.

Ao pensar nos discentes que de fato precisam lidar com o TDAH, esta pesquisa buscou investigar as práticas educativas no IFG, mais especificamente na Educação Profissional e Tecnológica, voltadas para o atendimento das necessidades específicas desses estudantes. Apesar de não manifestarem nenhum tipo de deficiência, tais alunos apresentam necessidades que precisam ser atendidas para que a aprendizagem ocorra.

Assim, a inclusão desses alunos demanda adaptações relacionadas ao planejamento e às práticas educativas, inclusive na organização dos espaços escolares de modo a reduzir a distração. O estudante com TDAH precisa contar com um atendimento especializado capaz de contornar a questão do déficit de atenção e da hiperatividade, possibilitando-lhe o desenvolvimento e a aprendizagem. Para tanto, o professor precisa contar com algumas condições, como apoio de profissionais especializados (psicólogos, psicopedagogos, entre outros) e orientação adequada para lidar com esse estudante.

Compreender o aluno com TDAH em sua individualidade, com suas necessidades e potencialidades, é indispensável para que se efetivem ações educativas de caráter inclusivo, que de fato contribuam para o seu desenvolvimento educacional. Sendo assim, trata-se de uma temática relevante do ponto de vista social e acadêmico, no sentido de contribuir para as discussões na área. A opção pelo recorte temporal, a partir de 2017, justifica-se pela implantação do NAPNE no câmpus em 2017, visto que antes disso não havia ações educativas voltadas para essa demanda.

Então, o desenvolvimento da pesquisa foi direcionado pela seguinte questão: de que forma têm ocorrido as ações educativas voltadas para os alunos com TDAH no âmbito do IFG? Como questões secundárias, a pesquisa buscou responder: quais as principais características e demandas pedagógicas dos alunos com TDAH? Como se caracteriza, do ponto de vista político-pedagógico, o processo de inclusão de alunos com TDAH no IFG? Estão sendo criados/implementados mecanismos para possibilitar o atendimento pedagógico desses estudantes considerando suas especificidades? Assim, espera-se contribuir para as discussões em torno do tema, bem como para reflexões acerca das práticas pedagógicas no IFG numa perspectiva inclusiva.

Como objetivo geral, esta pesquisa buscou investigar e analisar como tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes com TDAH no âmbito do Ensino Técnico Integrado no Câmpus Anápolis – IFG a partir da implantação do NAPNE. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: caracterizar o TDAH, bem como as demandas pedagógicas dos alunos com esse transtorno; conhecer e analisar as políticas e ações pedagógicas inclusivas previstas nos documentos institucionais do IFG para viabilizar as condições de acesso e permanência dos estudantes com TDAH; identificar quais ações pedagógicas são desenvolvidas para possibilitar a inclusão dos estudantes com TDAH no Ensino Médio Integrado do IFG a partir da implantação do NAPNE; captar as impressões dos alunos com TDAH e dos profissionais que atuam com esses alunos nos cursos técnicos integrados do IFG acerca do processo de inclusão escolar no câmpus e o que acreditam ser necessário para melhorá-lo; e analisar a importância da formação docente para a inclusão do aluno com TDAH nos cursos técnicos integrados do IFG.

A pesquisa foi desenvolvida mais especificamente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Câmpus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Sendo assim, o objeto de estudo é o processo de inclusão dos estudantes com TDAH no âmbito do Ensino Técnico Integrado no IFG, a partir da implementação do NAPNE no ano de 2017.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os alunos com TDAH matriculados em cursos técnicos integrados do Câmpus Anápolis do IFG a partir da implantação do NAPNE em 2017, coordenadores dos cursos e professores representantes dos cursos técnicos integrados frequentados por esses alunos e ainda representantes do NAPNE. Os dados foram coletados por meio de entrevistas realizadas com os sujeitos por meio da plataforma *Google Meet*. Já as entrevistas foram transcritas pelo pesquisador e organizadas nas seguintes categorias relacionadas aos objetivos da pesquisa: políticas institucionais de inclusão escolar; processo de inclusão escolar do aluno com TDAH no IFG; demandas pedagógicas específicas; dificuldades enfrentadas no processo e importância da formação docente; impressões dos alunos com TDAH sobre seu processo de inclusão nos cursos técnicos integrados no IFG; e sugestões propostas pelos alunos e pelos profissionais entrevistados. A análise dos dados foi orientada pela metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2006).

Quanto à estrutura textual, o estudo apresenta quatro capítulos principais. O primeiro caracteriza o TDAH do ponto de vista histórico e etiológico, destacando seus principais sintomas, os elementos considerados no diagnóstico, as implicações do transtorno da infância à vida adulta, além de breve discussão acerca da questão da medicalização. O segundo capítulo aborda a problemática do TDAH na escola, destacando suas implicações para a vida acadêmica do aluno, as especificidades de seu atendimento pedagógico, a importância do acompanhamento multidisciplinar e alguns elementos envolvidos em sua inclusão escolar. Já o terceiro capítulo discute mais especificamente o processo de inclusão escolar do aluno com TDAH na instituição pesquisada, detalhando a questão legal e institucional e mostrando como a educação inclusiva é tratada nos diversos documentos institucionais do IFG. Além disso, no terceiro capítulo, são apresentados dados relativos ao número de alunos com necessidades educacionais específicas matriculados na instituição pesquisada, as condições de acessibilidade e de inclusão escolar de um modo geral que são

oferecidas pela instituição, destacando também o papel do NAPNE nesse atendimento. Por último, o quarto capítulo trata mais especificamente dos resultados da pesquisa realizada no Câmpus Anápolis, detalhando o percurso metodológico, os resultados encontrados e o produto educacional resultante do estudo.

CAPÍTULO 1

CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: PERCURSO HISTÓRICO E HIPÓTESE ETIOLÓGICA

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem origem na infância, sendo sua etiologia não plenamente esclarecida, com múltiplos sintomas que interferem na vida do indivíduo, sobretudo no processo de escolarização.

Neste capítulo, buscou-se caracterizar o TDAH partindo de sua contextualização histórica, bem como das discussões que cercam o diagnóstico do TDAH e temáticas como a normalização e medicalização, além das implicações do TDAH da infância até a vida adulta.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A ORIGEM E A HISTÓRIA DO TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem se tornado objeto de estudo tanto no campo da saúde quanto no campo educacional, principalmente a partir do século XX. Segundo Santos (2019), uma das primeiras menções feitas a uma criança com déficit de atenção foi localizada em 1856, em textos poéticos do médico alemão Heinrich Hoffmann. O médico delineava, por meio de poemas, as doenças infantis com as quais lidava em sua prática clínica. Entretanto, em razão do caráter literário da escrita de Hoffmann, o mérito científico de registrar as primeiras pesquisas sobre déficit de atenção destinou-se a George Frederic Still e Alfred Tredgold, que se dedicaram ao estudo sobre uma condição particular do comportamento infantil que se aproximava ao que, na contemporaneidade, conhecemos como TDAH.

De acordo com Schwartzman (2001), em 1902, o médico inglês George Frederic Still observou crianças que apresentavam comportamentos agressivos, desafiantes, indisciplinados, cruéis e pouco controlados e a existência de dificuldades de atenção nessas crianças, manifestações estas que foram denominadas de “Defeito no Controle Moral”. Nesse contexto, Still, após observação clínica de 43 crianças, apresenta a primeira descrição médica sobre aquilo que no futuro constituir-se-ia como TDAH. Para tanto, refere-se às crianças como impetuosas, agressivas e desafiadoras.

Nessa descrição, com base nos pressupostos biólogos, o transtorno é tomado como um “defeito do controle moral”, postulando a existência de uma patologia moral específica, abalada pela desobediência às regras e convenções sociais. Para Still, a constituição do controle moral estaria sujeita à ação conjunta da cognição, da consciência moral e da vontade. Logo, quando uma delas não atuava com êxito, seu desenvolvimento sofria algum tipo de prejuízo. Still defendia que apenas a disfunção, produto do defeito da vontade inibitória, constituía-se como uma patologia moral específica. Desse modo, o defeito moral genuinamente procedia de disfunções próprias de um cérebro moralmente desorganizado (SANTOS, 2019).

É possível depreender que uma das fragilidades da descrição clínica feita por Still foi relacioná-la ao conceito de “controle moral” e não apenas às crianças desatento-impulsivas, o que poderia abranger diversos outros tipos de distúrbios de comportamento percebidos em crianças, como exemplo aqueles denominados transtorno de conduta; transtorno desafiante opositor; transtorno inespecífico de aprendizagem; ou transtorno de personalidade antissocial. Além do mais, a expressão “deficiência do controle moral” causou cooptação de juízo entre a vontade do sujeito e os sintomas comportamentais, o que, por sua vez, corroborou o estigma social que não raro recai sobre os pacientes diagnosticados (ROSA, 2015).

De modo específico, na América do Norte, no ano de 1917, cresceu o interesse pelo TDAH após surto de encefalite na região, caracterizada como um tipo de inflamação aguda do cérebro comumente causada por uma infecção viral. Observou-se, na ocasião, que as crianças que sobreviveram à encefalite começaram a apresentar grande parte da sintomatologia que hoje compõe o diagnóstico de TDAH, incluindo inquietação, desatenção e impulsividade (BARKLEY, 2008).

Em 1936, Still relata que tais comportamentos eram encontrados em crianças que haviam sofrido lesões cerebrais traumáticas e, por isso, substitui a expressão “Defeito no Controle Moral” para “Distúrbio Orgânico do Comportamento” e, depois, para “Lesionado Cerebral”. Assim, a partir de 1940, surge a designação “Lesão Cerebral Mínima” (LCM), que preconizava problemas de manutenção da atenção, regulação do afeto, atividade e memória. Na época, entendia-se que os sintomas eram análogos aos originados por infecção ou dano cerebral. Com isso, iniciaram os primeiros tratamentos farmacológicos com estimulantes que aliviaram o quadro de desatenção. Essa constatação motivou vários estudiosos na formulação de alguma

relação com alteração no sistema nervoso (ROSA, 2015).

De acordo com Bonadio e Mori (2013, p. 28-29), as relações estabelecidas entre lesão cerebral e características comportamentais, como inquietação e impulsividade, fortaleceram-se, sobretudo, no período da Segunda Guerra Mundial, pois

[...] em decorrência do grande número de vítimas, muitos pesquisadores se dedicaram a estudar as sequelas decorrentes da guerra, dentre elas, os traumas cerebrais. As pesquisas realizadas naquele período apontaram que um prejuízo em qualquer parte do cérebro poderia desencadear comportamentos de desatenção, impaciência ou inquietação. Os resultados desses estudos serviram de base para se afirmar que as crianças com tais comportamentos eram vítimas de alguma disfunção ou perda cerebral. Em 1947, Strauss e colaboradores levantaram a hipótese de que a distração seria o problema central dessas crianças; portanto, se mantivessem a mínima atenção, elas apresentariam melhoras significativas.

Todavia, em 1962, na cidade de Oxford, acontece uma reunião de trabalho entre diferentes equipes de pesquisa que, fazendo uso de vários recursos, não conseguiram localizar uma lesão nos sujeitos a quem atribuíram o diagnóstico de LCM. Com isso, concluíram que a hipótese sobre LCM em casos de TDAH constituía-se um equívoco. Portanto, diante da ausência de comprovações empíricas que justificassem a existência de uma lesão no aparelho cerebral, a nomenclatura LCM foi modificada para “Disfunção Cerebral Mínima” (DCM).

De acordo com Silva (2014), a Disfunção Cerebral Mínima também era chamada Hiperatividade, Síndrome Hipercinética, Distúrbio de Déficit de Atenção com Hiperatividade. Com isso, o diagnóstico médico torna-se subjetivo e pautado por diferentes critérios. Diante desta problemática, revisões na literatura médica revelaram a necessidade de se definir a síndrome de forma mais funcional. Logo, os pesquisadores indicaram o excesso de movimento como sintoma primordial do TDAH, assinalando a hiperatividade como uma síndrome de conduta.

Importa esclarecer que, na primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais de 1952 (DSM), organizado pelo sistema americano de classificação diagnóstica, não havia o termo específico TDAH. Na segunda edição, divulgada em 1968, há menção a uma “reação hipercinética da infância ou adolescência”, o que indica uma hiperatividade, uma inquietação, uma diminuição da capacidade de sustentar a atenção, apesar de não se localizar o termo TDAH.

Na década de 1970, surgem publicações defendendo que a hiperatividade

constituía excesso de atividade e, como característica da infância, melhoraria com o passar dos anos. Entretanto, na mesma década, Gabriel Weiss reconhece que a hiperatividade diminui com o passar dos anos, mas o déficit de atenção e de controle dos impulsos mantêm-se até a fase adulta (LIMA, 2005).

Com a publicação do DSM-III, em 1980, os quadros psicopatológicos passam a ser apresentados como transtornos mentais. Esses transtornos são diagnosticados a partir da manifestação de certo número de sintomas (identificados por meio de uma lista) que devem estar presentes no cotidiano do sujeito por determinado período. Nessa versão, o termo TDAH é anunciado com critérios diagnósticos mais precisos, podendo ser subdividido em Transtorno do Déficit de Atenção sem Hiperatividade (TDA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Porém, importa salientar que o DSM III-R, publicado em 1987, não adotou as subdivisões, destacando somente o grau moderado, leve ou grave, conforme o dano causado ao paciente (ROSA, 2015).

Em 1994, com o DSM-IV, fixou-se o termo Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, sendo empregado de modo isomorfo para a efetivação do diagnóstico, tanto em relação aos sintomas de desatenção quanto aos de hiperatividade/impulsividade. Nesse caso, o diagnóstico era realizado a partir de uma listagem com dezoito sintomas, sendo: nove de desatenção, seis de hiperatividade e três de impulsividade. Para o preenchimento dos critérios da doença, o paciente deveria apresentar, no mínimo, seis sintomas relacionados à desatenção ou seis de hiperatividade/impulsividade (ROSA, 2015).

Após atualização, em 2014, é divulgado o DSM-V no qual se estima que o TDAH incida, na maioria das culturas, em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos. Nessa última versão, TDAH é classificado em três distintas abordagens: TDAH preponderantemente hiperativo, TDAH preponderantemente desatento e TDAH combinado. O tipo de preponderância, entretanto, pode se modificar ao longo do desenvolvimento da vida, configurando um quadro de reminiscência parcial. Ou seja, se uma criança for diagnosticada com TDAH preponderantemente desatento na infância, na vida adulta ela pode suplantar os sintomas da desatenção, mas manifestar sintomas de hiperatividade. Isso porque o TDAH é um transtorno único. Nesse sentido, as propriedades da hiperatividade, impulsividade e desatenção podem se modificar conforme o desenvolvimento do sujeito (AMORIM, 2010).

Conforme relata De Luccia (2014), a causa originária do TDAH não está completamente esclarecida, se é predominantemente ambiental ou orgânica, sendo esses dois níveis de análise não conflitantes e sim complementares. Estudos centrados em fatores biológicos buscam isolar os mecanismos neurológicos associados ao TDAH, ao passo que teóricos do comportamento priorizam o contexto psíquico e ambiental para entender a operação e manifestação desses mecanismos.

Trata-se, portanto, de um transtorno de etiologia não plenamente definida, que envolve fatores orgânicos (especialmente de origem genética), mas também comportamentais, podendo, inclusive, sofrer interferências ambientais. A pessoa com TDAH enfrenta dificuldades em diversas áreas da vida, aí incluída sua vida escolar, podendo o transtorno ser confundido com desinteresse ou ausência de limites.

Sob esse prisma, nota-se que a história do TDAH é relativamente recente, razão pela qual é objeto de várias pesquisas buscando melhor entendê-lo. Embora seja conhecido há pelo menos um século pelo escopo da literatura médica, o TDAH ainda hoje é alvo de discussões controvertidas. Essas discussões apresentam-se, especialmente, pela dificuldade de um diagnóstico preciso, uma vez que o TDAH às vezes pode apresentar-se enleado com características próprias da personalidade, complexificando assim uma precisão diagnóstica, o que acarreta uma série de obstáculos não somente na questão do tratamento, como da própria compreensão do que verdadeiramente seja o transtorno. Com efeito, pesquisadores de diferentes áreas têm se dedicado a produzir conhecimento acerca da temática.

De acordo com Rocha (2018), muitas pesquisas foram realizadas ao longo da história do TDAH em razão das dúvidas geradas quanto aos comportamentos de hiperatividade, desatenção e impulsividade. Logo, uma vez que novos aspectos sobre o transtorno são ratificados, o conceito de TDAH sofre alterações em sua base estrutural. A esse respeito, Larroca e Domingos (2012) salientam que, na contemporaneidade, o TDAH é compreendido como transtorno multifatorial de base neurobiológica, centrado em uma desordem comportamental, balizada por dois critérios, sendo eles a desatenção e a hiperatividade e impulsividade. Tal definição exige que o diagnóstico do TDAH se fundamente em critérios científicos indicados tanto no DSM-V quanto na CID-10.

Diante dessa exigência, apresenta-se, no próximo tópico deste trabalho, os principais critérios diagnósticos para o TDAH. Vale ressaltar que, apesar da importante

observância de comportamentos característicos do TDAH por profissionais da educação no sentido de contribuir para um diagnóstico, este deve ser realizado por profissionais médicos (psiquiatra ou neurologista).

1.2 DIAGNÓSTICO DO TDAH

O diagnóstico do TDAH é basicamente clínico, tomando por base a análise das queixas e sintomas apresentados, visto que não existe um exame específico (de imagem, ou algo do gênero) capaz de detectar o transtorno. Conforme relata Barbarini (2011), as referências para o diagnóstico do TDAH são definidas pelas publicações do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), sobretudo pela quarta versão, elaborada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) e pela Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, décima versão (CID-10), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

A identificação do transtorno inicia-se, em geral, com o que Santos (2017) chama de “pré-diagnóstico”, realizado por professores que suspeitam do diagnóstico em razão do comportamento da criança, encaminhando-a para avaliação especializada. Entretanto, a autora indica que é possível observar certo “hiperdiagnóstico” por parte da escola, rotulando como TDAH qualquer comportamento mais agitado ou inquieto. O diagnóstico final, geralmente, é realizado pelo médico, podendo ser também por psicólogos, com base na observação dos critérios definidos no DSM V e/ou CID-10.

O TDAH, conforme explicam Maia e Confortin (2015), é caracterizado por início precoce e se manifesta, sobretudo, durante os cinco primeiros anos de vida, quando o sujeito apresenta falta de perseverança nas atividades que exigem envolvimento cognitivo e tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associada a uma atividade global desorganizada, descoordenada e excessiva.

No sujeito com TDAH, de acordo com Mattos (2005), o cérebro apresenta uma alteração em sua estrutura, um desequilíbrio entre neurotransmissores, especificamente a dopamina, a adrenalina e a noradrenalina, que são substâncias existentes no sistema nervoso responsáveis pela comunicação entre as células nervosas. Esses neurotransmissores são importantes especialmente na região

anterior do cérebro, o lobo frontal.

Porto (2018) esclarece que o lobo frontal funciona como um grande filtro inibidor do cérebro humano e, no TDAH, esse filtro não é eficiente, fazendo com que a ação final seja mais intensa do que deveria ser. Desse modo, a atenção do indivíduo com TDAH é invadida por uma avalanche de estímulos desviando seu foco a todo momento. A pessoa com TDAH apresenta um quadro de hipervigilância acompanhada de hipotenacidade¹, desviando, assim, a atenção para qualquer estímulo ambiental e apresentando dificuldade em se concentrar em um mesmo objeto/atividade por muito tempo.

O TDAH envolve basicamente três problemas primários na capacidade de um sujeito controlar seu comportamento: dificuldades em manter sua atenção, controle e inibição dos impulsos e da atividade excessiva (BARKLEY, 2002). Nos termos do DSM-V (APA, 2014), o TDAH é conceituado como

[...] um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar. (APA, 2014, p. 32).

O diagnóstico do TDAH é, conforme Santos e Vasconcelos (2010), fundamentalmente clínico, apoiado em critérios operacionais do DSM-V e CID-10, bem como em exames neurológicos. Analisam-se frequência, intensidade, amplitude (persistência em mais de um contexto) e duração (pelo menos de seis meses) da tríade sintomática desatenção-hiperatividade-impulsividade. Sugere-se reavaliação semestral, tendo em vista o aspecto dinâmico e transitório do transtorno.

Barkley (2008) relata que o diagnóstico envolve a observância clínica dos diversos sintomas que o caracterizam e, tendo em vista que os fatores primordiais implicados na fisiopatologia do TDAH são de natureza genética, biológica e psicossocial, cumpre ressaltar que não existem, na atualidade, testes laboratoriais,

¹ A tenacidade é a propriedade de manter a atenção orientada de modo permanente em determinado sentido, ao passo que a vigilância é a possibilidade de desviar a atenção para um novo objeto, especialmente para um estímulo do meio externo.

recursos de neuroimagem ou perfis em testes neuropsicológicos que sejam capazes de realizar o diagnóstico exato do TDAH, ou que esclareçam completamente seu mecanismo fisiopatológico. Desse modo, o diagnóstico baseia-se em procedimentos como: exame clínico; avaliação das funções sensoriais; avaliação neurológica, psiquiátrica e neuropsicológica, objetivando descartar outros tipos de transtornos; avaliação psicológica, a fim de identificar problemas de ordem emocional/psicológica que possam afetar a capacidade atenta.

De acordo com o DSM-V, há dezoito sintomas principais do TDAH, sendo nove referentes à desatenção e nove, à hiperatividade/impulsividade. Durante o processo diagnóstico, é necessário que o sujeito apresente, no mínimo, seis sintomas (para adultos, cinco) persistentes por, pelo menos, seis meses. Além disso, é preciso que esses sintomas tenham se iniciado antes dos 12 anos, causando impactos negativos em, pelo menos, dois ambientes. Conforme a CID-10, o TDAH tem sintomas similares aos do DSM-V, porém, o diagnóstico supõe ocorrência de comprometimento tanto na atenção quanto na presença da hiperatividade (concomitância), evidentes em mais de uma situação de vida. Além disso, outros critérios que diferem do DSM-V são: a necessidade de que os sintomas tenham surgido antes dos seis anos e o fato de não ser possível realizar o diagnóstico na presença de depressão e/ou ansiedade (CASTRO; LIMA, 2018).

Nota-se que, para o diagnóstico, não basta a identificação dos sintomas, mas é necessário que esses tenham uma duração significativa (pelo menos seis meses) e que se manifestem em mais de uma situação da vida do indivíduo. Isso para descartar que os sintomas não se relacionam com uma situação específica ou temporária que o indivíduo esteja vivenciando e possa, de alguma forma, estar afetando sua atenção ou padrão de comportamento.

O quadro a seguir apresenta os principais critérios diagnósticos do TDAH, tanto de acordo com o DSM-V quanto com a CID-10. Assim, estão elencados os principais sintomas observados na avaliação do sujeito em relação ao diagnóstico do TDAH:

Quadro 1: Sintomas de TDAH nos manuais diagnósticos internacionais (CID-10) e DSM-V

CID-10 F90 Transtornos Hiper cinéticos	DSM-V Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
<ul style="list-style-type: none"> • Atenção comprometida: interrompe tarefas prematuramente; deixa tarefas inacabadas; crianças mudam frequentemente de uma atividade para outra, parecendo perder o interesse em uma tarefa porque se distraem com outras; 	<p><i>Desatenção</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em prestar atenção em detalhes e erros por descuido;
<ul style="list-style-type: none"> • Presença de hiperatividade: inquietação excessiva; correr, pular ou levantar do lugar quando é esperado ficarem sentadas; loquacidade excessiva; o padrão para julgamento deve ser que a atividade é excessiva no contexto do que é esperado na situação e por comparação com outros indivíduos da mesma idade e quociente intelectual (QI); 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em manter a atenção em tarefas lúdicas; • “Não escutar” quando alguém lhe dirige a palavra; • Dificuldade em seguir instruções de forma completa e finalizar atividades;
<ul style="list-style-type: none"> • São evidentes em mais de uma situação (Ex.: casa, escola, clínica); 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em organizar tarefas;
<ul style="list-style-type: none"> • Estes déficits devem ser considerados se forem excessivos para a idade e QI da criança; 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar o envolvimento em tarefas que exijam esforço mental prolongado;
<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos associados não são suficientes ou necessários para o diagnóstico (dificuldades de aprendizagem, desinibição em relacionamentos, imprudência); 	<ul style="list-style-type: none"> • Perder coisas; • Facilmente se distrai por estímulos externos, esquecimento de atividades cotidianas;
<ul style="list-style-type: none"> • As dificuldades devem ter início precoce e longa duração. O diagnóstico pode ser feito na vida adulta, respeitando as normas apropriadas do desenvolvimento. 	<p><i>Hiperatividade/Impulsividade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Remexer ou batucar as mãos ou pés ou mesmo se contorcer na cadeira; • Levantar em situações em que o esperado é permanecer sentado; • Correr ou subir em objetos em situações inapropriadas; • Incapacidade de envolvimento em atividade de lazer de forma calma; • Falar demais; • Responder antes que a pergunta tenha sido concluída, dificuldade para esperar a vez, interromper.

Fonte: Castro e Lima (2018, p. 63).

O transtorno prevê um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, no qual frequentemente o sujeito: não mantém atenção em detalhes;

tem dificuldade de concentração; parece não ouvir quando alguém lhe endereça a palavra; não segue instruções até o fim; evita envolver-se em tarefas que demandam esforço mental prolongado. Em geral, essas dificuldades na infância e adolescência associam-se a dificuldades na escola e na socialização com seus pares, pais e professores. A esse respeito, Silva (2014) afirma que as crianças e adolescentes com TDAH, em razão das dificuldades enfrentadas, apresentam maior isolamento social e retraimento, adicionado às altas taxas de depressão e ansiedade.

No que tange aos aspectos vinculados à hiperatividade/impulsividade, o DSM-V dispõe que os sujeitos diagnosticados com TDAH demonstram frequente quadro de agitação e inquietude capaz de impossibilitar seu envolvimento em atividades que exigem calma e esperar a sua vez, comprometendo, assim, os relacionamentos sociais. Nesse quadro, destacam-se índices mais elevados de agressividade e de transtorno de conduta, bem como dificuldade em controlar as emoções e em gerir a atividade psíquica para um fim, o que os tornam agitados, lesando o seu rendimento escolar. Para Larroca e Domingos (2012), os casos combinados, caracterizados pela associação de sintomas vinculados tanto à desatenção quanto à hiperatividade/impulsividade, constituem um desafio aos profissionais da educação, não somente no que tange a conhecer os sintomas do TDAH, mas especialmente aprender como se relacionar com crianças e adolescentes em idade escolar, de modo a ajudá-los a alcançar rendimento escolar satisfatório.

Para se diagnosticar o TDAH, conforme salientam Rohde e Benczik (1999), o sujeito precisa apresentar sintomas em pelo menos dois ambientes diferentes (como em casa e na escola), descartando-se assim a possibilidade de diagnosticar erroneamente uma criança que apresente desatenção e hiperatividade apenas na escola por causa da inadequação dos métodos de ensino ou que apresente tais sintomas apenas em casa graças a dificuldades no relacionamento familiar.

Tais critérios visam evitar diagnóstico equivocado, uma vez que determinados fatores ambientais e sociais podem influenciar o comportamento do sujeito, o que nem sempre significa que sofra de algum transtorno. Os sujeitos com TDAH podem apresentar determinadas características, podendo, nessa perspectiva, serem classificados basicamente em três “tipos”:

Tipo Desatento: Não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado, tem dificuldade em manter a atenção, parece não ouvir, sente dificuldade em seguir instruções, tem dificuldade na organização, não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado, frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade, distrai-se com facilidade e tem esquecimento nas atividades diárias. Hiperativo Impulsivo: Inquietação mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira, dificuldade em permanecer sentado, corre sem sentido ou sobe nas coisas excessivamente, sente dificuldade de se engajar em uma atividade silenciosa, fala sem parar, responde às perguntas antes mesmo de serem terminadas, age a 200 por hora, não consegue esperar sua vez e interrompe constantemente. Combinado: Este tipo é caracterizado pelos dois tipos juntos, o desatento e o impulsivo. Esses tipos de hiperativos só são diagnosticados quando têm mais de seis sintomas. (AMORIM, 2010, p.1-2).

O sujeito predominantemente desatento apresenta, segundo Folquitto (2009), uma desatenção passiva, letárgica e uma hipoatividade, como se estivesse “no mundo da lua” ou “sonhando acordado”. O de subtipo combinado, juntamente com a hiperatividade, apresenta dificuldade em sustentar a atenção por um período prolongado, distraindo-se facilmente por estímulos irrelevantes.

Todos esses sintomas acarretam uma série de implicações na vida do sujeito, muitas delas manifestadas na infância, sobretudo no ambiente escolar e em outras situações nas quais se espera que este consiga, de alguma forma, controlar seus impulsos ou seu comportamento. Entretanto, muitas dessas dificuldades acompanham a pessoa ao longo da vida, sendo possível, entretanto, desenvolver habilidades para contorná-las.

Importa esclarecer que o diagnóstico equivocado do TDAH, apesar de comum, pode culminar na medicalização indevida como forma de conter o comportamento dos alunos que, de algum modo, não conseguem corresponder às expectativas de comportamento/disciplina impostas pela escola ou mesmo pela sociedade.

Nessa perspectiva, discute-se, a seguir, a questão da medicalização como recurso de normalização do comportamento. Obviamente, não se tem a pretensão de advogar contrariamente para o uso de medicamentos quando há efetiva necessidade, mas de fazer um alerta acerca da patologização de comportamentos indesejados sem o devido cuidado na efetivação do diagnóstico com base nos critérios acima descritos.

1.3 NORMALIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

O problema da normalização do comportamento infanto-juvenil, bem como o fenômeno da medicalização da infância e adolescência, tem sido bastante criticado por estudiosos como Santos (2017), que relata como os elementos históricos do processo de medicalização originam-se nas transformações realizadas a partir do século XIX, marcado por ações de higienização, moralização e normatização sobre o corpo realizadas com a finalidade de padronizar e garantir as relações de trabalho sobretudo na Europa. A medicalização tem, portanto, um caráter controlador do comportamento humano, visando direcioná-lo de acordo com uma expectativa social.

Na definição de Carvalho et al. (2015), o conceito de medicalização denota algo suspeito derivado da criação ou incorporação de um problema “não médico” ao aparato da medicina. Nessa perspectiva, questões de ordem espiritual, moral ou legal, por exemplo, são tomadas pelo prisma da medicina, sendo consideradas como doenças a serem tratadas, passando, dessa forma, a ser medicalizadas. Exemplos citados pelos autores, nesse sentido, são o alcoolismo, os “desvios” da sexualidade, realização de aborto, entre outros. Em linhas gerais, os autores concebem a medicalização como um processo no qual determinado comportamento e/ou problema não médico é definido como uma doença, transtorno ou problema médico, delegando-se aos médicos a autorização para ofertar aos indivíduos algum tipo de tratamento.

No caso específico do TDAH, o problema está principalmente no diagnóstico equivocado do transtorno, levando crianças e adolescentes a serem medicados como uma forma de torná-los “menos agitados”, isto é, como controle do comportamento. Vale ressaltar que nem todo sujeito com TDAH necessita de medicamento e sua utilização deve ser cuidadosamente avaliada pelo médico. Em muitos casos, é possível contornar os sintomas do TDAH por meio de outras estratégias terapêuticas, razão pela qual é importante o tratamento multidisciplinar.

O uso de medicamentos por crianças, considerado indiscriminado por vários autores, tem levantado um amplo debate a respeito da medicalização da educação. Em 2010, foi lançado o Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, no qual se entende por medicalização o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos, fazendo com que problemas de diferentes ordens sejam apresentados como “doenças”, “transtornos” ou “distúrbios”, de modo a escamotear as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas.

Toda criança ou adolescente que apresente modos de aprender, de agir e reagir, de se comportar e não se comportar, que escapem de padrões mais ou menos rígidos, a depender do observador/avaliador, corre o risco de ser rotulado como portador de um transtorno neuropsiquiátrico que demanda longos e caros tratamentos, envolvendo vários profissionais e drogas psicoativas. (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 22).

Com relação ao TDAH, faz-se necessário abordá-lo como um fenômeno histórico, social, cultural, econômico e político e não como uma entidade autônoma e a-histórica ou, em outras palavras, natural. Nessa perspectiva, não se pretende afirmar que sujeitos diagnosticados com TDAH não enfrentem dificuldades e sofrimentos reais, mas sim buscar um novo olhar sobre o fenômeno (BARBARINI, 2011).

Segundo relatam Larroca e Domingos (2012), o TDAH tem se tornado um tema polêmico nos últimos anos, tanto no âmbito da saúde quanto da educação e do trabalho. Tem-se observado certa tendência para rotular indevidamente sujeitos como pessoas com TDAH, baseando-se em critérios pouco científicos, com inclinação para se distinguir o normal e o anormal, sendo este último o sujeito que difere do “normal” apenas por estar um passo atrás no desenvolvimento de suas capacidades. Isso torna o diagnóstico do TDAH um construto baseado na mistura de expectativas pessoais, sociais, morais e econômicas.

A construção da categoria TDAH, conforme De Luccia (2014), está relacionada a concepções de saúde e doença que historicamente delimitam o campo entre normal e patológico a partir da adequação dos sujeitos. Nessa perspectiva, o sujeito que de algum modo não se adequa às expectativas sociais tende a ser rotulado como alguém problemático ou “portador” de alguma patologia.

Foucault (2011) faz referência ao processo de medicalização e patologização relacionando-os à construção de uma sociedade na qual o sujeito e a população são regidos por saberes oriundos da medicina. Sob esse prisma, o autor refere-se ao desenvolvimento de um poder sobre a vida, a partir do qual os saberes médicos passam a entremear todas as dimensões sociais e instituem-se como relações de poder. Esses saberes dirigem, mobilizam, difundem-se, operam como uma maquinaria social que não está fixa em um lugar e se dissemina por toda a estrutura social.

Segundo Decotelli, Bohre e Bicalho (2013), o saber médico incide com maior intensidade sobre o espaço escolar no final do século XVIII com a finalidade de balizar os ditos anormais. Como efeito desse discurso, advêm na escola explicações biológicas para dificuldades de aprendizagem. A medicina passa a exercer seu poder social por meio do uso da medicalização como instrumento de padronização e eliminação das diferenças individuais. Então, o que se faz é, cada vez mais, afirmar uma noção de mundo onde outros mundos não caibam, onde as dificuldades de comportamento e aprendizagem na infância e adolescência têm sido o cerne de várias discussões na área médica e educacional, especialmente nos últimos anos.

É sabido que o diagnóstico do TDAH está muitas vezes relacionado ao não atendimento, pelo sujeito, de expectativas em termos de comportamento, criadas por parte sobretudo da família e da escola. Entretanto, nem sempre um comportamento mais agitado, desatento ou indisciplinado é sinal de algum transtorno como o TDAH. Obviamente, o sujeito deve ser avaliado por um profissional capacitado a realizar o diagnóstico com base em critérios científicos, evitando, assim, medicalização inadequada, bem como culpabilização do sujeito por problemas que nem sempre estão sob sua responsabilidade.

Sobre o termo medicalização, este pode ser definido como

O processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política em questões médicas, isso é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no sujeito, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do sujeito, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo. (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 25).

Refere-se, portanto, à situação em que se busca encontrar na criança/adolescente um diagnóstico que explique seu comportamento desviante do que é esperado. Entretanto, nem sempre tal comportamento decorre de algum transtorno, visto que pode apenas constituir uma resposta ao ambiente, um sinal de que aquele sujeito não está sabendo lidar com determinada situação.

De acordo com Fernandes e Resmini (2012), a medicalização utiliza meios de correção não punitivos, mas que visa à transformação dos sujeitos por meio de

toda uma tecnologia do comportamento, aplicando à sociedade uma distinção entre o normal e o patológico e impondo um sistema de normalização dos comportamentos e das existências, dos trabalhos e dos afetos.

Para Gomes e Magalhães (2018), a contenção do comportamento por meio da medicalização reflete um processo de patologização do fracasso escolar ou do comportamento desviante do aluno, reiteradamente apontado como o único culpado pelo desempenho escolar insatisfatório. Entretanto, há de se considerar a responsabilidade do contexto sociocultural e não apenas supor que os problemas são individuais e não coletivos, ou seja, o problema está no aluno e não na escola e em seus métodos de ensino ou até mesmo nas demais forças que compõem uma determinada cultura.

Frequentemente, transfere-se ao aluno a responsabilidade ou a “culpa” por seu insucesso escolar, desconsiderando-se as demais variáveis que podem estar interferindo no processo, tais como: problemas familiares, uso de metodologias inadequadas, inadaptação ao ambiente escolar, entre tantas outras.

Como defendem Gomes e Magalhães (2018), a própria tentativa de se buscar um diagnóstico que justifique a não aprendizagem do aluno pode lhe ocasionar problemas de autoestima, além do fato de que esta busca visa muito mais esta justificativa e não uma efetiva solução para o problema. A escola, frequentemente, solicita a intervenção familiar e o encaminhamento médico e a medicação surge como a principal forma de tratamento indicada pelos médicos. Apesar de em muitos casos tal medicação ser de fato necessária, é preciso olhar com cautela o número elevado de crianças e adolescentes que vem sendo medicado a fim de tratar supostos transtornos.

O resultado é o uso indiscriminado de medicamentos visando “tranquilizar” a criança e/ou adolescente de modo que apresentem um comportamento considerado mais próximo do dito normal. Entretanto, nem sempre o caso é, de fato, um transtorno.

[...] o Brasil é o segundo maior consumidor de psicotrópicos do mundo, sendo que a droga mais prescrita é o metilfenidato, comercializado com os nomes de Ritalina® e Concerta®. Em relação a esses medicamentos, existem severas críticas, incluindo a dependência química, a drogadição, os altos níveis de toxicidade, podendo, inclusive, levar à morte súbita. Observa-se que a adesão dos pais pelo medicamento deve-se, provavelmente, à melhora da capacidade da atenção e ao controle da agitação dos filhos. Entretanto, essa facilidade de aceitação pode estar relacionada à falta de compreensão dos

familiares sobre os efeitos colaterais que o medicamento pode causar. Além disso, o uso do medicamento é a forma mais evidente de concretizar que o problema/erro é exclusivo da criança, e que o remédio resolverá/corrigirá, como o próprio nome sugere (Concerta®). (BELTRAME et al., 2019, p. 8).

A grande preocupação, segundo Lerner (2014), é que o uso de medicamentos se torne abusivo e indiscriminado, aplicado em alguns casos em que não haveria tanta necessidade. É importante evitar que os medicamentos sejam usados para resolver problemas que poderiam ser percebidos como normais e resolvidos usando metodologias diferenciadas, mas costumam ser tratados como se fossem doenças.

Sem desconsiderar os interesses financeiros que podem influenciar a prescrição indiscriminada de tais medicamentos, é preciso avaliar com cautela os casos em que de fato são necessários. Concomitantemente, é indispensável avaliar também os demais fatores envolvidos no comportamento considerado desviante, o que inclui o contexto familiar e, também, o contexto escolar, onde podem estar diversos elementos que contribuem para manifestação de sintomas do TDAH.

Santos e Vasconcelos (2010) consideram que é de suma importância identificar os casos reais de TDAH e oferecer ao sujeito tratamento, bem como evitar rotulagens indevidas, denominando como TDAH qualquer criança/adolescente um pouco mais agitado ou desatento, o que pode perfeitamente ser apenas uma característica individual. Em casos efetivamente diagnosticados, o tratamento do TDAH requer uma abordagem múltipla, envolvendo intervenções psicoterápicas (sobretudo terapia comportamental) e farmacológicas, além da participação de múltiplos agentes sociais como pais, outros familiares, educadores, profissionais de saúde e da própria criança.

Para tanto, o diagnóstico é de fundamental importância, devendo pautar-se estritamente por critérios científicos, devidamente atestados em documentos orientadores como o DSM-V ou a CID-10, sendo realizados por profissionais especializados como o psiquiatra.

Colocado aqui o alerta sobre a importância do correto diagnóstico a fim de evitar a patologização equivocada de comportamentos, cumpre reiterar que o TDAH é um transtorno que surge na infância e pode trazer sérias implicações até a vida adulta. A seguir, são discutidas as principais implicações do TDAH desde a infância

até a vida adulta, destacando, principalmente, aquelas que perpassam a trajetória acadêmica dos sujeitos.

1.4 IMPLICAÇÕES DO TDAH: DA INFÂNCIA À VIDA ADULTA

O TDAH, segundo Porto (2018), foi por muito tempo considerado um transtorno específico da infância. Somente após a década de 1980, descobriu-se que esse transtorno se perpetua também na vida adulta, deixando sequelas na vida profissional, afetiva e social. Apesar da identificação do transtorno nos adultos, muitos permanecem sem diagnóstico, levando-os a questionar o que há de errado consigo mesmos, provocando sofrimento.

Como bem relata De Luccia (2014), o TDAH é comumente diagnosticado na infância, principalmente no início da vida escolar, quando ficam evidentes os sintomas no comportamento do sujeito. Desse modo, é considerado frequentemente um problema próprio da infância, tendo em vista que estudos psicopatológicos da desatenção e hiperatividade em crianças estão presentes na literatura desde o início do século XX. Por outro lado, somente a partir da década de 1980 é que pesquisas passaram a tematizar com mais constância as implicações do TDAH na vida adulta, desfazendo uma ideia geral de que os sintomas seriam exclusivos do universo infantil.

De acordo com Larroca e Domingos (2012), os sintomas do TDAH acompanham o sujeito na vida adulta em 67% dos casos, acarretando implicações à rotina do sujeito e da família, consequências ao sistema educacional, estando frequentemente relacionadas ao insucesso escolar, baixa performance profissional, perda na renda familiar, impacto econômico e social.

Neste estudo, faz-se necessário evidenciar que o TDAH surge e é diagnosticado principalmente na infância. Entretanto, o foco da pesquisa abrange sujeitos a partir dos quatorze anos de idade (período de ingresso no ensino médio), em razão dos cursos ofertados pela instituição pesquisada (Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, nas modalidades Integral e Educação de Jovens e Adultos). Por esta razão, cumpre destacar as implicações do TDAH entre jovens e adultos.

A prevalência do TDAH em crianças em idade escolar é de 5,29% e nos adultos, 2,5%. Para Maia e Confortin (2015), no contexto escolar, o TDAH vem sendo

associado a comportamentos de risco e prejuízos ocupacionais, como, por exemplo: maior índice de repetência, expulsões e troca de escolas e rendimento abaixo dos indicadores de proficiência em relação aos pares, criando, assim, mal-estar no ambiente escolar.

Os sintomas de TDAH em adultos incluem déficit em funções executivas, como: dificuldade em tomar iniciativa; falta de planejamento; esquecimento; problemas de autocontrole; dificuldade em dividir e focar a atenção; desorganização; baixa concentração e intolerância ao estresse (PORTO, 2018). Na vida adulta, o TDAH pode apresentar características bem específicas, prejudicando suas relações sociais e, não raro, também sua vida profissional. Adultos com TDAH, em geral,

São indivíduos demasiadamente impacientes, que também não ficam por muito tempo parados ou fazendo uma mesma atividade, mudando constantemente. Mexem em tudo ou/e se movimentam o tempo todo, quando estão sentados alguma parte do corpo está se movimentando, o pé e as pernas balançando, a mão batendo e mexendo em algum objeto. Tendem a gostar de atividades de risco, que desafiam seus limites e são marcados principalmente por demonstrarem uma desatenção tão exacerbada em certos momentos, que parecem estar em outro mundo. (PORTO, 2018, p. 14).

O TDAH pode causar diversas dificuldades na vida diária de um adulto, chegando, em certos casos, a prejudicar a vida profissional, acadêmica e até mesmo as relações interpessoais. Isso porque a pessoa com TDAH nem sempre consegue controlar seu próprio comportamento agitado e impulsivo, além da questão da desatenção que pode, inclusive, colocá-lo em situações arriscadas (como no trânsito, por exemplo).

De acordo com Silva (2014), um adulto com TDAH manter-se concentrado em algo por muito tempo é praticamente impossível, causando com frequência situações desconfortáveis, como problemas de relacionamento interpessoal e grande dificuldade por conta da desorganização em todos os setores de sua vida.

De Luccia (2014) relata que frequentemente é possível observar nos adultos a ocorrência de comorbidades como ansiedade, transtornos de humor, abuso de substâncias ilegais, transtorno de personalidade antissocial e explosivo intermitente, além de prejuízos no funcionamento adaptativo, como o funcionamento ocupacional e social, atenção específica para educação, adaptação à vida conjugal, vida financeira, o ato de dirigir, atividades criminais e o uso e abuso de drogas.

As comorbidades, muito comuns em adultos com TDAH, podem trazer mais desafios, sobretudo ao se considerar a origem genética do transtorno, em que mais de um membro da família pode apresentá-lo, tornando o convívio mais complicado. Contudo, contando com tratamento adequado (medicamentoso e terapêutico), é possível contornar boa parte dos sintomas e ter boa qualidade de vida.

Segundo Barkley (2008), as características dos sintomas do TDAH em adultos têm sido identificadas mais como desatenção do que como hiperatividade/impulsividade, e apenas recentemente o transtorno nessa idade passou a receber investigações clínicas mais rigorosas. Para o autor, a persistência do TDAH na vida adulta está articulada a uma frequência bastante elevada de diagnósticos psiquiátricos, tais como transtorno opositor desafiante, transtorno de personalidade antissocial, depressão, transtorno de ansiedade. O autor destaca que, em termos estatísticos, cerca de 60 a 70% dos casos diagnosticados na infância persistem no desenvolvimento da vida adulta.

Para De Luccia (2014), as manifestações do TDAH em adultos podem ser observadas a partir de oito domínios em prejuízo: hiperatividade nas formas de inquietude e inabilidade para permanecer em atividades sedentárias; déficit de atenção (distrabilidade e esquecimento); labilidade afetiva (oscilações espontâneas de humor); temperamento quente (episódios de irritabilidade e excitabilidade); reação emocional excessiva; desorganização; impulsividade (por exemplo, interrompem os outros e mostram decisões apressadas).

Entre as consequências mais comuns para o sujeito com TDAH ao longo da vida, Rohde e Halpern (2004) destacam: baixo desempenho escolar, repetência, expulsões e suspensões escolares, relações difíceis com familiares e colegas, desenvolvimento de ansiedade, depressão, baixa autoestima, problemas de conduta e delinquência, experimentação e abuso de drogas precoce, acidentes de carro e multas por excesso de velocidade, assim como dificuldades de relacionamento na vida adulta, no casamento e no trabalho.

A pessoa com TDAH, além dos problemas decorrentes dos sintomas do próprio transtorno, costuma enfrentar preconceitos, sendo rotulada como irresponsável ou desinteressada. Entretanto, é preciso reconhecer que, na verdade, a pessoa não tem controle sobre tais sintomas, sobretudo se não estiver sob tratamento.

Castro e Lima (2018) relatam que, independentemente da faixa etária, o

TDAH acarreta problemas relacionados ao desenvolvimento social, escolar/acadêmico, profissional e intrapessoal. Pessoas com TDAH podem apresentar desempenho abaixo do esperado, alcançar escolaridade menor e apresentar maior probabilidade de desemprego, insucesso profissional e problemas de relacionamento interpessoal no trabalho. Além disso, são mais suscetíveis a se envolver em acidentes automobilísticos, violar regras de trânsito e adotar práticas sexuais de risco.

Na concepção de Maia e Confortin (2015), o diagnóstico e o tratamento precoce do TDAH são fundamentais para a prevenção de comorbidades, impedindo prejuízos no processo de desenvolvimento da vida social e intelectual de crianças e adolescentes. Para as autoras, o transtorno pode comprometer de modo acentuado a vida da criança e do adolescente em fase escolar, pois alterações neurobiológicas acarretam dificuldades como controle dos impulsos, concentração, memória, atenção, organização, planejamento e autonomia, sensório-motor e aprendizagem. Ou seja, os sintomas do TDAH podem acarretar importantes implicações para a aprendizagem.

No capítulo a seguir, serão apresentadas discussões acerca de como acontece a trajetória acadêmica do sujeito com TDAH na escola numa perspectiva inclusiva, destacando as implicações do transtorno para a aprendizagem, as demandas pedagógicas específicas do aluno com TDAH, bem como a importância do acompanhamento multidisciplinar e do apoio familiar nesse processo.

CAPÍTULO 2

O TDAH NA ESCOLA

O aluno com TDAH pode enfrentar diversos desafios ao longo da vida, os quais se intensificam na trajetória acadêmica, quando, muitas vezes, se notam os primeiros sinais do transtorno. Então, a partir daí, encaminha-se o sujeito para diagnóstico e possível tratamento/acompanhamento. O desafio é vivenciado não só pelo aluno com TDAH, como também pelos familiares, professores e profissionais envolvidos em seu atendimento.

Nesse sentido, este capítulo busca discutir as implicações do TDAH na vida escolar, o atendimento do(a) aluno(a) com TDAH numa perspectiva inclusiva, a importância do atendimento multidisciplinar e o papel da família nesse processo. Como o objeto de estudo desta pesquisa são os alunos dos cursos técnicos integrados do IFG, cabe destacar que a análise se refere, principalmente, às implicações do TDAH na adolescência e na juventude, ainda que o transtorno, geralmente, tenha início na infância.

2.1 IMPLICAÇÕES DO TDAH NA VIDA ESCOLAR

Receber o aluno com TDAH na escola, conforme assevera Ribeiro (2008), representa grande desafio para os(as) professores(as) e toda a comunidade escolar, pois traz a necessidade de lidar com os comportamentos disruptivos que podem tornar mais complexa a tarefa de manter a disciplina da turma e promover a aprendizagem dos alunos. Constantemente, escuta-se o relato de que os alunos com TDAH não param sentados em suas carteiras, conversam e distraem os colegas, lideram bagunças e não fazem suas tarefas escolares. Diante disso, Ribeiro (2008) afirma que em certas ocasiões, por falta de informação sobre o TDAH e orientação acerca do manejo dos sintomas em sala de aula, os(as) professores(as) podem apresentar atitudes inadequadas, inclusive promovendo situações que ferem a autoestima do(a) aluno(a) com TDAH, dificultando ainda mais sua adaptação à escola.

Cabe esclarecer que o TDAH não, necessariamente, causará dificuldades de aprendizagem, mas, por se tratar de um transtorno de ordem comportamental, pode ocasionar problemas ao aluno em sua vida acadêmica, tais como dificuldade em

realizar as atividades no tempo previsto, organizar sua rotina de estudos, manter a atenção ao professor, entre outros. Segundo Mattos (2005), em muitos casos, o sujeito com TDAH apresenta um padrão de agitação psicomotora que impede de focar a atenção em estímulos importantes, dificultando o processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas essenciais, porém, isso não implica que o aluno com TDAH manifeste algum déficit intelectual. O sujeito hiperativo pode apresentar inteligência normal ou acima da média, apesar de ser frequentemente rotulado como criança com problemas de aprendizagem e comportamento.

Há casos, inclusive, em que a pessoa com TDAH não apresenta problemas de aprendizagem, o que pode dificultar o diagnóstico, tendo em vista o transtorno comumente ser relacionado a esses problemas. Entretanto, o indivíduo pode desenvolver estratégias próprias de enfrentamento e, apesar da dificuldade em manter o foco, conseguir, por exemplo, assimilar os conteúdos que estão sendo ensinados.

Sendo assim, conforme Porto (2018), quando o desempenho acadêmico for baixo, isso acontece em decorrência das dificuldades de atenção, hiperatividade e impulsividade e não de algum problema específico de aprendizagem ou mesmo algum transtorno de aprendizagem. Para o autor, embora os sintomas do TDAH possam acarretar dificuldades de aprendizagem, há de se respeitar no ambiente escolar as singularidades de cada estudante, inclusive, de modo a viabilizar metodologias de ensino/atendimento que contemplem suas necessidades educacionais.

Nem todo aluno com TDAH apresentará dificuldades de aprendizagem, uma vez que, a depender dos estímulos e do acompanhamento recebidos, ele pode desenvolver habilidades para driblar sua desatenção, impulsividade e hiperatividade, organizando-se melhor e, dessa forma, conseguindo resultados satisfatórios em termos de aprendizagem. Isso porque o TDAH não implica déficit cognitivo, portanto, se por um lado a manifestação de determinados sintomas pode dificultar a aprendizagem, por outro, essas dificuldades também podem ser superadas por meio de intervenções e acompanhamento.

Na concepção de Porto (2018), várias pessoas com TDAH conseguem ultrapassar as barreiras e os limites do transtorno e ter uma vida escolar normal e até brilhante, tornando-se profissionais de excelência. Essas pessoas não apresentam apenas características negativas, como qualquer outra pessoa, mas também têm seus

potenciais, que, sendo bem utilizados e desenvolvidos, podem ultrapassar e sobressair os defeitos. Para tanto, é necessário que possam contar com condições favoráveis ao seu desenvolvimento:

A presença de professores compreensivos e com conhecimentos a respeito do transtorno, a disponibilidade de sistemas de apoio e oportunidades para se engajar em atividades que conduzam ao sucesso na sala de aula, são imperativas para que um aluno com TDAH possa desenvolver todo o seu potencial. (BENCZIK; BROMBERG, 2003, p. 217).

Obviamente, o professor não consegue, sozinho, atender a todas as demandas do aluno com TDAH, que precisa de tratamento especializado, inclusive medicamentoso. Entretanto, exerce um papel de fundamental importância no que se refere ao desenvolvimento acadêmico da pessoa com TDAH por meio do desenvolvimento de metodologias que contemplem suas necessidades, ajudando-a a driblar os sintomas de desatenção que podem vir a dificultar a aprendizagem.

Daí a importância da formação docente no campo do TDAH e da educação inclusiva e também que o professor possa contar com apoio de profissionais especializados capazes de ajudar a identificar as necessidades do aluno e as melhores condutas a serem adotadas pelo professor. A seguir, apresenta-se uma breve discussão acerca do processo de inclusão escolar, tendo em vista a legislação vigente.

2.2 INCLUSÃO ESCOLAR

O percurso histórico da educação especial no Brasil desvela que, desde os primórdios, ocorria o isolamento de pessoas com deficiências e transtornos. Inicialmente, sequer chegavam a ter acesso à educação e, mais tarde, ficavam restritos a instituições especializadas, caracterizadas pela segregação de estudantes com deficiências/transtornos em escolas especiais de caráter comumente assistencialista.

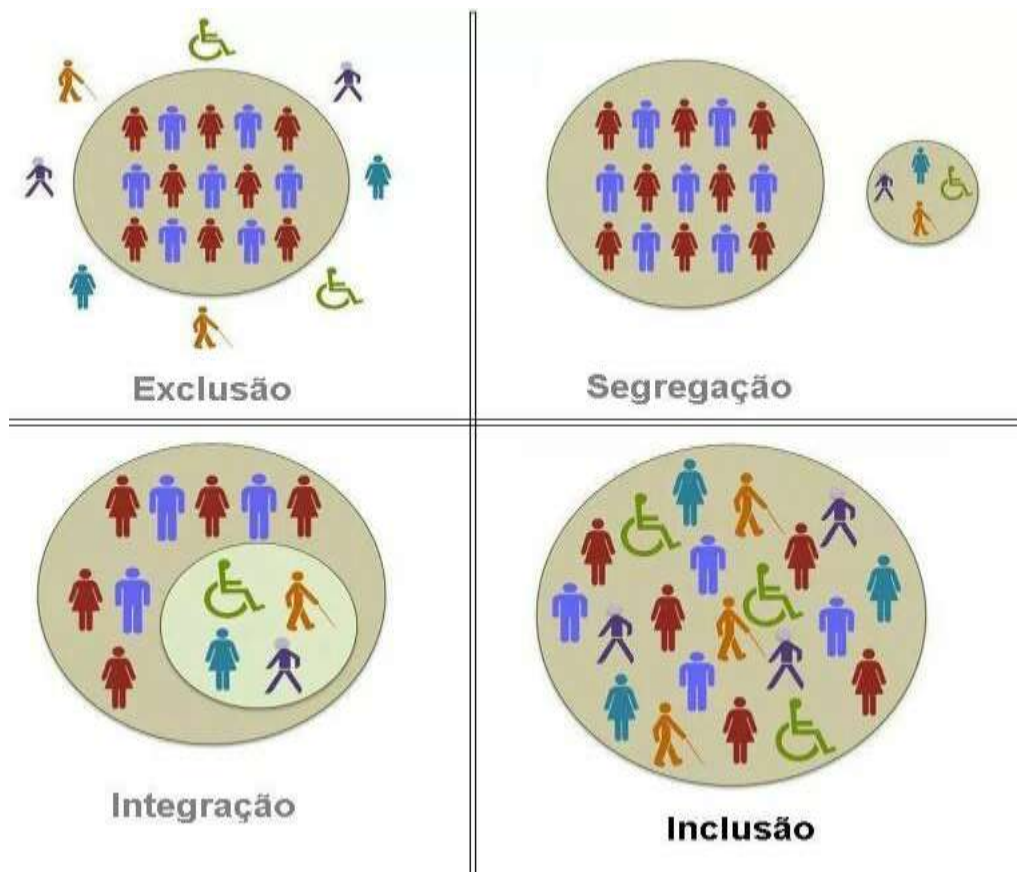
Ao considerar a periodização indicada por Januzzi (2004), entre o século XVI até a década de 1930, observam-se os primeiros encaminhamentos das pessoas com deficiência para o atendimento educacional. Posteriormente, nos anos de 1930 a 1973, a sociedade civil começa a se organizar para garantir os direitos das pessoas

com deficiência, caracterizando essa fase como um período de maior envolvimento com as questões da educação especial.

Na sequência, identifica-se a forma de organização mais próxima da atual, que se expressa na busca da equidade, desde 1973, quando foi criado, no Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cuja finalidade estava centrada na “definição de metas governamentais específicas” (JANUZZI, 2004, p. 37), a fim de promover no Brasil a expansão e melhoria do atendimento público da educação especial.

Na concepção de Sasaki (1999), a história do atendimento escolar à pessoa com deficiência ou com alguma necessidade educacional específica abrange basicamente quatro momentos, a saber: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão educacional. A figura, a seguir, ilustra bem esta periodização, mostrando como acontece a relação da pessoa com deficiência e a sociedade ao longo da história.

Figura 1: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão



Como se pode observar na imagem, no primeiro momento, impera a exclusão, pois as pessoas consideradas “anormais” eram completamente excluídas do ambiente escolar, não sendo oferecido, portanto, nenhum tipo de atendimento educacional formal. Para se ter uma ideia, na Idade Média, considerava-se que a pessoa com deficiência era endemoniada, chegando, inclusive em muitos casos, a ser sacrificada. O estigma da deficiência perdurou por muito tempo e até o início do século XX ainda era comum manter as pessoas com deficiências em casa, considerando-as incapazes, sendo-lhes negado, inclusive, o direito à educação.

No segundo momento, ganha destaque a segregação institucional. Esse período, por sua vez, é caracterizado pelo atendimento em instituições específicas da pessoa com deficiência, constantemente criadas por organizações não governamentais. Conforme destaca Moraes (2017, p. 6), “a segregação, cuja ênfase é a diferença, caracteriza-se pela separação de alunos com deficiências para o ensino em instituições especializadas, escolas e classes especiais, substitutivas ao ensino comum”.

A seguir, no terceiro momento, nota-se a prevalência da tendência integracionista voltada para a inserção social das pessoas com deficiência, desde que essas consigam se adaptar à sociedade. Segundo Moraes (2017, p. 6), a integração “reflete algum grau de aceitação desses alunos, uma vez que lhes é permitido frequentar escolas regulares, desde que possam se ajustar ao sistema educacional padrão”. A “aceitação” e a integração da pessoa com deficiência eram então condicionadas à sua capacidade de adaptação e, dessa maneira, não atingiam todos os indivíduos, mas apenas aqueles que dispunham de certa “condição” de se adequar ao meio social.

Por fim, o momento da inclusão, vivido na contemporaneidade, objetiva garantir o direito de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educativas específicas de serem incluídos em escolas de ensino regular. Para Moraes (2017, p. 7), “a inclusão fundamenta-se no reconhecimento do direito à educação, sendo as escolas responsáveis pelo ensino de cada aluno e por realizar os ajustes necessários ao seu aprendizado”. Ao contrário da integração, em que o sujeito é que tinha de se adaptar à escola e à sociedade, na inclusão entende-se que escola e sociedade é que devem se adaptar à diversidade e serem capazes de assegurar a todos, indistintamente, o direito à educação.

Nas palavras de Sasaki (1999), embora a educação especial tenha por muito tempo se configurado como um sistema paralelo de ensino, seu papel foi redimensionado, sendo

A inclusão escolar uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1999, p. 8).

Sasaki (1999), assim como outros pesquisadores da área da educação especial, a exemplo de Januzzi (2004) e Ribeiro (2008), registra como marco da educação especial a década de 1990², sobretudo a partir da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, patrocinada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, validada pela Conferência realizada em Jomtien, no ano de 1990, apesar de ter como questão central a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, também contemplou a questão da inclusão ao advertir sobre a necessidade de se promover uma educação equitativa e de proporcionar a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem. Sob esse prisma, a proposta de educação inclusiva passa a contemplar a diversidade humana, propondo a inclusão daquelas decorrentes de deficiências, transtornos ou quaisquer condições permanentes ou transitórias que possam gerar demandas pedagógicas diferenciadas.

² A partir da década de 1990, surgem diversos encontros e convenções com a temática da inclusão escolar, sendo que, dentre os documentos de abrangência internacional entre os quais o Brasil figura como signatário, Alves (2010) destaca: Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Resolução 3447, de 9 de dezembro de 1975); Conferência Internacional do Trabalho (1983); Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Carta para o Terceiro Milênio (1999); Convenção da Guatemala (1999) e Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006.

“Inclusão social” e “educação inclusiva” são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológicas nos últimos anos. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos” que, numericamente, representam a maior parte da população mundial. É exatamente um diagnóstico de produção de “exclusão social” que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a “inclusão social”. (GARCIA, 2006, p.1).

Ao contrário do que se possa pensar, a educação inclusiva não é uma educação para “minorias”, isso porque todos os alunos podem apresentar, em algum momento na vida, uma necessidade educacional específica. Nessa perspectiva, a inclusão educacional vislumbra uma educação para todos, em que cada aluno seja atendido conforme suas necessidades. De acordo com Mantoan (2003, p. 24), “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”.

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca, efeito da Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994), ocupa posição de destaque ao defender veementemente o combate a todas as formas de discriminação no contexto escolar, alertando os governos sobre a importância de políticas públicas educacionais inclusivas. O documento estabelece normas para a criação de políticas e para a adequação do sistema educacional à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no sistema educacional.

Assim, conclama os Estados a garantir o direito a todos os alunos de frequentarem as instituições da rede regular de ensino. Para tanto, estabelece:

No contexto desta estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (BRASIL, 1994, p. 4-5).

Sob essa lógica, o documento defende não só a necessidade de acesso das pessoas com deficiência à escola comum, mas a importância de ações no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, o que implica, por exemplo, programas de formação de professores que contemplem o trabalho com a diversidade em sala de aula. Com isso, destaca-se que a inclusão se diferencia da integração que mantinha resquícios da centralização no defeito, na ideia de “anormalidade”, e altera-se o direcionamento, responsabilizando-se, sobretudo, as instâncias educativas.

Assim, a transformação da escola regular, denominada de “comum tradicional” por Sasaki (1999), é instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/1996, no Capítulo V da Educação Especial, tornando-se necessária e urgente a conscientização sobre a relevância de práticas inclusivas. Na referida lei, é estabelecido que a educação dos alunos com deficiência deve se dar no âmbito da educação regular. A referida lei reitera, no seu artigo 58, a necessidade da implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com o intuito de desenvolver ações voltadas para o processo de inclusão escolar.

O artigo 59 da LDB n.º 9394/1996 elenca outras condições a serem asseguradas pelos sistemas de ensino:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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 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 artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

A legislação deixa claro, dessa maneira, que a pessoa com necessidades educacionais específicas tem o direito não só à matrícula na rede regular de ensino como também às condições necessárias para seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, prevê as adaptações curriculares, novas formas de avaliação, o atendimento educacional especializado, professores capacitados, tanto na sala regular quanto no atendimento especializado, bem como todos os recursos necessários ao seu melhor desenvolvimento.

Apesar das orientações estabelecidas na LDB n.º 9394/96 em relação à efetivação de práticas inclusivas na escola, somente com o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o Decreto n.º 6.571/2008, definiu-se que o “dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado”, entre outros, mediante “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011).

No Decreto n.º 6.571/2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi caracterizado como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O decreto previa também o suporte financeiro por parte do governo para instalação de salas multifuncionais, capacitação docente e garantia de condições de acessibilidade.

Com a revogação do Decreto n.º 6.571/2008 por meio do Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, ao se garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, pautado pela não exclusão do sistema educacional geral por alegação de deficiência, o AEE passa a integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família de modo a favorecer o pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. O decreto mantém a previsão de apoio financeiro para salas multifuncionais, capacitação docente e oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

O AEE é, portanto, um direito do aluno com necessidades educacionais específicas, podendo ser oferecido na própria escola (no contraturno) ou em outras instituições, inclusive especializadas. Do mesmo modo, é direito desse aluno os

recursos didáticos que atendam às suas demandas específicas, como, por exemplo, equipamentos de Braille para alunos cegos, intérpretes em Libras para alunos surdos, entre outros.

Todavia, a educação inclusiva não se destina apenas aos alunos com deficiência, ao contrário, visa atender a todos os alunos, indistintamente, em seu direito à educação. Desse modo, não só a pessoa com deficiência ou com alguma limitação permanente ou transitória é beneficiada pela educação inclusiva, mas todos os sujeitos e a sociedade de uma maneira geral.

Assim, de forma sinérgica, a inclusão em classes comuns do ensino regular possibilita a vivência de situações diferenciadas por crianças com e sem deficiência, favorecendo a construção mútua de conhecimentos, enquanto o AEE complementar busca eliminar as dificuldades encontradas pelo público alvo da educação especial e/ou ampliar sua escolarização. (MORAES, 2017, p. 6).

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n.º 13.005/2014, que estabelece as diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação brasileira no período compreendido entre 2014 e 2024, propõe, em sua meta 4:

Meta 4 - universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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.

Nessa perspectiva, a política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. Enfatiza-se que o acesso não é suficiente, mas é imprescindível possibilitar a permanência e o desenvolvimento de cada aluno, considerando suas limitações e, também, suas potencialidades.

Também no PNE, entre as estratégias para o alcance da meta 4, encontra-se no subitem 4.6:

manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação.

No entanto, é importante destacar que a educação inclusiva não se efetiva somente por decreto, sendo preciso que sejam oferecidas as condições adequadas em termos de recursos didáticos, estrutura física acessível, professores com formação adequada, apoio pedagógico especializado, entre tantas outras condições. Somente colocar o aluno com deficiência ou com alguma necessidade educacional específica em salas regulares é importante, mas não garante por si só sua inclusão educacional.

Nesse sentido, Prieto (2006) aponta discordâncias em relação às propostas de educação inclusiva e sua efetivação. A autora alerta para a importância de não se permitir que o direito à educação inclusiva seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. A matrícula, por si só, não assegura o direito à educação preconizada pela legislação, mas esta supõe a oferta dos recursos necessários para que a aprendizagem ocorra, considerando as limitações e, também, os potenciais de cada aluno.

Pesquisa desenvolvida por Sant'Anna (2005, p. 233) relata que “docentes e diretores parecem crer que a educação inclusiva é uma proposta viável, mas que, para ser efetivada, necessita de profundas transformações na política e no sistema de ensino vigente”. Essas mudanças, conforme a autora, inclui a formação docente desde a origem (licenciaturas) de modo a prepará-los para salas inclusivas e não apenas se restringir a cursos eventuais sobre temas específicos. Além disso, é necessário contar com apoio de profissionais especializados e recursos didáticos adequados às demandas específicas dos alunos.

Corroborando esta afirmação, Prieto (2006) também destaca a importância da formação docente para o sucesso de propostas de educação inclusiva. Desse modo, defende uma formação que torne os professores capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seus planejamentos e aprimorar o atendimento aos alunos.

O professor exerce um papel indispensável ao processo de efetivação da educação inclusiva. Nessa perspectiva, sua sensibilização, bem como sua formação para lidar com a diversidade em sala de aula, é de suma importância. Do mesmo

modo, é imprescindível que sejam oferecidas as condições necessárias ao atendimento de cada aluno, em termos de acessibilidade e recursos didáticos específicos.

Segundo Mantoan (2003), o docente enfrenta numerosos desafios no que se refere à concretização de uma educação realmente inclusiva. Logo, a falta de formação específica, de recursos pedagógicos, de estrutura apropriada, de suporte especializado, de preparação para o emprego de metodologias diferenciadas de ensino, entre outros, constituem impasses a serem suplantados pelo professor. Não obstante, carece que esses obstáculos não se constituam como pretextos para que o docente reporte a um modelo de educação excludente, que ignora as diferenças.

Nessa perspectiva, o professor é compreendido como agente fundamental para o processo de inclusão escolar do aluno com TDAH, tendo em vista ser ele quem irá lidar diretamente com o aluno no processo de aprendizagem. Entretanto, nem sempre esse professor recebe formação específica necessária para tanto e, por essa razão, precisa contar com formação continuada que favoreça o desenvolvimento das habilidades necessárias à efetivação da inclusão escolar.

É sabido que, numa sociedade capitalista, tem-se uma visão utilitarista da educação, e os sujeitos, sobretudo da classe trabalhadora, são educados para atender aos interesses do mercado. Nesse cenário, não é interessante investir na educação daqueles considerados “pouco capazes” de atender às expectativas do setor produtivo, razão pela qual a inclusão escolar enfrenta tantos obstáculos.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1999, p. 26).

Entretanto, assume-se aqui a defesa de uma educação omnilateral, que vislumbre a formação integral do sujeito, contrapondo à ideia de educação capitalista. Nesse contexto, a formação humana é o objetivo principal, reconhecendo a riqueza da diversidade e favorecendo que cada pessoa possa desenvolver suas potencialidades, apesar de suas possíveis limitações de qualquer ordem.

De acordo com Ribeiro (2019), a omnilateralidade parte do entendimento

do homem enquanto ser complexo, entendido em suas múltiplas dimensões, as quais são indissociáveis. Pressupõe, além disso, a valorização do ser social e não apenas do “ter”, como é característico da sociedade capitalista onde tudo é transformado em mercadoria. A mesma autora explica que a omnilateralidade vai contra a lógica capitalista pautada pela unilateralidade, e que divide os sujeitos em trabalhadores e dirigentes, intelectual ou operário. A formação omnilateral ocupa-se com o humano em sua integralidade, rompendo com a fragmentação e a dualidade capitalista.

Nessa ótica, a educação inclusiva relaciona-se, sobretudo, à formação omnilateral, reconhecendo e valorizando a diversidade como uma característica naturalmente humana. O papel do professor, nesse processo, é o de mediador, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, conforme suas condições.

No caso específico do aluno com TDAH, o professor pode auxiliar na superação de alguns sintomas, desenvolvendo com ele metodologias que favoreçam a concentração e a melhor organização do trabalho pedagógico. Entretanto, o atendimento pedagógico ao aluno com TDAH demanda não apenas o trabalho do professor, mas também o de uma equipe multidisciplinar capaz de auxiliar o aluno a superar suas dificuldades e explorar ao máximo suas potencialidades no ambiente acadêmico. É acerca da importância desse atendimento multidisciplinar que se discorre a seguir.

2.3 IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO MULTIDISCIPLINAR

Conforme apresentado no capítulo anterior, o TDAH é um transtorno caracterizado por uma disfunção cerebral que afeta a capacidade do sujeito de controlar seus impulsos e sua atenção, manifestando, muitas vezes, um comportamento hiperativo, com pouco foco e muita facilidade de distração. Dessa maneira, demanda um acompanhamento por diversos profissionais, como médico (preferencialmente psiquiatra), psicólogo, pedagogo, entre outros.

Cooper e O'Reagan (2001) defendem que a intervenção junto ao aluno com TDAH deve ser feita com equipe multidisciplinar, contando com médicos e psicólogos. Os autores esclarecem que o medicamento pode atuar como intervenção positiva, que irá facilitar o aprendizado de comportamentos apropriados, aumentar a capacidade de

concentração, criando uma “janela de oportunidade através da qual os pais e professores podem começar a ajudar a criança a desenvolver habilidades para um aprendizado efetivo e autorregulação” (Ibid., p. 35).

Barkley (2008) detalha uma série de procedimentos a ser adotada pela equipe multidisciplinar que indica desde a escuta familiar, escuta da criança, escuta da escola, podendo incluir aconselhamento individual à família, terapia familiar, modificação na sala de aula etc. Tais procedimentos são indispensáveis para conhecer a realidade específica da pessoa com TDAH, determinando, assim, suas demandas e melhores possibilidades de atendimento.

O atendimento ao aluno com TDAH envolve trabalho de diversos especialistas. Ao médico, cabem o diagnóstico e a prescrição do tratamento, inclusive com a prescrição medicamentosa, se for o caso. Aos psicólogos, a ajuda na superação dos sintomas, contribuindo no desenvolvimento de habilidades para melhor organização, atitudes para driblar as distrações, entre tantas outras que podem impactar positivamente a qualidade de vida do sujeito com TDAH.

Segundo Sanchez (2008), o professor pode contribuir para a identificação da dificuldade ou da hiperatividade, mas cabe ao profissional médico a solicitação de sua participação no diagnóstico, o que nem sempre acontece. Há ainda a dificuldade de que nem todos têm acesso a atendimento por médico especialista, o que dificulta o diagnóstico, inclusive ocasionando situações em que o aluno é diagnosticado equivocadamente com TDAH, ficando rotulado e sofrendo por um diagnóstico que não é real e que acaba por atrapalhar ao invés de ajudar na sua vida acadêmica.

Para Reis e Camargo (2008), um professor bem capacitado pode contribuir no sentido de favorecer um encaminhamento a outros profissionais e somar esforços para contornar os problemas. O professor pode ajudar na avaliação do transtorno, pelo tempo de convivência com os alunos, sendo-lhe possível avaliar as dificuldades apresentadas por eles e, se for o caso, solicitar que a família procure ajuda especializada. Cabe ainda ao professor relatar aos especialistas as suas percepções sobre o desempenho acadêmico ou comportamental dos alunos, bem como orientar a ação docente, valendo-se do que for constatado pelos profissionais competentes.

Assim, o professor é um membro indispensável à equipe multidisciplinar no atendimento ao aluno com TDAH, mas cada membro dessa equipe tem sua importância, não cabendo exigir do professor uma atuação que extrapole sua

formação e especialidade. No caso das ações pedagógicas, as quais serão abordadas a seguir, é necessário que o professor conte com a capacitação e a orientação pedagógica adequada para que seja capaz de indicar intervenções que contemplem as necessidades de cada aluno, tendo em vista que o diagnóstico do TDAH não implica uma conduta única para todos os casos, sendo indispensável observar cada aluno em sua individualidade.

2.4 AS ESPECIFICIDADES DO ALUNO COM TDAH

Os alunos com TDAH apresentam diversas especificidades que precisam ser consideradas em seu processo educativo. Conforme enumerado anteriormente, são alunos com dificuldades em manter a atenção, distraíndo-se com facilidade, podendo apresentar comportamento agitado e/ou impulsivo. Tais características comumente são confundidas com indisciplina, mas é preciso considerar que o sujeito não tem controle sobre tais sintomas, daí a importância do tratamento.

O tratamento do TDAH não objetiva a cura, pois se trata de condições que possam diminuir o sofrimento, possibilitar a aprendizagem, a satisfação e a autoestima desses estudantes, diminuindo os riscos de problemas futuros. De acordo com Simon (2016), comumente o TDAH é apresentado, erroneamente, como um tipo específico de problema de aprendizagem, quando deve ser considerado um distúrbio de realização, já que as pessoas com TDAH são capazes de aprender, mas podem enfrentar dificuldades na escola devido ao impacto que os sintomas do transtorno têm sobre a sua atuação e aprendizagem.

Para Sanchez (2008), diante disso emergem vários questionamentos entre pais, professores e os alunos sobre o que fazer e como fazer para superar os desafios que o TDAH impõe. Além disso, cada caso é um caso, não sendo possível estabelecer uma regra geral e inflexível e atribuindo a todos os casos de TDAH um mesmo diagnóstico, um mesmo tipo de atendimento escolar ou generalizar o que fazem e provocam.

Cabe esclarecer, com base no pressuposto de Silva (2014), que as especificidades do aluno com TDAH derivam do transtorno. É muito comum que os alunos com TDAH apresentem lapsos de dispersão, problemas de relacionamento interpessoal e grande dificuldade de organização, o que demanda mais esforço para

a compreensão e realização das atividades cotidianas.

Nesse caso, como relata Simon (2016), a dificuldade de concentração pode frustrar o professor que, por exemplo, ao corrigir sua prova, sente que todo o trabalho para ensinar o conteúdo, no que se refere a esse aluno, foi em vão. Contudo, cabe ao professor refletir sobre sua prática e reconhecer que a inquietude do aluno com TDAH não é uma opção, pois seus sintomas não significam que ele seja incapaz de aprender. Isso porque os sintomas que por ventura atrapalham seu desempenho escolar podem ser controlados por meio de tratamento (médico, psicoterapêutico) e desenvolvimento de habilidades que possam ajudar a pessoa a superá-los.

A esse respeito, Bossa (2002) comenta que a pessoa com TDAH não raro enfrenta problemas sérios de autoestima, decorrentes de rótulos que recaem nas pessoas com tal transtorno, fazendo com que se sintam incapazes. O sentir-se inferior aos demais devasta sua autoconfiança, sua autoimagem e, conseqüentemente, sua autoestima, o que, mais do que o transtorno, é obstáculo tanto para o estabelecimento de relações sociais quanto para a aprendizagem.

Simon (2016) defende que é preciso reconhecer que o aluno com TDAH apresenta potencialidades que, se valorizadas, incentivadas e trabalhadas pelo professor, podem modificar o quadro que se apresenta e resultar no seu sucesso escolar, profissional e social. Para que isso aconteça, é necessário investir em práticas que possibilitem incluir esse estudante e atuar de forma a atender suas necessidades.

Reconhecer as dificuldades enfrentadas pelo aluno com TDAH é fundamental para o planejamento das atividades pedagógicas pelo professor. Nesse sentido, é necessário buscar metodologias que favoreçam ao aluno com TDAH a concentração por meio, por exemplo, de atividades que lhe sejam mais interessantes.

Na concepção de Martins (2011), para que o professor possa contribuir para o desenvolvimento do aluno com TDAH, ele precisa conhecer o transtorno, seus principais sintomas e possíveis demandas pedagógicas dele decorrentes. “É importante que todos os professores tenham conhecimentos sobre as necessidades especiais dos seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender as necessidades de todos” (Ibid., p. 53). Isto é, importa que o professor esteja atento às necessidades específicas de cada aluno a fim de buscar as metodologias que melhor possam favorecê-lo.

Ora, o TDAH é um tipo de transtorno em que dificuldade de atenção e

impulsividade são características constantes, ocasionando a necessidade de que o aluno seja incentivado a aprender de forma gradativa, considerando os níveis de complexidade de cada atividade. Logo, para Mattos (2005), carece que o professor considere a diversidade de possibilidades metodológicas em razão do tipo de conteúdo a ser desenvolvido para adaptá-la a diferentes necessidades, visto que os alunos são diferentes e devem ter respostas distintas. Trata-se, sobretudo, de equilibrar as necessidades dos demais estudantes com a dedicação de que uma criança e ou adolescente com TDAH necessita, o que pode ser difícil com uma turma numerosa.

Alunos que apresentam hiperatividade distraem-se com qualquer estímulo, tais como uma buzina de automóvel, um inseto que entra na sala, o que faz o colega ou uma pessoa que passa em frente à porta. Em brincadeiras e jogos, dificilmente dão atenção às regras e, quando estão na sala de aula, frequentemente se remexem na cadeira, falam demais e interrompem quem estiver falando, sem deixar mesmo que a professora termine o pensamento. É comum esses estudantes serem excluídos do grupo e os professores perderem a paciência com eles (SANCHEZ, 2008). Entretanto, o aluno com TDAH é capaz de aprender se lhe forem oferecidas as condições adequadas.

Reis e Camargo (2008), no trabalho intitulado *Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH*, relatam diversos problemas escolares, principalmente no ensino fundamental e médio, decorrentes do pouco conhecimento do TDAH pelos professores.

Todos os entrevistados citaram problemas escolares ocorridos, principalmente no Ensino Fundamental e Médio, derivados do desconhecimento do TDAH pelos professores e pela falta de aproveitamento das características positivas do transtorno. No Ensino Superior, sentiram (sentem) menos dificuldades, por já terem descoberto maneiras de superar os obstáculos decorrentes de instabilidade da atenção, impulsividade e/ou hiperatividade. (REIS; CAMARGO, 2008, p. 93).

Além disso, as mesmas autoras apontam que a monotonia das aulas é considerada um elemento complicador para alunos com TDAH, assim como a determinação de um tempo por vezes insuficiente para a resolução de exercícios, provocando erros que nem sempre derivam de desconhecimento do conteúdo, mas da ansiedade gerada por ter de lidar com tais situações.

O aluno com TDAH necessita de uma organização diferenciada do trabalho pedagógico, de modo a diminuir sua distração e favorecer a superação dos sintomas do transtorno. Entre as demandas específicas, pode-se destacar a necessidade de um maior tempo para desenvolver as atividades, considerando que comumente esses alunos distraem-se durante a execução delas.

Reis e Camargo (2008) evidenciam que a vida escolar dos alunos com TDAH poderia ser facilitada se os docentes os conhecessem e fossem capacitados a motivar e envolver os alunos, a fim de que eles não sejam impelidos a buscar, durante as aulas, atividades paralelas que liberem a sua energia e criatividade. Talvez este seja um dos grandes desafios colocados aos educadores: permitir que, a partir de suas preferências, o aluno inicie um processo de aprendizagem, enquanto sejam elaborados mecanismos para que ele aprenda aquilo de que não gosta, mas que lhes parece necessário.

De acordo com Rohde e Mattos (2003), lidar com o TDAH em sala de aula exige do professor uma postura reflexiva e grande disponibilidade para se abrir para o novo. É preciso se dispor a buscar novos caminhos para ajudar o aluno com TDAH a superar suas dificuldades, incentivando e ajudando-o a driblar sintomas como a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade. Em suas palavras:

O aluno com TDAH impulsiona o professor a uma constante reflexão sobre sua atuação pedagógica, obrigando-o a uma flexibilidade constante para adaptar seu ensino ao estilo de aprendizagem do aluno, atendendo, assim, as suas necessidades educacionais individuais. (ROHDE; MATTOS, 2003, p. 206).

Este agir reflexivo, bem como a construção de planejamento adequado para o atendimento do aluno com TDAH, supõe que o professor disponha de uma formação no campo específico do transtorno. Essa formação é uma necessidade para os professores e deve ser assegurada pelos sistemas de ensino. Não é possível culpabilizar o professor por não dispor de habilidades para as quais não foi devidamente preparado.

Defende-se, portanto, que tal conhecimento seja disponibilizado ao professor e, também, que esse possa contar com orientação especializada no sentido de construir metodologias favoráveis à aprendizagem do aluno com TDAH. Inclusive, este estudo busca, entre seus objetivos, contribuir para essa formação ao oferecer ao

professor conhecimentos básicos acerca do TDAH, das demandas pedagógicas dele decorrentes, bem como metodologias que possam facilitar o manejo dos sintomas e a aprendizagem desses alunos.

Cooper e O'Reagan (2001) sugerem alguns princípios básicos ao lidar com alunos com TDAH na sala de aula, como: manter uma comunicação clara e precisa, desenvolver uma relação positiva com o aluno, estabelecer locais de estudo com o mínimo de distração possível, manter uma rotina estruturada, utilizar intervenções para regular o comportamento.

Ribeiro (2008), por sua vez, sugere que atividades envolvendo criatividade, movimento, imaginação, costumam propiciar ao portador de TDAH a oportunidade de descobrir e desenvolver seus potenciais, adquirindo confiança em sua capacidade de inserção em atividades para as quais se sintam hábeis. Além disso, pessoas com TDAH costumam ter um nível de atenção satisfatório quando envolvidas em atividades com as quais sintam prazer e para as quais estejam motivadas.

Para Simon (2016), as adaptações curriculares podem ser entendidas como estratégias utilizadas para favorecer a aprendizagem. São modificações no planejamento, nos objetivos, nas atividades e formas de avaliação do currículo como um todo ou de aspectos dele, de forma a acomodar todos os alunos. Adaptar o currículo em função das necessidades dos alunos é uma ação imprescindível para permitir o acesso, a permanência e a aprendizagem, uma vez que serve para eliminar barreiras, combater atitudes discriminatórias e oferecer reais condições de aprendizagem a todos os alunos. No caso do estudante com TDAH, as modificações devem levar em conta a estrutura da sala, os métodos e os materiais utilizados, as tarefas solicitadas, as avaliações, o *feedback*, a organização do tempo e a quantidade de tarefas propostas.

Simon (2016) apresenta algumas sugestões simples, mas que podem fazer grande diferença no aprendizado do estudante com TDAH:

Quadro 2 - Levantamento de sugestões para lidar com alunos com TDAH em sala de aula

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Definir bem as regras e as expectativas da escola e do professor para com o grupo e com o aluno com TDAH e estabelecer consequências possíveis para o não cumprimento de tarefas e regras combinadas; • Disponibilizar mais tempo para a realização das avaliações, já que a dificuldade em se concentrar pode resultar em tempo insuficiente para o término dessas. • Auxiliar na organização dos trabalhos, do material e do tempo destinado às atividades; |
|---|

- Contatar a escola anterior com o intuito de colher dados que possam auxiliar no trabalho do professor em sala de aula.
- Estabelecer uma rotina diária com períodos de descanso definidos, auxiliando o estudante com TDAH que, com facilidade, se cansa e precisa de novos estímulos;
- Cuidar para que a linguagem seja clara, com termos conhecidos e de fácil compreensão;
- Sequenciar os conteúdos, iniciando sempre pela parte mais relevante, simplificando instruções mais complexas, evitando tarefas múltiplas e dividindo tarefas de longo prazo em unidades menores;
- Possibilitar que o aluno possa usar estratégias próprias de registro como digitar no computador como alternativa nos casos de baixa produção escrita.

Fonte: Adaptado de Simon (2016).

Como se pode observar, planejamentos que auxiliem no controle de distrações, melhor organização da rotina, fortalecimento da autoestima e da autoconfiança dos alunos com TDAH, desenvolvimento de atividades mais dinâmicas podem ajudá-los a superar os sintomas do transtorno e assim obter maior êxito na aprendizagem. As sugestões apresentadas são generalistas e podem contribuir com diversos casos de TDAH. Entretanto, é indispensável o conhecimento individualizado de cada aluno, bem como de suas demandas específicas para, valendo-se delas e em conjunto com a equipe multidisciplinar, planejar as melhores estratégias pedagógicas.

É indispensável, ainda, contar com o apoio da família, que também sofre as consequências do diagnóstico do TDAH e enfrenta suas dificuldades em decorrência disso. A família, por sua vez, precisa contar com orientação adequada para que possa auxiliar seu filho na superação deste transtorno a fim de alcançar não apenas sucesso acadêmico como também uma melhor qualidade de vida. É sobre o papel da família na vida do aluno com TDAH que se discute a seguir.

2.5 O PAPEL DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO COM TDAH

A família, como bem relata Simon (2016), é o primeiro grupo social com o qual a pessoa convive e seus membros são exemplos para a vida. Nessa perspectiva, o papel da família é indispensável para que os estudantes consigam lidar melhor com uma condição crônica como o TDAH, especialmente no caso dos adolescentes cujas mudanças ocorridas em seu desenvolvimento os tornam altamente resistentes à aceitação do transtorno e ao tratamento. Oferecer à família informações claras e precisas sobre o TDAH é indispensável, assim como é importante trabalhar, junto a

isso, ações para o auxílio na organização e no planejamento das atividades e orientar para que seja possibilitado um ambiente tranquilo para os filhos estudarem.

Ribeiro (2008) acrescenta que, como o TDAH é uma condição neurobiológica transmitida geneticamente, em muitos casos pode-se suspeitar da presença de TDAH nesses pais, o que dificultaria o acompanhamento desse aluno. Daí a importância de se conhecer a realidade de cada aluno, incluindo seu histórico familiar. A hiperatividade de uma criança, por si só, pode causar um grande tumulto em uma casa. Se um dos progenitores também for hiperativo, além da agitação em dobro, pode ocorrer desse pai/mãe não ser capaz de ajudar o filho a transpor suas dificuldades. Pelo contrário, em todos os casos, é possível que as características da criança e as de seus pais operem de forma que as dificuldades de ambos sejam potencializadas pelo convívio.

Quando a pessoa apresenta sintomas fortes de impulsividade e hiperatividade, o convívio familiar pode ser prejudicado pelo ambiente extremamente agitado, especialmente se houver mais de um membro da família com o transtorno. Nesse caso, o acompanhamento multidisciplinar precisa envolver a família, a fim de construir formas de organização e manejo dos sintomas, de modo a beneficiar toda a família, criando um ambiente mais favorável a um desenvolvimento e um convívio mais equilibrado.

O convívio familiar é intensamente afetado pelos sintomas do TDAH. Conforme relata Barkley (2002), as interações entre os membros dessas famílias podem ser mais estressantes do que as interações típicas em outras famílias. Quando a pessoa com TDAH manifesta comportamentos mais disruptivos, ela grita e se comporta de maneira instável e inapropriada, cansando e exasperando toda a família.

Outra dificuldade enfrentada pelos familiares da pessoa com TDAH, conforme descreve Ribeiro (2008), é a questão da aceitação. Ser considerado “normal” ou “igual” aos demais membros da família frequentemente é um ideal, tido como uma condição para a aceitação social, para o pertencimento. Aceitar os filhos com a diferença que trazem é um dilema de difícil resolução para essas famílias, especialmente quando precisam conviver com as constantes represálias e preconceitos provenientes do lado de fora da porta de casa. A solução encontrada por muitos pais é tentar esconder a diferença, seja pelo isolamento, seja pela proteção.

O comportamento da pessoa com TDAH, principalmente na infância e

adolescência, pode se tornar causa de reclamações constantes, seja no ambiente escolar ou mesmo nos demais grupos sociais com os quais convive. A família, que precisa lidar com as dificuldades que o próprio transtorno acarreta, não raro precisa enfrentar preconceitos e cobranças que nem sempre são capazes de atender. Mais importante que cobrar da família é orientá-la, ajudá-la a entender melhor o transtorno e suas implicações para que ela seja capaz de ajudar seu filho a enfrentar as dificuldades e assim alcançar melhor qualidade de vida.

Segundo Ribeiro (2008), a desinformação sobre a natureza genética do TDAH e suas implicações no convívio familiar pode ser motivo de muitas dificuldades, inclusive para adesão e boa condução do tratamento da criança. Pais informados sobre o TDAH tendem a ter uma conduta mais adequada. Estudos dos efeitos de treinamento dos pais para lidar com os comportamentos de crianças com TDAH mostram que a mudança de comportamento dos pais leva a uma redução nos sintomas e especialmente nos problemas de conduta dessas crianças.

A agitação do ambiente familiar pode prejudicar muito o controle dos sintomas do TDAH, tendo em vista que a pessoa com esse transtorno é um pouco mais agitada. Dessa maneira, é importante assegurar um ambiente o mais tranquilo possível e apoio para que os sintomas possam ser controlados de modo a prejudicar o mínimo possível a aprendizagem e a vida de uma forma geral.

A problemática do TDAH na escola pode ser vista principalmente sob duas perspectivas. Por um lado, a família, em decorrência de todas as questões já relatadas, enfrenta dificuldades em lidar com o filho com o transtorno, sentindo-se sobrecarregada ou despreparada para agir de modo a contribuir para seu melhor desenvolvimento. Por outro lado, os professores também enfrentam as dificuldades advindas de lacunas em sua formação e do sentimento de despreparo, além de também se sentirem sobrecarregados pela falta de apoio da família e do próprio sistema escolar. Desse modo, o apoio tanto à família quanto aos professores, que são quem lidam mais diretamente com o indivíduo com TDAH no que se refere à vida acadêmica, é de fundamental importância. Tal apoio depende da atuação de profissionais especializados, com maior conhecimento técnico do transtorno, habilitados a oferecer orientações mais assertivas.

Para Knapp et al. (2002), a compreensão dos sintomas do TDAH e dos prejuízos decorrentes ajuda a dissolver os rótulos (preguiçoso, lerdo, burro etc.) que

geralmente acompanham o aluno com TDAH, melhorando sua autoestima e seu empenho para vencer as dificuldades. O conhecimento sobre o transtorno também gera motivação nos pais e professores para o desenvolvimento de metodologias para lidar com os sintomas, incentivando a tolerância e desculpabilizando tanto os pais quanto a própria pessoa por seus comportamentos considerados inadequados.

A pessoa com TDAH não controla adequadamente sua impulsividade, sua agitação e, dessa maneira, não deve ser culpabilizada por comportamentos considerados inadequados e sobre os quais não consegue ter controle. O tratamento multidisciplinar tem exatamente esse papel de ajudar no controle desses sintomas para que o sujeito possa gozar de melhor qualidade de vida.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CÂMPUS ANÁPOLIS DO IFG: POLÍTICAS E AÇÕES

A educação especial numa perspectiva inclusiva, na contemporaneidade, constitui uma determinação legal, sendo então considerada direito de todos. Entretanto, sabe-se que as instituições de ensino enfrentam certa dificuldade em sua implementação, seja por condições de estrutura física/acessibilidade, insuficiência de recursos didático-metodológicos, profissionais capacitados, entre outras.

Nesse contexto, este capítulo tem por objetivo conhecer e analisar as políticas e ações pedagógicas inclusivas previstas nos documentos institucionais do IFG para viabilizar as condições de acesso e permanência dos estudantes com TDAH. Para tanto, inicia caracterizando a instituição de um modo geral (IFG) e, mais especificamente, o Câmpus Anápolis. Em seguida, procede ao estudo e à análise dos principais documentos institucionais que orientam as ações pedagógicas no IFG, a fim de identificar se esses contemplam, e em quais aspectos, a educação inclusiva.

A intenção, nesta parte do trabalho, é compreender como a educação inclusiva tem sido abordada nos documentos institucionais do IFG, bem como identificar as condições oferecidas para sua efetivação.

3.1 CARACTERIZANDO A INSTITUIÇÃO

A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) remonta a 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto n.º 7.566/1909, assinado pelo então presidente da República Nilo Peçanha. A unidade goiana funcionava na então capital, a cidade de Goiás, sendo transferida para Goiânia, a nova capital, em 1942, passando a ofertar cursos profissionalizantes na área industrial, denominando-se Escola Técnica de Goiânia (IFG, 2013).

Em fevereiro de 1959, as Escolas Técnicas da União foram transformadas em autarquias federais e convertidas em Escolas Técnicas Federais (ETF). Assim, em agosto de 1965, a instituição passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), ofertando cursos técnicos na área industrial. Já na década de 1990, mais

especificamente em 1999, a Escola Técnica Federal de Goiás foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), ofertando também ensino superior, especialmente cursos de formação de tecnólogos (IFG, 2013).

No ano de 2008, o CEFET-GO foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), por meio da Lei n.º 11.892, passando por uma ampliação tanto em termos de estrutura física (por meio de um processo de expansão do número de câmpus) quanto em relação ao campo de atuação.

Conforme relatam Faveri et al. (2018), os Institutos Federais (IF), unidades da rede federal de educação profissional e tecnológica (EPT), foram alvo de uma política de expansão conduzida pelo governo federal entre 2004 e 2016. Assim, de 140 institutos federais que estavam em funcionamento no início dos anos 2000, entre 2004 e 2016, foram criadas 504 novas unidades, quadruplicando o número dessas escolas, que passaram a estar presentes em mais de 10% dos municípios brasileiros.

Em que pesem algumas dificuldades enfrentadas na implantação de alguns destes câmpus, muitos iniciando suas atividades em sedes provisórias ou inacabadas, a expansão dos IF pode ser considerada um grande avanço no que se refere às políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil, sobretudo após o período de enfraquecimento experimentado a partir do final da década de 1990³.

Em Goiás, o processo de expansão também foi observado e, em 2006, contava-se com apenas duas unidades: Goiânia e Jataí (além das unidades de Ceres e Urutaí, hoje pertencentes ao IF Goiano). Conforme relato encontrado no *site* institucional do IFG, em 2006, por meio do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi criada a Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) de Inhumas, hoje Câmpus Inhumas. A continuidade desse projeto resultou na implantação de mais cinco câmpus, dois no segundo semestre de 2008 (Itumbiara e Uruaçu) e três no primeiro semestre de 2010 (Anápolis, Formosa e Luziânia). Dando continuidade ao Plano de Expansão da Rede Federal, em 2012, o IFG implantou mais dois câmpus, em Aparecida de Goiânia e na Cidade de Goiás. Em

³ No final da década de 1990, o Decreto n.º 2.208/1997, assinado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, desvincula a educação profissional da educação geral, sobretudo do ensino médio, promovendo o enfraquecimento dos CEFET (nome anterior dos IF). Ainda em 1997, a Medida Provisória n.º 1.548-28 condiciona a expansão da rede de escolas técnicas, agrotécnicas e centros federais de educação tecnológica a parcerias e autoriza a transferência para instâncias públicas ou privadas, da responsabilidade de manutenção e gestão de novas unidades que venham a ser construídas ou reformadas total ou parcialmente com recursos públicos.

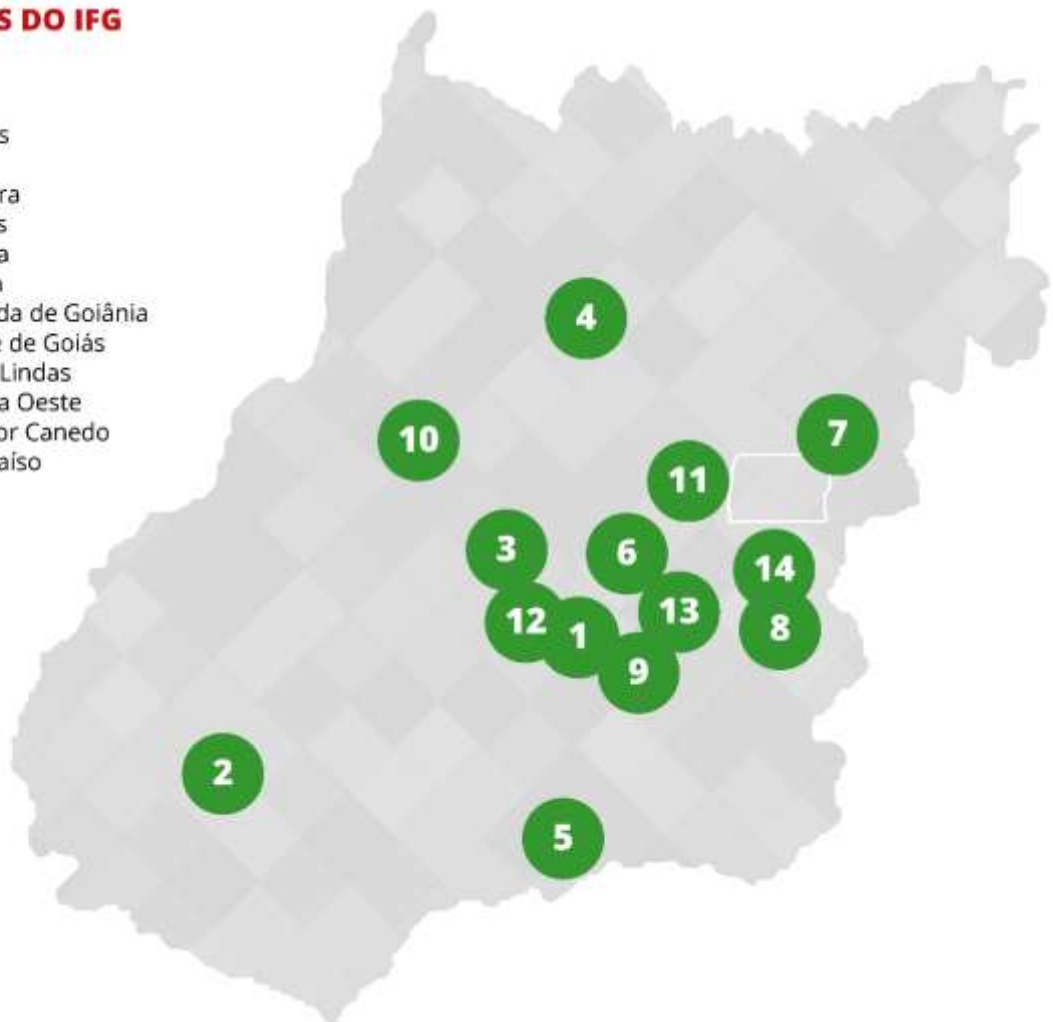
2014, foram instalados mais quatro câmpus (Goiânia Oeste, Águas Lindas de Goiás, Senador Canedo e Valparaíso), chegando aos 14 câmpus que o IFG possui hoje.

Nesse contexto, o IFG passa a oferecer diversos níveis e modalidades de ensino (ensino técnico, inclusive EJA, ensino tecnológico, licenciaturas, cursos de formação inicial e continuada, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*), bem como promover ações de pesquisa e extensão (IFG, 2013). Atualmente, o IFG conta com 14 câmpus, distribuídos conforme mostra a figura 2.

Figura 2: Câmpus do IFG

CÂMPUS DO IFG

- 1- Goiânia
- 2- Jataí
- 3- Inhumas
- 4- Uruaçu
- 5- Itumbiara
- 6- Anápolis
- 7- Formosa
- 8- Luziânia
- 9- Aparecida de Goiânia
- 10- Cidade de Goiás
- 11- Águas Lindas
- 12- Goiânia Oeste
- 13- Senador Canedo
- 14- Valparaíso



Fonte: Site do IFG (2020).

A expansão possibilitou a chegada de câmpus do IFG a diversos

municípios, facilitando o acesso da população aos cursos oferecidos. Entretanto, esse processo de expansão encontra-se paralisado desde 2018 em todo o país, tendo em vista a política educacional do atual governo, marcada por cortes de recursos e desvalorização das instituições federais de educação.

Quanto ao número de alunos, segundo dados do Sistema Visão IFG (2020), o IFG atende atualmente cerca de 13.400 (treze mil e quatrocentos) alunos, distribuídos em seus 14 câmpus, em cursos: técnicos integrados ao ensino médio (inclusive EJA), técnico subsequente ao ensino médio, tecnólogos (cursos de tecnologia em nível superior), licenciaturas, bacharelados, especializações *lato sensu* e mestrado profissional. As áreas dos cursos ofertados variam em cada câmpus, estando principalmente ligadas à área tecnológica, industrial, construção civil, gestão e saúde.

No que se refere à política de acesso, o IFG conta com algumas ações afirmativas, entre as quais se destacam a destinação de pelo menos 50% (cinquenta por cento) das vagas de todos os cursos ofertados a alunos provenientes de escolas públicas. De acordo com o Manual do Candidato do IFG, estas vagas reservadas são distribuídas entre:

- candidatos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência;
- candidatos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência;
- candidatos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (demais candidatos) e que sejam pessoas com deficiência;
- candidatos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (demais candidatos) e que não sejam pessoas com deficiência;
- candidatos com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência;

- candidatos com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência;
- candidatos com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo, que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (demais candidatos) e que sejam pessoas com deficiência;
- candidatos com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo, que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (demais candidatos) e que não sejam pessoas com deficiência.

As ações afirmativas constituem um importante instrumento facilitador do acesso da população trabalhadora e mais vulnerável socialmente aos cursos, sobretudo ao se considerar que o ingresso ocorre por meio de processo seletivo. No mesmo sentido, são também de fundamental importância as políticas de permanência e êxito.

A criação do Câmpus Anápolis do IFG ocorreu no ano de 2010, em prédio construído em terreno de 60 mil m², doado pela Prefeitura Municipal de Anápolis, localizado na avenida Pedro Ludovico, s/n - Residencial Reny Cury, Anápolis (GO). As atividades acadêmicas tiveram início em 21 de junho de 2010, quando a estrutura física constava de dois blocos: um bloco administrativo (onde funcionam setores como a Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares, a Coordenação de Recursos Humanos e Assistência Social, a Gerência Administrativa, o Gabinete da Direção Geral, a Comunicação Social e a Biblioteca); e um bloco acadêmico, onde se localizam o Departamento de Áreas Acadêmicas, a Coordenação Acadêmica, as coordenações de cursos, as salas de aula, sala dos professores, a Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, os laboratórios de informática, química, microbiologia, edificações e demais instalações destinadas às atividades acadêmicas. Em 2014, o câmpus foi ampliado, passando a contar com um novo bloco, onde estão disponíveis mais 4 salas de aula, 1 miniauditório, 1 academia, 1 laboratório de solos, 1 sala destinada à empresa júnior e 1 ambiente para atendimento técnico-administrativo.

Figura 3: Imagem aérea do Câmpus Anápolis do IFG

Fonte: Comunicação Social, Câmpus Anápolis (2020).

O câmpus, atualmente, atende cerca de 1.097 (mil e noventa e sete) alunos, distribuídos nos cursos apresentados no quadro a seguir.

Quadro 3: Número de alunos por curso

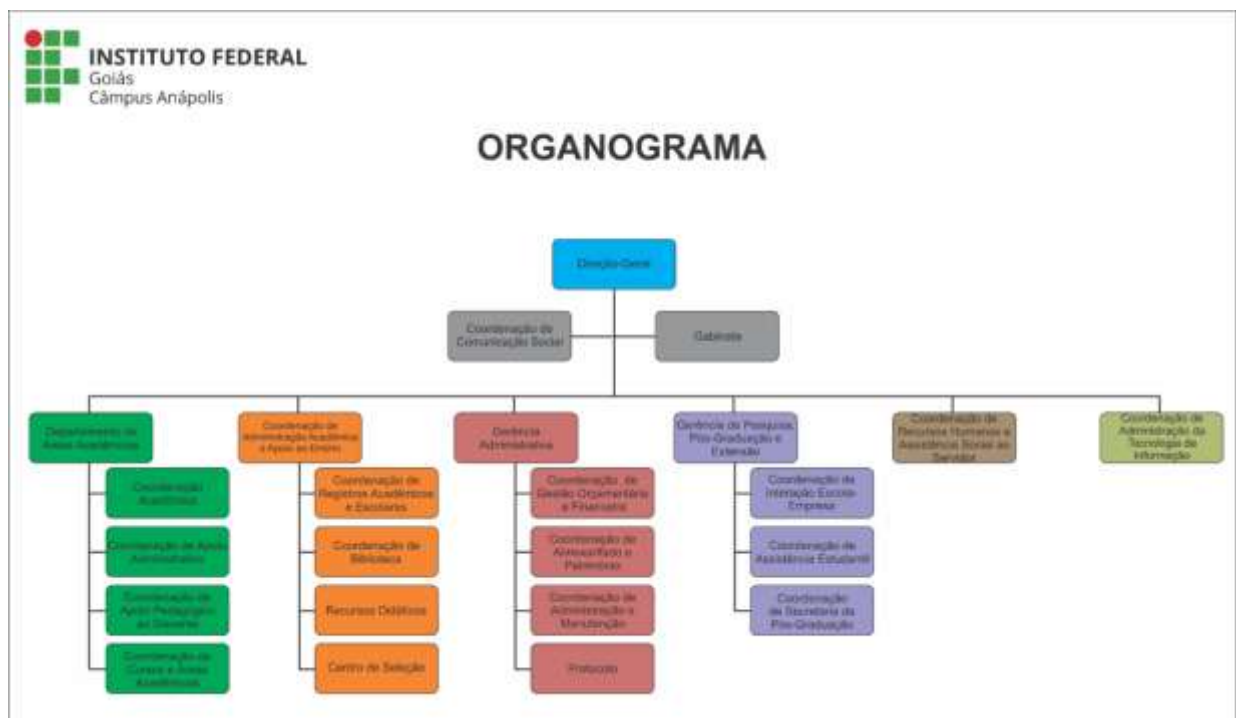
CURSO	TURNO	NÚMERO DE ALUNOS
Bacharelado em Ciência da Computação	Matutino	117
Bacharelado em Engenharia Civil da Mobilidade	Matutino	163
Licenciatura em Ciências Sociais	Noturno	98
Licenciatura em Química	Noturno	113
Superior de Tecnologia em Logística	Noturno	129
Técnico Integrado ao Ensino Médio em Comércio Exterior	Integral	96
Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações	Integral	85
Técnico Integrado ao Ensino Médio em Química	Integral	92
Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretaria Escolar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Noturno	94
Técnico Integrado ao Ensino Médio em Transporte de Cargas na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Noturno	78
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica	Integral	25
TOTAL		1090

Fonte: Sistema Visão IFG (2020).

O câmpus funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, os cursos técnicos integrados são ofertados em período integral e os técnicos integrados na modalidade EJA no período noturno. São ofertadas anualmente, em média, 30 (trinta) vagas para cada turma.

A estrutura organizacional do câmpus pode ser observada por meio do organograma a seguir:

Figura 4: Organograma Câmpus Anápolis



Fonte: Site institucional (2020).

A Direção Geral é eleita pela comunidade acadêmica e compartilha a gestão com entidades como o Conselho de Câmpus, além dos gestores das diversas áreas da gestão (Departamento de Áreas Acadêmicas, Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino, Gerência Administrativa, entre outras).

Quanto aos servidores, segundo dados do Sistema Unificado de Administração Pública - SUAP (2020), o câmpus conta com um total de 137 (cento e trinta e sete) servidores, dos quais 52 (cinquenta e dois) são técnico-administrativos e 85 (oitenta e cinco) são docentes. Entre os docentes, 43 (quarenta e três) são doutores, 36 (trinta e seis) mestres, três especialistas e três graduados.

3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFG

Os principais documentos institucionais que orientam as ações a serem desenvolvidas no âmbito do IFG são o Estatuto, o Regimento Geral, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de Resoluções e Portarias. Busca-se identificar, nestes documentos, como a Educação Inclusiva é abordada. A seguir, são destacados os documentos institucionais analisados nesta pesquisa.

Quadro 4: Documentos institucionais do IFG analisados na pesquisa

DOCUMENTO	FINALIDADE/CARACTERÍSTICA
Resolução CONSUP/IFG n.º 30, de 2 de outubro de 2017	Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
Resolução CONSUP/IFG n.º 01, de 4 de janeiro de 2018	Retifica a Resolução CONSUP/IFG no 30, de 2 de outubro de 2017, que aprovou o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
Estatuto do IFG (2018)	Documento norteador da Instituição, no qual constam seus princípios, suas finalidades, características, objetivos, a organização administrativa, além das questões acadêmicas institucionais de uma forma geral.
Regimento Geral do IFG (2018)	Documento no qual consta o detalhamento da estrutura organizacional da Instituição, bem como as competências das unidades administrativas, as atribuições dos dirigentes e a relação funcional existente no âmbito do instituto federal.
Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) (2018)	Visa estabelecer princípios e diretrizes destinadas a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em âmbito educacional no seu sentido mais <i>stricto</i> .
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2019-2023)	Documento que orienta o planejamento da instituição no período de sua abrangência (2019-2023), identificando as ações e atividades a serem desenvolvidas tanto no plano acadêmico quanto administrativo.
Nota Técnica n.º 12/2018/CGDP/DDR/SETEC/SETEC	Trata da admissão de profissional de nível superior especializado para atendimento a pessoas com deficiência matriculadas regularmente em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As políticas voltadas para a educação inclusiva no IFG presentes em seus documentos institucionais são bastante incipientes, muitas delas em fase de construção/implementação. Entidades como o NAPNE, por exemplo, têm sua composição, por esta razão, ainda em fase de estruturação. Os próprios documentos institucionais passaram por construção/reformulação há pouco tempo, mesmo porque a criação dos Institutos Federais, tal como concebidos atualmente, data de 2008 (pouco mais de dez anos). A expansão e a criação da maioria dos câmpus ocorreram mais tarde, caso do Câmpus Anápolis que passou a funcionar em 2010.

No Estatuto, cuja última atualização data de 2018, quando se mencionam as finalidades e características do IFG, estabelece-se o compromisso com a educação inclusiva de pessoas com deficiências e necessidades educacionais específicas, tendo-se como um de seus objetivos: estabelecer políticas de inclusão e acessibilidade com a criação dos núcleos de acessibilidade, inclusão, atendimento e de estudos temáticos em todos os câmpus, buscando construir um espaço educacional democrático que assegure a participação de todas as pessoas, garantindo a representatividade e a permanência das minorias identitárias, sociorraciais, culturais, étnicas, de gênero e sexualidades.

O Regimento Geral, aprovado pela Resolução CONSUP/IFG n.º 40, de 13 de dezembro de 2018, traz, em seu artigo 78, a criação do Núcleo de Ações Inclusivas, subordinado à Pró-Reitoria de Ensino, estabelecendo, como sua competência, realizar as atividades pertinentes a seu escopo de atuação. O documento não detalha suas atribuições. O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) consta na estrutura da organização administrativa dos câmpus e está ligado à Direção Geral. Estabelece como uma das atribuições das Coordenações Pedagógicas propor e orientar metodologias para as ações voltadas para os NAPNEs, oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, colaborando para a adaptação dos referenciais teórico-metodológicos. Ainda visa promover e participar de estudos, eventos e debates sobre educação inclusiva com o intuito de informar e sensibilizar a comunidade acadêmica no âmbito do IFG e de outras instituições.

Outro documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). No entendimento de Garcia (2006, p. 8), a construção de um projeto político pedagógico, numa perspectiva inclusiva, supõe:

[...] reorientar radicalmente o currículo, em todos os seus aspectos, desde a organização das turmas, a escolha de cada professor ou professora para cada grupo de alunos, o horário de aula, a seleção dos conteúdos culturais que na escola ganham o nome de conteúdos pedagógicos, a escolha dos materiais didáticos, das metodologias e didáticas, ao tipo de relação que se dão na sala de aula e no espaço fora da sala de aula, a relação da escola com as famílias dos alunos e com a comunidade circundante e até a repensar a avaliação em suas consequências nas vidas dos alunos. A reorientação curricular leva a um novo projeto político pedagógico orientado por uma visão intercultural que acolha todas as etnias, contribuindo assim para que a escola se torne efetivamente uma escola inclusiva, sintonizada com um projeto de sociedade mais democrática e, portanto, inclusiva.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva precisa estar presente no cotidiano escolar e não apenas nos documentos institucionais. O Projeto Político Pedagógico, como instrumento orientador das ações pedagógicas na instituição, precisa, portanto, contemplá-la em suas diversas dimensões.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), também atualizado em 2018, traz como um de seus parâmetros o compromisso com políticas e diretrizes de inclusão do IFG de forma que consolide o perfil institucional em relação à inclusão de alunos(as) com necessidades específicas, caracterizando a instituição pedagogicamente para o atendimento desse público e lhe garantindo segurança nas atividades desenvolvidas e formação de qualidade. Em sua concepção de docência, a prática inclusiva também é destacada como contrária a toda forma de discriminação. Ao mencionar as licenciaturas, prevê a oferta de disciplinas ligadas à Educação Especial e Inclusiva. As políticas de acesso preveem a democratização do acesso de pessoas com deficiência por meio de cotas. A política de inclusão para os(as) estudantes com necessidades educacionais específicas, com atendimento de profissionais especializados, está prevista entre as políticas de apoio pedagógico e estímulo à permanência na instituição. Entre as metas da instituição está o oferecimento de condições adequadas de desenvolvimento acadêmico para esses alunos.

É possível observar no PPPI que o IFG assume o compromisso com a educação inclusiva, concepção que permeia as diversas instâncias de planejamento. Desse modo, a educação inclusiva é contemplada na definição das concepções que orientam as ações do Instituto, bem como nas políticas de acesso e no planejamento das atividades pedagógicas, com previsão, inclusive, de atendimento especializado.

Entretanto, previsão legal e menção nos documentos institucionais não

asseguram, por si só, que ações inclusivas sejam de fato adotadas. Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou, entre outros objetivos, investigar em que medida essas intenções têm se efetivado na prática, bem como os principais obstáculos encontrados. De todo modo, cumpre ressaltar o avanço que constitui a atenção dos documentos institucionais acerca da questão inclusiva, sem dúvida um passo importante para sua efetivação.

O PDI, com vigência de 2019 a 2023, ao estabelecer a função social do IFG, caracteriza a instituição como “pública, universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica e qualitativamente referenciada”. Desse modo, a inclusão aparece logo no início, na própria caracterização da instituição. Quanto aos objetivos institucionais, merece destaque o objetivo 8: estabelecer políticas de inclusão e acessibilidade, com a criação dos núcleos de acessibilidade, inclusão, atendimento e de estudos temáticos em todos os câmpus. Entre as metas institucionais para o período, está a criação de um Programa Institucional de Acessibilidade e Inclusão de Deficientes e a criação e consolidação do NAPNE em cada câmpus da instituição tendo em vista promover a inclusão e acessibilidade das(os) alunas(os) com necessidades educacionais específicas. No tocante à Gestão de Pessoas, prevê a reserva de códigos de vaga visando à contratação de professor para o exercício da docência no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual deverá compor o NAPNE, para acompanhar o público-alvo do AEE (alunos com necessidades educacionais específicas, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação). No campo do ensino, propõe-se priorizar a implementação e consolidação da agenda de capacitação para os membros da comunidade acadêmica que atuam e/ou atuarão nos NAPNEs.

Com relação à contratação de pessoal especializado, a Nota Técnica n.º 12/2018/CGDP/DDR/SETEC/SETEC considera necessidade temporária de excepcional interesse público a admissão de profissional de nível superior especializado para atendimento a pessoas com deficiência matriculadas regularmente em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino. Tal contratação depende de autorização do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPDG) e do Ministério da Educação (MEC), devendo ser solicitada pelo dirigente da instituição por meio de processo, justificando a necessidade. Considera-se o surgimento da necessidade quando da

matrícula de um aluno com necessidade específica que demande atendimento especializado nos referidos cursos.

É possível notar que os diversos documentos institucionais do IFG contemplam a questão da educação inclusiva sob vários aspectos, demonstrando até certo ponto a preocupação institucional em se adequar ao atendimento de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas na instituição. A questão do amparo legal ratificada por esses documentos pode ser considerada um importante avanço na efetivação da educação inclusiva na instituição.

3.3 O PAPEL DO NAPNE

Em outubro de 2017, conforme relata o *site* institucional do IFG, foi aprovado o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), mediante a Resolução CONSUP/IFG n.º 30/2017, retificada pela Resolução CONSUP/IFG n.º 01, de 4 de janeiro de 2018.

Nos termos da Resolução CONSUP/IFG n.º 01/2018, o NAPNE é um órgão ligado à Pró-Reitoria de Ensino por meio do Núcleo de Ações Inclusivas, instituído em cada câmpus, designado por meio de Portaria, sendo um órgão consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, que responde pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas. As finalidades do NAPNE são definidas em regulamento específico, no qual se pode ler:

Art. 2º O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica com necessidades específicas. Parágrafo Único. Consideram-se pessoas com necessidades específicas, para fins deste regulamento, aquelas que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, sensorial, psicossocial; altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. (IFG - Regulamento dos NAPNE, 2018).

Nos termos do referido Regulamento, a composição do NAPNE deverá constar de, pelo menos, um(a) coordenador(a), um(a) vice-coordenador(a), um(a) secretário(a) e um(a) vice-secretário(a). Os membros serão escolhidos entre os servidores que manifestarem interesse, considerando sua disponibilidade, formação e experiência, além de contar com apoio de estudantes, pais e comunidade no

planejamento, estudos e apoio na realização de ações de inclusão.

De acordo com a Portaria da Reitoria IFG n.º 1485/2020, a atual composição do NAPNE no Câmpus Anápolis conta com treze membros, sendo cinco docentes, dois psicólogos, uma assistente social, duas pedagogas, uma técnica em assuntos educacionais, uma tradutora intérprete de linguagem de sinais e um auxiliar em administração.

No âmbito da PROEN⁴ (Pró-Reitoria de Ensino), o Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) tem como atribuições: incentivar e assessorar o trabalho dos NAPNEs nos câmpus, subsidiando o trabalho institucional para a implantação e permanência dos núcleos; auxiliar na construção e desenvolvimento do Plano de Ação dos NAPNEs nos câmpus; propor mecanismos para garantir a efetividade dos programas do NAPNEs; propor e subsidiar os NAPNEs a desenvolver projetos junto à comunidade interna e/ou externa; promover atividades de capacitação para os servidores na instituição com temáticas relacionadas à Educação Inclusiva em conjunto com os NAPNEs; proporcionar espaços de debate, vivências e reflexões acerca das questões de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e necessidades específicas na comunidade interna e externa com temáticas relacionadas à Educação Inclusiva com o intuito de combater e prevenir a evasão; articular parcerias e convênios com instituições para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, possibilitando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os(as) estudantes regularmente matriculados(as) no IFG; e assessorar a instituição na implantação e oferta do AEE na própria instituição (Regulamento dos NAPNEs do IFG, 2018).

Já os NAPNEs, que devem atuar em cada câmpus, têm como atribuições: apreciar os assuntos concernentes: à quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e comunicacionais; ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no câmpus; à revisão de documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão no ensino regular, em âmbito interno ou externo; à promoção de eventos que envolvam a sensibilização e capacitação de

⁴ A Pró-Reitoria de Ensino (Proen) é a instância responsável pela proposição e condução das políticas de ensino, no âmbito da educação profissional e científica de nível médio e de graduação, para o cumprimento das metas e compromissos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Goiás (IFG).

servidores em educação para as práticas inclusivas em âmbito institucional. Cabe-lhe também: articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas; identificar, junto à Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares (CORAE)⁵, após o período de matrículas, os discentes com necessidades específicas e informar a Assistência Estudantil, a Coordenação de Apoio ao Discente, o corpo docente, a Coordenação de Curso, Chefia de Departamento e Direção Geral.

No aspecto pedagógico, cabe ao NAPNE realizar avaliações sobre as necessidades específicas dos discentes; assessorar a adequação dos Projetos Político-Pedagógicos de modo a contemplar a educação inclusiva; elaborar o plano anual de ações do NAPNE; elaborar juntamente com docentes, coordenação de curso e chefia de departamento um programa de atendimento aos discentes com necessidades específicas do câmpus e assessorar os docentes na adequação da metodologia de ensino, avaliações, bem como no uso de tecnologia assistiva; articular parcerias e convênios com instituições para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, possibilitando o AEE para os(as) estudantes regularmente matriculados(as) no IFG; acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas propondo ações que visem melhor qualidade de ensino, juntamente com outros setores da instituição; divulgar o calendário com os horários de estudos em grupo relacionados às ações inclusivas; e manter-se atualizado quanto às legislações referentes à Educação Inclusiva.

No Câmpus Anápolis, o NAPNE tem desenvolvido uma série de ações, conforme relata a coordenação do Núcleo, a saber:

- realização de palestra na semana de planejamento com os docentes, intitulada *Educação Especial na perspectiva inclusiva: reflexões sobre a acessibilidade no Ensino Médio Técnico*, proferida pela professora Denise de Oliveira Alves (UFG) - (2019);
- participação da equipe do NAPNE - Câmpus Anápolis nas reuniões formativas

⁵ Nos termos do Regimento Geral do IFG, a Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares (CORAE), subordinada à Gerência/Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino, é responsável pelo acompanhamento dos processos de registros acadêmicos, matrículas e emissões de boletins, históricos, certificados, diplomas e outros documentos oficiais relativos à vida acadêmica do aluno do Câmpus do IFG.

realizadas pelo NAI-IFG - (2019);

- realização de roda de conversa sobre sentidos e perspectivas da inclusão escolar com as professoras Lidiane de Lemos Soares Pereira, Dayanna Pereira dos Santos e professora e vereadora de Anápolis Geli Sanches - (2019);
- realização de oficina "Sala Multissensorial" com o objetivo de promover experiências com as deficiências (2019);
- realização de pequena mostra de filmes abordando a temática do universo surdo pelo professor Newton Nogueira (2019);
- realização de oficina "Desconstruindo mitos em relação à língua, surdez e surdos" pelo professor Newton Nogueira (2019);
- oferta do curso de Libras Básico (2019);
- realização de momento formativo na semana de planejamento sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas no Ensino Remoto Emergencial - (2020);
- realização de momento formativo durante a reunião de pais sobre a importância da identificação das necessidades específicas para o atendimento pelo NAPNE - (2020);
- formação de um grupo de estudos sobre educação inclusiva - (2020);
- elaboração de uma proposta de ação de extensão a ser realizada mediante um encontro mensal para abordar as especificidades da Educação Inclusiva - (2020);
- proposta para constituição de parcerias/convênios com as secretarias municipal e estadual de educação para a promoção de cursos de formação inicial e continuada na área da educação inclusiva - (2020);
- identificação de possíveis alunos (no caso dos ingressantes) a serem atendidos pelo NAPNE no início do ano letivo por meio de questionário aplicado aos alunos dos primeiros anos ou períodos;
- orientação individualizada pela equipe do NAPNE em horários extraclasse;
- substituição da avaliação escrita pela oral nos casos em que for necessária;
- orientação individualizada do professor em horários extraclasse;
- organização dos alunos nas salas de aula de maneira que eles fiquem próximos do quadro e do professor;
- exigência dos professores de uma quantidade menor de tarefas, menor número de questões nas avaliações, diminuição da complexidade nas avaliações e introdução

gradativa de menor a maior complexidade das tarefas, de modo a favorecer a qualidade no aprendizado;

- adequação curricular (Currículo Flexibilizado/Adaptado);
- incentivo por parte do NAPNE para a participação dos alunos nas monitorias;
- trabalho pedagógico respeitando o ritmo de cada aluno, propiciando estimulação adequada para o desenvolvimento de suas habilidades específicas;
- orientação do NAPNE para que o professor recordasse o conteúdo anteriormente visto em cada aula;
- realização de atividades interativas com o professor e com a turma do aluno;
- orientação do NAPNE para que, nas atividades coletivas, os professores inserissem o aluno em grupos estratégicos de modo a favorecer suas aprendizagens e relações interpessoais;
- foram propiciados ambientes com adequadas condições acústicas, de luminosidade e de movimentação que contribuíssem para o processo de ensino e aprendizagem do aluno;
- orientação do NAPNE para que os professores evitassem avaliações que contenham exclusivamente textos, sobretudo longos, recomendando o uso de questões objetivas, cruzadinhas ou que permitam a verificação como verdadeiro e falso;
- orientação do NAPNE para que os professores utilizassem técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação distintos dos utilizados com a turma, quando necessários, sem alterar os objetivos da avaliação nem o seu conteúdo;
- orientação do NAPNE para que o professor permitisse um maior tempo para a realização e entrega de tarefas e avaliações;
- orientação do NAPNE para que o professor, no caso de aluno da EJA, evite as atividades para casa, dada a especificidade desse público que em sua maioria é trabalhador;
- orientação do NAPNE para que o professor realize *feedbacks* com os alunos após as avaliações de maneira individualizada em horário extraclasse, permitindo que os alunos compreendam seus erros e se desenvolvam;
- exigência de que os professores redijam mensalmente o relatório individual do aluno acerca do desenvolvimento na disciplina.

3.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CÂMPUS ANÁPOLIS

A efetivação da educação inclusiva supõe, mais que ser assegurada legalmente inclusive pelos documentos institucionais, uma série de condições para que de fato as necessidades educacionais específicas de cada aluno sejam atendidas. Nessa perspectiva, condições adequadas de acessibilidade, por exemplo, são indispensáveis para que a educação inclusiva se efetive, como bem destacam Stainback, S. e Stainback, W. (1999, p. 404):

[...] adaptar as escolas e as turmas para incluir todos significa dizer, implicitamente, "a escola pertence a todos". Qualquer cultura que diga "você é importante" aumenta a probabilidade de seus membros serem capazes de dizer o mesmo uns para os outros e para si mesmos.

Ao considerar a questão da acessibilidade arquitetônica, o Câmpus Anápolis do IFG conta com diversas adaptações: rampas de acesso às diversas dependências, piso tátil para cegos, banheiros adaptados (para servidores e alunos), vagas reservadas nos estacionamentos interno e externo. Não conta com sala de Recursos Multifuncionais, necessidade levantada pelo NAPNE. O teatro do câmpus também não conta com rampa de acesso ao palco.

Figura 5: Teatro (piso tátil/ palco não dispõe de rampa)



Fonte: Comunicação Social do câmpus.

Figura 6: Rampas de acesso/dependências pedagógicas



Fonte: Comunicação Social do câmpus.

Figura 7: Rampas de acesso

Fonte: Comunicação Social do câmpus.

Atualmente, segundo dados do NAPNE, a instituição possui alunos matriculados com algum tipo de necessidade educacional específica identificada, conforme o quadro 5.

Quadro 5 – Alunos por deficiência

TIPO DE DEFICIÊNCIA - Classificação segundo laudo apresentado pelo discente	QUANT. ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	NOME DO CURSO
Auditiva	1	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Intelectual	1	Técnico em Comércio Exterior integrado ao Ensino Médio
Baixa visão	1	Técnico em Transporte de Cargas integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos
Física	1	Técnico em Transporte de Cargas integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos
Física	1	Técnico em Secretaria Escolar integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos

Intelectual	1	Técnico em Transporte de Cargas integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos
Intelectual	1	Licenciatura em Ciências Sociais
Múltipla (Física e Intelectual)	1	Licenciatura em Ciências Sociais
Visual	1	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Visual	2	Licenciatura em Química
Visual	1	Tecnologia em Logística
Não especificado	1	Técnico em Secretaria Escolar integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos
Não especificado	1	Licenciatura em Ciências Sociais
Não especificado	1	Bacharelado em Ciência da Computação

Fonte: NAPNE (2020).

Importante destacar que os transtornos não aparecem na tabela acima, tendo em vista que não há campo para cadastramento desses no Educacenso e Sistema Q-Acadêmico, principais fontes de dados para sua elaboração. Em decorrência desta omissão, os transtornos podem ser contabilizados, equivocadamente, como deficiência intelectual. Para o ano de 2020, faziam parte das ações planejadas pelo NAPNE realização de entrevista individual com os alunos (anualmente realizada pelos serviços de Assistência Social, Pedagogia e Psicologia) na qual seria possível identificar novos casos. Entretanto, devido à suspensão das aulas presenciais em março de 2020 em decorrência da pandemia de Covid-19, não foi possível concluí-la.

Na área pedagógica, conta-se com o apoio do NAPNE, cujas atribuições/composição já foram mencionadas e com profissional intérprete de libras. O NAPNE destaca a necessidade de outros profissionais, como cuidador e professor de Atendimento Educacional Especializado. Há professores que têm a educação inclusiva como objeto de estudo em seus projetos de pesquisa, inclusive com a participação de alunos em projetos de iniciação científica. A biblioteca dispõe de diversos títulos com a temática da inclusão escolar/educação inclusiva.

Com a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) Técnicos Integrados do Câmpus Anápolis do IFG, foi possível perceber que a questão da diversidade é abordada de forma ampla e genérica na definição do perfil de egresso, em que se destaca a capacidade de interação com as temáticas referentes à

diversidade social, cultural e étnica, a sustentabilidade ambiental e social, o tratamento das questões relativas aos direitos humanos, ao envelhecimento e ao respeito e convívio com as diferenças, entre elas o reconhecimento e a incorporação do aprendizado de novas formas de linguagem. A mesma menção é encontrada nos PPCs dos três cursos técnicos integrados (Química, Comércio Exterior e Edificações) e em nenhum deles é feita referência à questão do aluno com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Além da referida menção, pode-se considerar como uma atividade inclusiva a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma das disciplinas optativas dos cursos.

Já no PPC dos cursos técnicos integrados na modalidade EJA (Transporte de Cargas e Secretaria Escolar), há uma abordagem mais específica da educação inclusiva, mencionando o NAPNE e suas funções no documento, bem como o conceito de necessidades educacionais específicas, definidas como “aquelas que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, sensorial, psicossocial; altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento que influenciam no processo de ensino e aprendizagem” (PPC Secretaria Escolar, 2019, p. 66). O documento destaca as ações do IFG para contemplar as necessidades específicas dos alunos, tais como as adaptações arquitetônicas, a questão atitudinal (respeito às diferenças e aos direitos da pessoa com deficiência), além da questão pedagógica e formativa, considerando a diversidade como elemento fundamental para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Lista também uma série de “estratégias de acessibilidade” a ser adotada no câmpus a fim de atender às necessidades educacionais específicas dos alunos e de assegurar sua permanência e êxito.

A educação inclusiva é enfatizada nos PPCs dos cursos técnicos integrados em tempo integral (Química, Comércio Exterior e Edificações) com uma abordagem genérica e superficial da diversidade. Quanto aos PPCs da EJA, esses são mais específicos no que se refere à educação inclusiva, com destaque para a questão das necessidades educacionais específicas e seu atendimento.

CAPÍTULO 4

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TDAH NO IFG: PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, detalhando o percurso metodológico adotado e analisando os dados à luz do referencial teórico já mencionado.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa pauta-se por uma abordagem qualitativa, caracterizada por Minayo (2007) como aquela que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Severino (2004, p. 145) considera que o trabalho científico, originário de uma pesquisa científica, “deve ser precedido e procedido de rigorosa reflexão pessoal, autônoma e criativa”. Com efeito, incluem-se, nesse processo, o tipo de pesquisa, suas técnicas, a coleta de dados, as análises, destarte, as estratégias procedimentais que envolvem a investigação.

Pode, ainda, ser caracterizada como exploratória, definida por Gil (2007) como a pesquisa que tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tendo em vista torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

A pesquisa é considerada qualitativa por pautar a análise em aspectos subjetivos, centrando-se nas relações que envolvem a inclusão do aluno com TDAH no ensino técnico integrado do IFG – Câmpus Anápolis. É exploratória por buscar maior familiaridade com o problema, por meio de instrumentos como o levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas diretamente envolvidas no problema pesquisado.

A coleta de dados envolveu basicamente análise documental e entrevistas semiestruturadas. A análise documental teve por objetivo investigar, tomando por base

documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e outros documentos orientadores da prática pedagógica no IFG, como são planejadas ações voltadas para a educação inclusiva e, mais especificamente, aos alunos com TDAH nos cursos técnicos integrados do Câmpus Anápolis do IFG. Os resultados da análise documental foram apresentados no capítulo anterior, mostrando como a educação inclusiva vem sendo tratada nos diferentes documentos institucionais do IFG.

Segundo Duarte (2004), as entrevistas são instrumentos fundamentais para mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Se forem bem realizadas, as entrevistas possibilitam ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade. Possibilitam o levantamento de informações que permite descrever e compreender a lógica que envolve as relações que se estabelecem no interior de determinado grupo.

O intuito da realização das entrevistas foi compreender como as ações relacionadas à educação inclusiva, mais especificamente à inclusão escolar do aluno com TDAH, vêm sendo implementadas na prática, conduzindo a análise a partir das percepções dos sujeitos envolvidos nesse processo.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre 30/09/2020 e 26/10/2020, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG (ocorrida em 13/05/2020). Foi necessário modificar o planejamento das entrevistas, as quais seriam realizadas presencialmente, mas, por causa das medidas de isolamento social para prevenção da Covid-19, optou-se pela videoconferência. Desse modo, as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, sendo gravadas com a devida autorização dos sujeitos da pesquisa.

Assim, optou-se pela análise de fragmentos que pudessem auxiliar na compreensão dos fatores envolvidos nos processos de inclusão/exclusão dos estudantes com TDAH no IFG – Câmpus Anápolis, tendo como fundamento o referencial teórico adotado; a produção acadêmica na área; e os indicadores trazidos pela legislação no campo da educação especial inclusiva. Para tanto, apresentam-se quadros com as respostas dos entrevistados para, em seguida, serem delineadas sínteses e conclusões parciais do que se identifica nos processos, ações institucionais

e práticas docentes no âmbito do IFG quanto à inclusão de estudantes com TDAH.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os alunos com TDAH matriculados a partir da implantação do NAPNE no câmpus em 2017, podendo estarem matriculados ou serem egressos de cursos técnicos integrados no IFG Câmpus Anápolis, dentro do período da pesquisa. De acordo com levantamento realizado pelo pesquisador, no referido período, foram atendidos quatro (04) alunos com TDAH nos cursos técnicos integrados do Câmpus Anápolis do IFG, sendo dois do curso técnico integrado em Comércio Exterior, um do curso técnico integrado em Edificações e um do curso técnico integrado em Transporte de Cargas (EJA). Desses, dois são alunos egressos e dois ainda estudam no câmpus. Todos os referidos alunos foram contatados pelo pesquisador e aceitaram participar da pesquisa. Por serem, na data da entrevista, todos maiores de idade, não foi necessária a autorização dos responsáveis como havia sido planejado anteriormente.

Além dos alunos, foram também entrevistados: dois membros do NAPNE no câmpus, os coordenadores dos cursos de Comércio Exterior, Edificações e Transporte de Cargas (cursos em que havia alunos com TDAH) e dois professores representantes de cada um dos referidos cursos. Para garantir a privacidade dos sujeitos da pesquisa, eles serão identificados por código alfanumérico, conforme a categoria a que pertencem, sendo: A1, A2, A3 e A4 (alunos), C1, C2 e C3 (coordenadores), P1, P2, P3, P4, P5 e P6 (professores), N1 e N2 (membros do NAPNE).

4.3 ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA: A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Optou-se, nesta pesquisa, por analisar os dados das entrevistas tomando por base a análise de conteúdo, definida por Moraes (1999) como uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Esta análise conduz descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajudando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Muito utilizada em investigações sociais, constitui mais que simples técnica de análise de dados,

representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Segundo Silva e Fossá (2015), a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que visa analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador, classificando esses dizeres em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

Bardin (2006) explicita que a análise de conteúdo é realizada em uma série de fases. Na pré-análise, a primeira delas, o material é organizado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais, por meio de leitura flutuante (estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto); escolha dos documentos (demarcação do que será analisado); formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices; e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

A segunda fase é a exploração do material na qual se realiza a exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro).

A terceira fase envolve o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, visando ao tratamento dos resultados mediante a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. É, pois, o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Dessa maneira, buscando seguir a metodologia proposta pela análise de conteúdo, os dados das entrevistas foram primeiramente transcritos e, em seguida, objeto de uma leitura direta para conhecimento inicial deles. Em seguida, buscou-se identificar, nas falas dos entrevistados, o que se relacionava mais diretamente com os objetivos da pesquisa. Os dados foram então organizados em quadros, de modo a facilitar a visualização e análise dos mesmos.

Na fase de exploração, os dados foram organizados em categorias de análise, convergentes com os objetivos da pesquisa e, a partir daí, realizada uma

análise sistemática dos dizeres dos participantes das entrevistas, visando compreender “além do que foi dito” e buscando apreender as concepções que permeiam as falas dos entrevistados.

4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Tendo em vista a opção metodológica pela análise de conteúdo, é importante ressaltar algumas orientações que foram consideradas na definição das categorias aqui apresentadas. Conforme orientam Carlomagno e Rocha (2016), existem algumas regras fundamentais que precisam ser seguidas em uma pesquisa que utilize análise de conteúdo, especialmente ao criar as categorias com as quais você vai trabalhar, tais como: estabelecer claramente os limites de cada categoria (regras de inclusão e exclusão), cada conteúdo não deve ser passível de classificação em mais de uma categoria, as categorias não devem ser tão amplas ao ponto de serem capazes de abarcar coisas muito diferentes em uma mesma categoria, as categorias devem contemplar todos os conteúdos possíveis e ainda ser objetivas.

Nessa perspectiva, os conteúdos obtidos por meio das entrevistas foram agrupados em oito categorias, relacionadas diretamente aos objetivos da pesquisa, como se observam no quadro a seguir:

Quadro 6: Categorias de análise e objetivos

CATEGORIA DE ANÁLISE	OBJETIVO(S) RELACIONADO(S)
1. Políticas Institucionais de inclusão escolar	Conhecer e analisar as políticas e ações pedagógicas inclusivas previstas nos documentos institucionais do IFG para viabilizar as condições de acesso e permanência dos estudantes com TDAH.
2. NAPNE	Identificar quais ações pedagógicas são desenvolvidas para possibilitar a inclusão dos estudantes com TDAH no Ensino Médio Integrado do IFG a partir da implantação do NAPNE; investigar e analisar como têm ocorrido o processo de inclusão de estudantes com TDAH no âmbito do Ensino Técnico Integrado no Câmpus Anápolis – IFG a partir da implantação do NAPNE.
3. Processo de inclusão escolar do aluno com TDAH no IFG: ações institucionais e práticas docentes	Identificar quais ações pedagógicas são desenvolvidas para possibilitar a inclusão dos estudantes com TDAH no Ensino Médio Integrado do IFG a partir da implantação do NAPNE.
4. Demandas pedagógicas específicas: identificação e	Caracterizar o TDAH, bem como as demandas pedagógicas dos alunos com esse transtorno.

atendimento	
5. Dificuldades enfrentadas no processo	Investigar e analisar como têm ocorrido o processo de inclusão de estudantes com TDAH no âmbito do Ensino Técnico Integrado no Câmpus Anápolis – IFG a partir da implantação do NAPNE.
6. A importância da formação docente	Analisar a importância da formação docente para a inclusão do aluno com TDAH nos cursos técnicos integrados do IFG.
7. Impressões dos alunos com TDAH nos cursos técnicos integrados do IFG	Investigar e analisar como têm ocorrido o processo de inclusão de estudantes com TDAH no âmbito do Ensino Técnico Integrado no Câmpus Anápolis – IFG a partir da implantação do NAPNE.
8. Sugestões propostas pelos alunos e profissionais entrevistados	Captar as impressões dos alunos com TDAH e dos profissionais que atuam com esses alunos nos cursos técnicos integrados do IFG acerca do processo de inclusão escolar no câmpus e o que acreditam ser necessário para melhorá-lo.

Conforme já relatado, a coleta de dados nesta etapa da pesquisa ocorreu por meio de entrevista com alunos com TDAH ou egressos dos cursos técnicos integrados do Câmpus Anápolis do IFG, representantes dos professores desses alunos, coordenadores dos cursos frequentados por eles e membros do NAPNE. Algumas perguntas foram comuns a todos os sujeitos, enquanto outras foram direcionadas a determinados grupos. As perguntas realizadas também foram agrupadas de acordo com as categorias de análise estabelecidas, conforme seguem:

Quadro 7: Perguntas e categorias correspondentes

PERGUNTA	CATEGORIA RELACIONADA	RESPONDENTES
Você tem conhecimento de políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo da educação inclusiva, sobretudo relacionadas aos alunos com TDAH?	Políticas institucionais de inclusão escolar.	ALUNOS, PROFESSORES, COORDENADORES E MEMBROS DO NAPNE
Como você avalia o processo de inclusão do aluno com TDAH nos cursos técnicos integrados do IFG? Tem funcionado? Quais os principais aspectos positivos e negativos?	Processo de inclusão do aluno com TDAH no IFG: ações institucionais e práticas docentes.	PROFESSORES, COORDENADORES E MEMBROS DO NAPNE
Como foi (ou como tem sido) sua trajetória acadêmica no IFG? Quais	Impressões dos alunos com TDAH acerca de seu processo de inclusão nos cursos técnicos	ALUNOS

foram as principais dificuldades encontradas e o que destaca de positivo?	integrados do IFG.	
Você, em algum momento, se sentiu excluído de atividades pedagógicas no decorrer do curso? Caso positivo, como lidou com a situação?	Impressões dos alunos com TDAH acerca de seu processo de inclusão nos cursos técnicos integrados do IFG.	ALUNOS
Você recebeu/recebe, por parte de professores, coordenadores, NAPNE ou outros profissionais do câmpus, algum tipo de acompanhamento especial por conta do TDAH? Há alguma diferença em sua avaliação nas atividades desenvolvidas?	Impressões dos alunos com TDAH acerca de seu processo de inclusão nos cursos técnicos integrados do IFG.	ALUNOS
Quais as principais dificuldades enfrentadas ao trabalhar com o aluno com TDAH no ensino técnico integrado?	Dificuldades enfrentadas no processo.	PROFESSORES, COORDENADORES E MEMBROS DO NAPNE
Que demandas específicas você acredita que o aluno com TDAH apresenta em termos pedagógicos?	Demandas pedagógicas específicas: identificação e atendimento.	PROFESSORES, COORDENADORES E MEMBROS DO NAPNE
Você se sente preparado para atender a estas demandas?	A importância da formação docente para o atendimento do aluno com TDAH.	PROFESSORES, COORDENADORES E MEMBROS DO NAPNE
Você recebeu/recebe algum tipo de formação ou orientação específica para trabalhar com este aluno? Como se orienta para desenvolver este trabalho?	A importância da formação docente para o atendimento do aluno com TDAH.	PROFESSORES, COORDENADORES E MEMBROS DO NAPNE
O que você considera que poderia ser feito pelos professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham no câmpus para favorecer a aprendizagem e a inclusão do aluno com TDAH no ensino técnico integrado?	As sugestões propostas pelos alunos e profissionais entrevistados.	ALUNOS, PROFESSORES, COORDENADORES E MEMBROS DO NAPNE
Você se sente capacitado para auxiliar/orientar os professores dos cursos técnicos integrados no	A importância da formação docente para o atendimento do aluno com TDAH.	COORDENADORES

trabalho com o aluno com TDAH? Que estratégias tem adotado nesse sentido?		
Qual o papel e as atribuições do NAPNE no câmpus?	O NAPNE	NAPNE
É oferecido aos professores, coordenadores, pais ou responsáveis algum tipo de orientação específica de como lidar com o aluno com TDAH por parte do NAPNE ou de outros profissionais atuantes no câmpus?	O NAPNE	NAPNE
Você se sente capacitado para proporcionar este tipo de orientação?	A importância da formação docente para o atendimento do aluno com TDAH.	NAPNE

A seguir, são apresentadas as análises dos resultados das entrevistas, já agrupadas conforme as categorias descritas acima.

4.4.1 Políticas institucionais de inclusão escolar

A definição desta categoria de análise buscou atender ao objetivo de conhecer e analisar as políticas e ações pedagógicas inclusivas previstas nos documentos institucionais do IFG para viabilizar as condições de acesso e permanência dos estudantes com TDAH. Dessa forma, para além de identificar o conteúdo presente nos documentos analisados, buscou-se descobrir também se é de conhecimento dos entrevistados a existência destas políticas, o que se considera essencial para que as mesmas sejam de fato implementadas.

Conforme relatado no terceiro capítulo, o IFG apresenta, em seus documentos institucionais, diversas indicações de políticas e ações voltadas à inclusão escolar. Nesse sentido, o Estatuto traz, por exemplo, o compromisso de estabelecer políticas de inclusão e acessibilidade. A instituição do NAPNE e do NAI é outra ação institucional importante nesse sentido, assim como as diversas menções relativas à questão da diversidade e à abertura ao processo de inclusão escolar nos diversos documentos institucionais analisados nesta pesquisa.

Entretanto, a inclusão escolar depende não apenas de documentos e/ou

políticas que a instituíam, mas de ações efetivas no sentido de permitir a todos os alunos o direito à educação, por meio não só do acesso, mas da permanência com êxito, permitindo, assim, a continuidade dos estudos, inclusive no ensino superior. Mantoan (2003), ao caracterizar “escolas de qualidade” numa perspectiva inclusiva, aponta o seguinte:

São espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensina-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (MANTOAN, 2003, p. 66).

Concordando com Mantoan (2003), esta pesquisa, entre seus objetivos, investiga em que medida as intenções definidas nos documentos institucionais têm se efetivado na prática, bem como os principais obstáculos encontrados. Para tanto, buscou-se identificar, junto aos sujeitos da pesquisa, evidências de que as ações previstas nesses documentos têm sido colocadas em prática na instituição pesquisada.

Considera-se de suma importância que a comunidade escolar, de um modo geral, tenha conhecimento dessas políticas institucionais no campo da educação inclusiva e, de modo mais específico, conforme nosso objeto de estudo, relativas à inclusão escolar do aluno com TDAH nos cursos técnicos do Câmpus Anápolis.

Assim sendo, foi questionado aos entrevistados se eles tinham algum conhecimento das políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo da educação inclusiva, sobretudo no que se refere ao aluno com TDAH. As respostas estão destacadas no quadro a seguir.

Quadro 8: Pergunta 1

Você tem conhecimento de políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo da educação inclusiva, sobretudo relacionadas aos alunos com TDAH?
A1: Conheço parcialmente.
A2: Não. Nunca tive acesso a essas informações.
A3: Não, nunca fiquei sabendo.
A4: Sim, apenas de algumas, como que temos o auxílio da pedagoga, dos professores, se

acontecer alguma coisa sei a quem recorrer.
P1: Desde a implantação do NAPNE no câmpus, nós temos este acompanhamento tanto pela CAPD quanto pelos membros do NAPNE e outros servidores de outros setores que também são importantes nesse acompanhamento, desde a CORAE até professores que estão diretamente ali com esses alunos. E especificamente sobre o TDAH eu sei que a gente discute sobre, quando esse diagnóstico é feito né pela CAPD, e pelo NAPNE, nos conselhos de classe e é sempre orientado para que nós tenhamos uma atenção especial com esses alunos, tanto na forma deste acompanhamento cotidiano nas aulas, quanto nas formas de avaliação. Então são orientações que nós recebemos para que seja feito acompanhamento especial com esses alunos, pensando em outras possibilidades, inclusive de aferição do conhecimento com outras ferramentas, metodologias, que as vezes vão ser distintas dos demais colegas da turma.
P2: Sim tenho, as psicólogas e a assistente social que dão apoio.
P3: Sim, conheço o NAPNE, que é um setor específico que cuida de alunos que demandam algum suporte de alguma necessidade e dentro desse nós temos alunos que tem esse laudo de TDAH, eles tem oportunidade de receber um plano de ensino específico do professor, contar com atendimento individual em horário alternativo, fora todo o suporte psicopedagógico que eles recebem da CAPD e de toda equipe do NAPNE.
P4: O que eu percebo, uma certa dificuldade da gente entender essas políticas, e talvez traduzi-las para a prática. Então as vezes na prática, mesmo que elas estejam sendo construídas no sentido institucional, no ponto de vista da prática demora transitar dentro da instituição e ela demora se transformar em ações efetivas em relação a esses alunos. E você sabe muito bem que esse aluno que entra na instituição nessa condição ele tem uma urgência, precisa de uma rapidez né [...]. Eu acho que demorei muito pra conhecer essas políticas institucionais e demorei muito também para começar a atuar e entender um pouco mais na prática quais ações efetivas nós podemos estar fazendo para esses alunos que requer uma urgência. Então é uma situação que é meio, um desconhecimento por parte do professor, e aí me coloco nessa situação por não ser minha área de atuação, não ser minha área de pesquisa. Eu acho que agora - principalmente com a atuação do NAPNE, com a atuação de pessoas envolvidas diretamente vejo que essa distância tá diminuindo, acho que o efeito vai ser muito maior ali na rapidez da gente atender esse aluno dessa condição social sabe.
P5: O conhecimento que eu tenho é das reuniões que eu participo, reuniões de colegiados que fala a respeito desses assuntos principalmente nas reuniões de planejamento que sempre aborda esse assunto nas reuniões. Fora isso eu não tenho conhecimento mais aprofundado. Até na última reunião que nós tivemos passaram pra gente nome de um por um dos alunos, as políticas desenvolvidas, então eu tenho esse conhecimento sim.
P6: Existe né, o NAPNE, que é pra dar esse apoio, porém até o momento é, vamos dizer assim, muito sutil a participação dele nesta atuação. Eu bato muito na tecla de que nós professores não sabemos quem tem essa dificuldade, por falta até mesmo da equipe multidisciplinar passar isso pra gente para os professores começarem a trabalhar de forma diferente. Então existe, porém muito tímida ainda a presença. Acredito que poderia ser mais assertivo participar mais dessas relações para que conseguisse de fato atender as necessidades desses alunos.
C1: Sim tenho conhecimento, não trabalho diretamente né, porque nós temos núcleo, nós temos um núcleo responsável para acompanhar mais de perto as necessidades dos nossos alunos, mas enquanto coordenadora tenho conhecimento e sempre que chega um caso para mim aí a gente encaminha para esse núcleo responsável para ter esse atendimento, porque ele merece e necessita.
C2: Eu tenho por meio do NAPNE né Edson, é porque o NAPNE foi instituído agora eu não sei te dizer há quanto tempo né, 2017 é um passado recente e aí o NAPNE tem realizado um trabalho no campus no intuito de colocar em prática essas políticas do IFG com relação aos alunos com TDAH. Então assim respondendo a pergunta eu tenho conhecimento das

políticas por meio do NAPNE.
C3: Não, não tenho conhecimento de políticas institucionais, eu sei que o NAPNE ele tem atuado, ele tem trabalhado nesse sentido mas eu não conheço nenhum documento que fale especificamente do TDAH. Eu sei que existe mas eu nunca li. Quando a gente identifica algum aluno a gente encaminha para CAPD, pro NAPNE [...].
N1. Bom eu acho que não existe, se existe eu não conheço, em específico para os alunos com TDAH não, o nosso IFG tem algumas normativas de maneira geral e eu até pesquisei isso em função de alguns relatórios que eu tive que fazer, mas, geralmente, as normativas são de maneiras gerais, não contempla em específico todas as necessidades educacionais que a gente tem com o universo da educação inclusiva. Eu acho que esse é até um problema no nosso instituto, a gente precisa criar documentos que nos amparem com relação a esses alunos e também com os alunos que tem alguns outros tipos de transtorno que não são relatados como necessidades específicas como a depressão, a ansiedade e outras coisas desse tipo. Então é muito de maneira geral o que é colocado nas normativas institucionais nossas né e aí quando a gente vai trabalhar com uma determinada especificidade a gente precisa ir mais a fundo, conhecer um pouco mais sobre essas necessidades para tentar encaminhar a melhor maneira possível de conduzir esse processo de acompanhamento desse aluno.
N2. Especificamente do TDAH eu não vou saber informar quais são as políticas adotadas, mas assim o que eu já observei é que foi feito o atendimento individualizado com alguns alunos, mas eu não saberia te dizer com o TDAH realmente qual seria esse atendimento que está sendo feito com os alunos. Eu não saberia te dizer se a gente tem ou não aluno com TDAH. [...] O NAPNE é uma área que abrange muitas necessidades específicas então pra você as vezes direcionar para uma certa necessidade específica a gente tem até dificuldade nessa questão, porque são muitas né e cada uma é uma forma diferente de se lidar, até pra identificar a pessoa que tem essa necessidade, porque as vezes a pessoa não tem nem laudo, nem nada e isso é observado em sala de aula pelos professores, então tem que ter todo um acompanhamento, porque quando se fala de inclusão é um campo muito grande pra gente poder dar espaço para tudo né. Meu caso por ser intérprete e conviver diretamente com as pessoas surdas eu tenho mais facilidade com esse campo né, mas relacionado a TDAH te confesso que tenho um pouquinho de dificuldade.

A fala dos entrevistados evidencia que, de modo geral, eles não têm conhecimento suficiente acerca das políticas de inclusão adotadas pelo IFG. A maioria entende o NAPNE como representação de tais políticas no câmpus, mas não parece compreender bem as demais ações tomadas pela instituição no campo da inclusão escolar. Isso revela que os entrevistados, embora sejam favoráveis à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no IFG, conhecem pouco sobre o assunto. Essa falta de conhecimento sobre as políticas de inclusão do IFG pode, portanto, dificultar o desenvolvimento de práticas inclusivas em relação à abordagem dos conteúdos curriculares.

No que tange à análise documental empreendida, é possível depreender que o compromisso com a inclusão escolar perpassa todos os principais documentos institucionais do IFG (Regimento, Estatuto, PDI, PPPI), além de resoluções específicas no campo da diversidade. Como tais documentos deveriam ser

construídos coletivamente, então se esperava que fossem de amplo conhecimento, o que não se revelou nas entrevistas.

Ao contrário, a maioria dos entrevistados resume tais políticas ao NAPNE e percebem-no como único responsável pelas ações inclusivas no câmpus, dando a entender que os profissionais que ali trabalham são, de algum modo, mais capacitados a lidar com questões relacionadas ao atendimento dos alunos com necessidades específicas.

Todavia, de acordo com Mantoan (2003), a inclusão no contexto escolar é responsabilidade de todos os seus agentes, e não apenas de um grupo de especialistas. Para a autora, a inclusão na escola tem como finalidade inserir o estudante com necessidade educacional específica no ensino regular, com o intuito de permitir a interação com os outros estudantes, facilitando seu convívio social e excluindo qualquer tipo de preconceito alusivo à sua condição. Sob esse prisma, “a instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, é socializado saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados” (MICHELS, 2006, p. 1).

Pode-se considerar, portanto, que a inclusão escolar ainda é um grande desafio para a educação e para todos os envolvidos no processo, pois abrange transformações em toda a área educacional. Quando a inclusão realmente acontece, há benefícios para todos, em especial para as pessoas com necessidades educacionais específicas e para seus pares. Com o fato de não estarem em um ambiente de segregação, os estudantes com TDAH ganham com a possibilidade de conviver e aprender com o outro. Os demais estudantes também são beneficiados à medida que aprendem a respeitar as diferenças do outro e a reconhecer suas próprias limitações.

4.4.2 O NAPNE

A definição desta categoria deu-se principalmente a partir da análise dos dados da categoria anterior na qual se observou que os entrevistados consideram o NAPNE, de certo modo, a representação da política institucional para a inclusão escolar no IFG, considerando-o como o principal responsável pela implementação de tais políticas na instituição.

Dada sua importância percebida ao analisar os documentos institucionais que tratam ou mencionam a inclusão escolar, bem como a fala dos entrevistados, optou-se por analisá-lo em categoria específica. Buscou-se, desse modo, identificar as contribuições do NAPNE no alcance dos seguintes objetivos da pesquisa: identificar quais ações pedagógicas são desenvolvidas para possibilitar a inclusão dos estudantes com TDAH no Ensino Médio Integrado do IFG a partir da implantação do NAPNE; investigar e analisar como tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes com TDAH no âmbito do Ensino Técnico Integrado no Câmpus Anápolis – IFG a partir da implantação do NAPNE.

Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) foram criados no âmbito do IFG mediante a Resolução CONSUP/IFG n.º 30/2017, retificada pela Resolução CONSUP/IFG n.º 01, de 4 de janeiro de 2018. O NAPNE, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, constitui um órgão consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, que responde pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas.

Entre suas finalidades está a promoção da cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, buscando reduzir as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, visando promover a inclusão escolar das pessoas com necessidades específicas.

Nesta pesquisa, foram entrevistados dois membros do NAPNE no câmpus, questionando inicialmente qual o papel e as atribuições do núcleo.

Quadro 9: Pergunta 2

Qual o papel e as atribuições do NAPNE no câmpus?
N1: O papel do NAPNE aqui é acompanhar e zelar pelo aprendizado do aluno com necessidade específica dentro do nosso campus. Então, a gente quer acompanhar ele no sentido de que a gente possa garantir, por meio desse ensino no campus, o acesso, a permanência e êxito dele nessa passagem acadêmica dele na nossa instituição. Então as atribuições do NAPNE, de maneira geral, acompanhar esse desenvolvimento do aluno, relatar para o IFG os casos de alunos que são atendidos aqui, participar das reuniões que são convocadas pela NAI que é Núcleo de Ações Inclusivas que é um órgão da Pró-Reitoria do qual o NAPNE está vinculado. Então participar desses cursos de formação, responder ao NAI sobre o relatório dos alunos que estão sendo acompanhados.
N2: O papel do NAPNE, o trabalho do NAPNE é justamente esse, acompanhar as ações com respeito a inclusão das pessoas com necessidades específicas e como é uma equipe né, além de acompanhar, dar suporte ajudar no caso dos professores o que pode ser feito em cada caso. Então seria assim caminhos possíveis, porque não existe uma receita feita para atender cada necessidade específica e nesse raciocínio o objetivo do NAPNE é esse

contribuir para que seja realmente feito uma verdadeira inclusão, que tenha uma acessibilidade para as pessoas que tenham necessidades específicas.

As entrevistadas demonstram compreender bem o papel e as atribuições do NAPNE, além de uma preocupação com a sensibilização da comunidade escolar e com o oferecimento de suporte aos professores para que a inclusão escolar do aluno com necessidade específica efetivamente aconteça. Entretanto, a composição do núcleo é recente e, por consequência, os profissionais que o compõem ainda estão se inteirando do trabalho a ser desenvolvido e as ações são ainda incipientes.

Cabe ao NAPNE, entre outras atribuições, promover a sensibilização da comunidade escolar em relação à inclusão escolar, identificar os discentes com necessidades educacionais específicas, assessorar os docentes na adequação da metodologia de ensino, avaliações, bem como no uso de tecnologia assistiva, acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas propondo ações que visem melhor qualidade de ensino, juntamente com outros setores da instituição.

Tratando especificamente dos alunos com TDAH, foi questionado se é oferecido aos professores, coordenadores, pais ou responsáveis algum tipo de orientação sobre como lidar com o aluno com TDAH.

Quadro 10: Pergunta 3

É oferecido aos professores, coordenadores, pais ou responsáveis algum tipo de orientação específica de como lidar com o aluno com TDAH por parte do NAPNE ou de outros profissionais atuantes no câmpus?

N1: Eu imagino, porque como eu te falei eu tô no NAPNE faz pouco tempo, eu imagino que a CAPD faz esse processo, eu sei que ela chama o aluno, para conversar com o aluno, eu só não sei se ela conversa com os pais, porque até então eu não sei se faz esse tipo de conversa. E o seu trabalho, essas perguntas mexeu bastante comigo nesse sentido porque agora eu vou procurar até conhecer melhor esse processo, mas eu acho que falta um pouco de comunicação nesse processo aí, as vezes os pais comunicam que o filho tem alguma necessidade específica do tipo TDAH e aí há uma intervenção por parte da CAPD, do NAPNE e agora a gente tá fazendo esse acompanhamento mais de perto para garantir que isso seja mais contemplado de maneira mais efetiva. Mas em relação aos pais eu não sei se a CAPD faz esse contato para mostrar a importância do NAPNE na instituição e qual que é o trabalho efetivo com relação ao seu filho que tenha uma TDAH.

N2: Bom, Anápolis não sei te informar, mas em Itumbiara sim, era feito o acompanhamento com o aluno, com os pais dos alunos, sempre fazia parte do CAPD de lá que tinha as pedagogas que faziam parte do NAPNE um acompanhamento rigoroso nesse sentido, de estar sempre em contato, tanto em casa para ver como que o aluno tava desenvolvido, como que tinha sido, se tinha desenvolvimento ou não. Então sempre assim, eu via as meninas em contato para poder ver como que deveria estar fazendo, se tava bom, se podia

melhorar, com parte dos professores também. Eu me lembro de ter muita pesquisa para interpretar alguma coisa para os professores, dando uma luz, porque as vezes o professor quer até fazer mas não sabe como fazer, aí eu me lembro de elas estarem sempre em busca de artigos e pesquisas bem interessantes nesse sentido.

Ressalta-se que faz parte das atribuições do NAPNE orientar os professores na definição de metodologias e planos de atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, estando entre esses os alunos com TDAH. Entretanto, mais uma vez, fica evidente, no relato das entrevistadas, certa insegurança em falar das ações promovidas pelo NAPNE, em função da composição do núcleo ser recente. Uma delas, inclusive, trabalha há pouco tempo no câmpus e, durante a entrevista, reiteradamente relatava as experiências de seu câmpus de origem, por não ter conhecimento das ações desenvolvidas no Câmpus Anápolis.

Pela fala das entrevistadas, infere-se que esta orientação não tem sido efetivamente realizada. Por outro lado, para que os membros do NAPNE consigam orientar os professores e até mesmo os pais dos alunos acerca das condutas mais apropriadas, é necessário que estejam capacitados a fazê-lo. Dessa forma, foi questionado às entrevistadas se elas se sentiam preparadas para proporcionar essa orientação.

Quadro 11: Pergunta 4

Você se sente capacitado a proporcionar este tipo de orientação?

N1: Não. Eu tenho um conhecimento geral da política de educação inclusiva, eu já trabalhei no meu mestrado, no meu doutorado um pouco sobre isso. Então assim as leis, as normas, os documentos oficiais, as diretrizes eu tenho um certo conhecimento, mas quando a gente vai para as especificidades, para as necessidades específicas é um universo muito grande, dentro desse grande universo, então é um universo muito maior. Então assim a gente sabe da quantidade de necessidades específicas que a gente atende, eu tenho estudado mais sobre os surdos então as orientações dos surdos de maneira geral eu conheço mais, mas eu confesso que tem algumas necessidades específicas que eu preciso me capacitar. E essa é até uma ideia do NAPNE que a gente se informe nesse processo e traga as pessoas que são habilitadas para falar desses assuntos para dentro da nossa instituição para formar a gente né, então por exemplo, não é só o TDAH que eu sinto esse despreparo, é com relação ao autista eu sinto também esse despreparo, com relação a outras síndromes que a gente nem atende como a síndrome de Asperger e outras coisas mais.

N2: Para esse caso não.

Ambas as entrevistadas relatam não se sentir preparadas para proporcionar orientação aos professores, coordenadores e pais ou responsáveis dos alunos com TDAH na instituição. Desse modo, apesar do avanço que é a implantação

no NAPNE no câmpus, o suporte de que os profissionais e até mesmo os pais desses alunos necessitam não tem sido completamente oferecido.

Stainback, S. e Stainback, W (1999) defendem que, em razão da diversidade de necessidades num mesmo espaço escolar, é importante que tanto alunos quanto professores sejam assistidos por redes de apoio na escola. A rede de apoio deve ser contínua e pertencente à escola, portanto, não episódica ou reservada apenas para momentos de crise. Além disso, essa rede deve estar disponível para todos da escola, não devendo focar apenas um aluno ou um professor específico. O trabalho desenvolvido por estas equipes deve ser essencialmente colaborativo, promovendo a formação contínua de todos os profissionais envolvidos.

O papel do NAPNE no âmbito do IFG pode ser considerado como o de uma equipe de apoio dadas as atribuições que possui. Sua atuação é fundamental para que a inclusão escolar não só do aluno com TDAH, mas com qualquer necessidade educacional específica, se efetive. Entretanto, não basta que ele exista formalmente, mas sua atuação precisa atender às necessidades da comunidade escolar no que diz respeito ao processo de inclusão. Para tanto, tais profissionais precisam ser devidamente capacitados por meio de estratégias formativas a serem adotadas pela instituição, contemplando, assim, os compromissos assumidos em seus diversos documentos institucionais.

Conforme defende Silva (2016), a *expertise* dos profissionais de apoio, entendida como uma base de conhecimentos subjacentes à área ou à especialidade, é imprescindível para que saibam dar respostas precisas sobre sua especialidade, compartilhá-las e uni-las à *expertise* dos demais profissionais, especialmente por intermédio da valorização dos saberes próprios dos professores.

Dessa forma, é importante que os profissionais atuantes no NAPNE possam contar com formação específica e continuada que os habilite a orientar os professores e coordenar as estratégias voltadas para a inclusão escolar na instituição. Considera-se uma responsabilidade institucional oportunizar essa formação a esses profissionais.

4.4.3 Processo de inclusão escolar do aluno com TDAH no IFG: ações institucionais e práticas docentes

Esta categoria relaciona-se ao objetivo proposto para a pesquisa no sentido de identificar quais ações pedagógicas são desenvolvidas visando possibilitar a inclusão dos estudantes com TDAH no Ensino Médio Integrado do IFG a partir da implantação do NAPNE. Pretendeu-se, nessa perspectiva, analisar como o processo de inclusão do aluno com TDAH tem se efetivado na instituição pesquisada, confrontando assim o que dizem os documentos institucionais e a prática pedagógica cotidiana da instituição. Nesse intento, os profissionais entrevistados (professores, coordenadores de curso e membros do NAPNE) foram convidados a avaliar o processo de inclusão do aluno com TDAH na instituição, conforme respostas transcritas no quadro a seguir:

Quadro 12: Pergunta 5

Como você avalia o processo de inclusão do(a) aluno(a) com TDAH nos cursos técnicos integrados do IFG? Tem funcionado? Quais os principais aspectos positivos e negativos?

P1: Eu acho que sim, tem funcionado, que a gente tenha conseguido acompanhar esses alunos, no entanto, podemos melhorar em alguns aspectos. Essa questão do conselho de classe é uma vez no bimestre, então demoramos as vezes para poder falar sobre determinada situação ou de um encaminhamento que o aluno precisa, então talvez aumentando esse número de momentos de encontros dos professores daquela turma com os membros do NAPNE, CAPD, que possam orientar e trazer mais informações, encaminhamentos, com maior frequência pode ajudar também a mediar uma situação antes que ela se agrave. E essa formação continuada também promover isso mais vezes ao ano talvez possa ajudar. Mas no geral acho que sim, a gente vê que esses alunos conseguem ter um nível de desenvolvimento de aprendizado bom, de participação inclusive em outras atividades, não só naquilo que ele está estudando no curso dele, nas disciplinas que ele está tendo em sala, mas são alunos que acabam inseridos também para as pesquisas, na extensão, eventos. Então, acho que de alguma forma a inclusão acontece na instituição mas dá pra gente ir pensando em formas para melhorar ainda mais este atendimento. E até no sentido de ouvi-los também se eles se sentem satisfeitos, incluídos o suficiente com aquilo que tem sido feito pela instituição hoje né, então é talvez eu nunca vi, eles falando sobre isso, se eles consideram o atendimento especializado que eles recebem do professor, um atendimento individualizado, se isso é suficiente, se o acompanhamento que ele recebe no NAPNE, se ele se sente contemplado por isso, se ele gostaria de sugerir alguma metodologia, de sistemática mesmo desse acompanhamento. Então talvez seja algo que devemos pensar e ir trabalhando e incluindo na nossa atividade ao longo desse atendimento.

P2: Os profissionais da área até que tem uma atenção muito especial com esse aluno. Mas o que falta mesmo é a capacitação para os docentes em geral estarem trabalhando, atuando com esses alunos. Esses são os aspectos que eu vejo, positivo é que tem os profissionais e o negativo é que falta mais capacitação por parte da instituição para os docentes que trabalham com alunos com essas necessidades.

P3: Eu acho que o processo tem melhorado, o processo de inclusão desses alunos, não só desses mas de outros transtornos também porque antes a gente não tinha implementação do NAPNE [...]. Os aspectos positivos do processo de inclusão é com certeza com a atenção

voltada para o aluno que tem TDAH, eles conseguem atingir um nível de aprendizado melhor, e não ficam tachados com outras coisas, por eles não serem acompanhados eles podem ficar como alunos que dão trabalho, indisciplinados. E os aspectos negativos é que a gente nunca está no mundo ideal né, esses alunos precisam de um suporte maior e a gente precisava de uma estrutura melhor e formação principalmente dos professores.

P4: Bom Edson eu acho que primeiro eu acho que a inclusão passa por camadas, eu acho que vai desde um processo de cotidiano, de aceitação, de lugar que esse aluno vai ocupando na instituição, não é a inclusão da pena, da dó, é a inclusão do direito mesmo, do indivíduo estar naquele lugar e participar do ensino coletivo que a nossa instituição, se a gente pensar por essa perspectiva e pensar que isso pode ser construído com um mecanismo institucional, eu acho que nós estamos engatinhando. Nós estamos engatinhando em estimular esse incentivo institucional para esse processo de inclusão do aluno [...] E eu acho que as vezes estamos engatinhando nesse sentido por conta de acreditarmos que é uma minoria, não sei se é tão minoria assim, mas por acreditarmos que é uma minoria, então “Ah vamos deixar para depois porque tem coisa mais urgente para gente construir”, então eu acho que ele ainda precisa de muita atenção institucional para gente construir essa inclusão. Eu acho que o pouco que nós tentamos fazer até agora, eu acho que é pouco em relação as urgências, ele começa a dar alguns resultados interessantes que a construção daquela atenção individualizada que aquele aluno precisa, mas não uma individualidade que estigmatiza, aquele aluno que tem TDAH tá estigmatizado na construção do conhecimento, não eu acho que individualizar é o contrário disso é trazer a dificuldade dos indivíduos e proporcionar que esses indivíduos fujam desse estigma. Então os pontos negativos, eu acho que é a dificuldade de promover essa inclusão do ponto de vista institucional. Eu acho que o corpo docente ele precisa se envolver e construir também mais essa política né, um dos pontos negativos é que parece que ele não tá chegando a todos os docentes de todas as disciplinas, eu acho que esse tem que ser um discurso muito amplo, todos os professores de todas as disciplinas tem que estar unidos na ideia desse discurso uno. [...] Então eu acho que o aspecto negativo é que muitos talvez não participem desse pacto, eu acho que tá crescendo um grupo informado, eu acho que o grupo precisa ser informado por essa situação, aí como eu estava dizendo a formação é muito ruim, agora que ela tá começando a crescer e talvez os aspectos negativos seja uma parte disso, termos pejorativos e infinitas outras questões, a não atuação em sala de aula entendendo que esse aluno precisa de atendimentos diferenciados, precisa de uma proposta diferenciada avaliativa e vai até desconsiderar que esse indivíduo precisa de atendimento. Como é um, dois ou três que foram diagnosticados, que é o que tem sido comentado, vamos passar por cima desse aluno fingindo que as coisas não estão acontecendo. Então eu acho que precisa fortalecer esse pacto.

P5: Se tem funcionado vou falar desses dois anos que anteriores que eu te falei que não tinha orientação, daqui para frente é tudo muito novo, porque a reunião que nós tivemos foi agora em agosto então só tivemos duas semanas de aula ainda não dá para saber então vou falar nesse tempo anterior que eu trabalhei. [...] eu realmente não sei se tem funcionado porque primeiro não tinha interesse nem dos próprios pais para irem no campus conversar com a gente a respeito dos próprios filhos. [...] Então o que acontece no conselho de classe de um aluno fica retido em línguas espanhola, isso não aconteceu no IFG mas já aconteceu em outros momentos comigo, acaba que falam “Ah só língua espanhola pode passar” e aí se o aluno apresenta qualquer laudo como estou de TDAH aí que votação unânime pra passar esse aluno independente de que se tenha cumprido determinados objetivos com a disciplina ou não. Então assim eu entendo que existe uma parte social em relação a isso, mas também tem essa outra parte de conhecimento então não sei te falar tem funcionado. Da parte social talvez sim, mas da vida pro conhecimento, pro futuro eu realmente não sei.

P6: Então, eu acredito que primeiro a equipe tem que trabalhar isso melhor, a equipe multidisciplinar. Os professores devem conhecer quem deve conhecer quem são os alunos que tem esse déficit. Eu sei que os pedagogos, os psicólogos fazem esse trabalho de

entrevista, no início de semestre e tudo mais, mas esses relatórios não chegam para os professores. Quando eu era coordenador eu até tinha mais acesso a isso, mas não chega para os professores. É difícil você dar um tratamento especial. Se eles que são especialistas criassem um protocolo pra que realmente isso seja um trabalho padrão. Acho que vejo mais aspectos negativos que positivos. Positivos: eles fazem as entrevistas e sabem quem são. Negativos: Não passam pra quem tá na ponta trabalhando com eles o que deve ser feito e como deve ser feito. Levando em conta que 50% ou mais dos professores não tem esse estudo pedagógico. Se a gente pega nós da Administração, da Engenharia, da Computação, que não formaram para ser professores, a gente não tem esse conhecimento pedagógico. Faz um trabalho pra ficar engavetado, isso que tô sentindo.

C1: Eu acho que o primeiro passo é fazer esse reconhecimento, porque a família geralmente não aceita, as vezes a família já sabe que o aluno tem algo, que o filho ou a filha tem algum problema as vezes já tá medicado ou as vezes não quer o que filho seja medicado, não quer que o filho seja acompanhado, então as vezes esse é o pior enfrentamento que nós temos detectar esses alunos e diagnosticar para que sejam acompanhados. Mas eu acho sim que nós estamos no caminho certo, eu acho que nós temos essa preocupação eu acho que o NAPNE ele foi, ele está se fortalecendo principalmente agora nós podemos ver que nós estamos com um grupo engajado, com um grupo de profissionais que querem fazer a diferença, porque nós já tínhamos o NAPNE antes mas ele tava meio parado, meio abandonado digamos assim mas eu acredito que essa nova equipe vai fazer a diferença. Então eu acho que está funcionando sim e uma prova disso é que nossa semana pedagógica já teve um momento para que os professores tivessem atenção especial sobre o tema, sobre o que é e como proceder. Para eu falar de aspectos positivos eu acho que é esse, nós temos um olhar diferente, nós temos boa vontade para fazer funcionar, para dar esse direito, essa atenção especial aos nossos alunos e o negativo é que nós temos muito que aprender ainda né, eu ponho como negativo porque infelizmente a falta de conhecimento, de informação nos faz pecar, privar os nossos alunos de um ensino de qualidade que atinja o objetivo.

C2: Eu acho que assim o trabalho tem sido bem feito, porque o NAPNE ele faz ali o diagnóstico do aluno e depois a CAPD faz um trabalho muito interessante nas turmas, ela tenta sensibilizar as turmas no sentido de ajudar aquele aluno. Então, eu acho assim, a instituição tem procurado fazer a parte dela, com erros e acertos mas eu acredito que o processo de inclusão ele tem ocorrido e tem funcionado. Agora quais os aspectos positivos e negativos, eu acho que assim empenho dos servidores, empenho dos alunos também pelo que me é repassado, me é retornado, os alunos sempre são sensíveis a esses casos. Casos negativos, Edson, eu não saberia dizer porque igual eu te falei, eu não me recordo de ter acontecido isso nos cursos que eu coordeno [...] talvez um ponto negativo seria a formação dos meus colegas professores porque assim não só no caso específico de TDAH [...] Então não um ponto negativo, mas um ponto a ser melhorado é discutir mais sobre essas questões, a instituição vem tentando, ela vem procurando discutir, vem procurando problematizar mas eu acredito que é uma questão de formação de professores que muitos, inclusive eu, não teve essa questão na formação inicial, então teria que ter essa formação na formação continuada.

C3: Olha não tem funcionado, minha visão é essa. Os alunos que tem sido acompanhados e aí eu não sei te falar exatamente aonde está dando errado, mas no todo está dando errado. Então, quando o NAPNE passa para um formulário, pede para os professores fazerem uma flexibilização do conteúdo, explicar quais as metodologias que vai utilizar, estabelecer um horário de atendimento que é muito importante para esse aluno, eu vejo que o professor tenta, que ele se esforça nesse sentido, ele entende a necessidade e a importância disso, mas na EJA por exemplo, o aluno tem dificuldade em chegar mais cedo, porque ele trabalha, ou porque ele esquece, ou por uma série de motivos. Então a coordenação tenta lembrar, conversa com o pai do aluno da EJA, em um caso específico que a gente tem, a gente chama o pai pra conversar o aluno tem 18 anos então não é tão

mais velho assim e você fala que todos os dias ele tem que chegar mais cedo no IF, mas o aluno vai para a biblioteca, esquece de ir para o encontro com o professor ou quando ele vai ao encontro parece que ele tá cansado, que ele não queria tá ali naquele momento algumas vezes, outras vezes ele está disposto a estar ali. Então eu vejo que ao final não funciona e nas avaliações que eu tenho observado e isso é observação não tem nenhum dado, não é uma pesquisa científica, mas eu tenho observado que nas avaliações eles são cobrados de forma igual, então eles fazem a mesma avaliação que os outros colegas, tem esse horário extra de atendimento obrigatório mas a avaliação é igual. E quando ele vai bem na avaliação tira a nota mínima necessária que é 6, o professor ele tá OK, então ele não precisa de uma avaliação diferenciada mas falta um estudo qualitativo de como ele tirou essa nota. Porque se tem perguntas de marcar, uma série de motivos que o aluno não se apropriou do conteúdo mas ele conseguiu o mínimo, ele entregou as atividades que deveria no dia e tirou uma nota ruim na prova, mas tirou 6 então tá bom, a gente não precisa trabalhar melhor com esse aluno, mas quando você conversa com ele numa disciplina como mundo digital que a gente tem, que é uma disciplina complicada porque o aluno não tem computador em casa é só ali no IFG e fica mais difícil para o aluno com TDAH acompanhar e se inserir no mundo digital, mas ele passa com 10 e aí quando você conversa com o aluno ele ainda não sabe manusear, nem da parte técnica, nem da parte de entrar no site que seria uma coisa interessante, ele não tem esse conhecimento. Então você vê que no geral a gente tem falhado com esse aluno, que a gente ainda não consegue atingir e alcançar os objetivos desejados quando a gente faz um plano todo bonitinho e entrega para o NAPNE. E então tem que se pensar mais sobre isso, eu acho que a gente pensa pouco sobre essas políticas de inclusão e sobre a forma que a gente trabalha com esses alunos dentro do IFG.

N1: Bem, o NAPNE a gente está estruturando ainda, então isso era muito feito pela CAPD, eu não trabalho muito com técnico integrado então não acompanhei isso de perto até então, mas agora como coordenadora do NAPNE eu tenho tentado acompanhar um pouquinho mais essas questões. De maneira geral, o processo de inclusão é bom porque pelo menos os profissionais da CAPD tem a preocupação que a partir do momento que tem diagnóstico, de relatar isso, de ir atrás dos pais desses alunos ter uma conversa mais específica com eles, levantar quais são as demandas se tem laudo, avaliar esse laudo, quais as demandas que ele contempla e de repente o que pode ser feito para esse aluno desenvolver em termos de aprendizagem no campus. Mas eu ainda percebo uma falta de comunicação entre a CAPD e os outros professores, eu tenho uma aluna mesmo que ela não é um caso de ser TDAH, ela é uma aluna com outro transtorno que é depressão e ansiedade, mas eu só fiquei sabendo que ela tinha que essa depressão e ansiedade em função de estar no NAPNE, porque eu não recebi nenhum e-mail por exemplo da CAPD, dizendo que eu precisaria que esse aluno já tinha sido diagnosticado e que ele era um aluno acompanhado pelo NAPNE, lembrando que essa aluna tá no terceiro ano, então essa aluna já é acompanhada tem um certo tempo e eu como professora só tive esse conhecimento quando eu entrei no NAPNE nessa coordenação. Então assim como eu em outros anos onde de repente o NAPNE não era bem estruturado, não estava funcionando muito bem, então eu fico pensando quantos professores não tiveram a oportunidade de saber, de conhecer essas especificidades dos alunos e poder intervir de uma maneira diferente. Mesmo que o conselho de classe ele é um espaço onde vai ser discutido esses assuntos, mas eu acho que a gente precisava de ter isso antes, assim uma solução como NAPNE esse ano, foi entrar nas reuniões do colegiado e falar “esses são os alunos que são atendidos nesses cursos, esses alunos vão exigir uma atenção maior, professores prestem atenção na condução desses alunos”. [...] Então eu acho que assim há um pouco uma falta de comunicação entre os setores, tem funcionado, mas a gente precisa melhorar isso.

N2. Lá em Itumbiara eu vi que melhorou assim, como se diz, eu costumo considerar assim, antes tava assim numa escuridão e clareou e hoje eu imagino que eles devam ter conseguido novos métodos, novas formas de estar proporcionando o aprendizado dessa pessoa que tem TDAH. Mas assim foi feita alguma coisa, na época a gente já ficou feliz por

isso né, por ter dado início para algo que tava parado e ter feito alguma coisa, no mínimo começou, é como se fosse os primeiros passos e eu imagino que tenha muita coisa para ser feita ainda.

Apenas uma das profissionais entrevistadas, uma professora, acredita que o processo de inclusão dos alunos com TDAH no câmpus tem funcionado, ainda que aponte elementos que precisam ser melhorados. Outra profissional, uma coordenadora, afirma categoricamente que esse processo de inclusão não tem funcionado. Ela explica as razões de sua afirmação, justificando que os mesmos são, muitas vezes, avaliados da mesma forma que os demais alunos ou, em outros casos, conseguem excelentes notas, mas na prática não conseguem demonstrar conhecimentos da área técnica e até mesmo no acesso aos sistemas da instituição.

Os demais entrevistados apontam alguns pontos positivos e outros pontos negativos, evidenciando que muito ainda precisa ser feito para que a inclusão desse aluno efetivamente aconteça. Como aspectos positivos, citam principalmente a implementação do NAPNE e algumas ações que vêm sendo desenvolvidas pelo núcleo até então. A “boa vontade” da equipe em fazer dar certo também é apontada como algo positivo. Entre os aspectos negativos, os entrevistados destacam a necessidade de formação e de apoio institucional, sobretudo para docentes da área técnica (que não tiveram formação pedagógica). Isso para que os professores consigam trabalhar de forma satisfatória com esses alunos.

Silva (2016) aponta algumas condições consideradas fundamentais para que o processo de inclusão escolar se efetive, como: práticas de apoio mútuo entre os professores por meio de reflexões e de encontros regulares para discussão de caminhos; compartilhamento e análise das experiências aplicadas em sala de aula; apoio entre alunos; estímulo às parcerias colaborativas; assistentes de apoio para o professor em sala de aula; auxílio de outros profissionais, como psicólogos escolares; redes de suporte especializado para oferecer apoio à comunidade escolar.

No caso específico do Câmpus Anápolis do IFG, o NAPNE, que é o núcleo que desempenha a função de equipe de apoio à inclusão, é composto por membros docentes e servidores técnico-administrativos que não ficam exclusivamente a serviço do Núcleo. São servidores que seguem desempenhando suas funções habituais e se reúnem quando necessário para resolver as questões relativas ao NAPNE. Assim, não conseguem estar disponíveis durante todo o tempo para orientações e, muito

provavelmente por esta razão, a ausência de apoio é sentida pelos profissionais que atuam diretamente com os alunos, como chegou a ser mencionado pelos entrevistados.

Além de não estarem exclusivamente à disposição para conduzir as ações inclusivas na instituição, orientando os professores e acompanhando os alunos em suas demandas específicas, estes profissionais, conforme eles mesmos relatam, não são devidamente preparados para oferecer esse apoio e até mesmo contribuir para a formação dos professores do câmpus em relação à inclusão escolar.

Marchesi (2004) argumenta em favor da importância da formação docente para a inclusão escolar, defendendo que o conhecimento não pode ser exclusivo dos especialistas em educação especial. Ao contrário, é necessário que todos os envolvidos no processo tenham conhecimentos e habilidades para participar da adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas, superar os desafios diários e intervir junto ao aluno, buscando alternativas para sanar as dificuldades.

Obviamente, não é possível que todos os professores sejam especialistas em todos os tipos de transtornos e/ou deficiências que possam aparecer no seu cotidiano escolar. Porém, é necessária uma base de conhecimento no campo das adaptações curriculares e estratégias diferenciadas de ensino, de modo a atender a diversidade em sala de aula. Além disso, é preciso contar com apoio especializado sempre que necessário para orientar as intervenções relacionadas às demandas específicas como no caso do TDAH.

A questão da formação continuada, tanto dos professores quanto dos profissionais atuantes no NAPNE, constitui, a nosso ver, um importante desafio a ser enfrentado pelo IFG no campo da inclusão escolar, não apenas em relação ao aluno com TDAH, mas a todos aqueles que demandem um atendimento mais individualizado.

A formação docente continuada constitui elemento indispensável no processo de inclusão escolar. De acordo com Marchesi (2004), é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores, em seu conjunto, não adquirem competência suficiente para ensinar a todos os alunos. Desta forma, é de suma importância as estratégias institucionais voltadas à formação continuada dos professores no campo da educação inclusiva.

Um dos entrevistados relata suas impressões de que os alunos com

necessidades específicas, como o TDAH, acabam sendo “deixados de lado”, possivelmente por serem numericamente minoria. Outros professores endossam essa fala ao destacar que tais alunos são avaliados de forma diferenciada e conseguem progredir no curso, mas nem sempre conseguem êxito do ponto de vista da aprendizagem.

De fato, sem que os professores e demais profissionais sejam preparados e sem que seja oferecido suporte especializado para atender às demandas dos alunos com necessidades educacionais específicas, a simples inserção desses alunos em sala de aula não resulta em inclusão escolar.

A efetivação da inclusão escolar supõe a existência de condições mínimas, de mudanças estruturais para que as necessidades desses alunos sejam de fato atendidas. Segundo Camacho (2003, p. 9):

As mudanças têm como propósito estabelecer um tipo de escola capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo, e a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual se mesclam as cores, os gêneros, as capacidades, permitindo assim o acesso a uma escola, uma educação, na qual todos, sem exclusão, encontrem uma resposta educativa de acordo com as suas necessidades e características peculiares.

Apesar do inegável avanço que é assumir o compromisso com a educação inclusiva nos documentos institucionais e iniciar a implementação de ações de natureza inclusiva como é a constituição dos NAPNE, faz-se necessário que outras ações sejam implementadas no intuito de possibilitar aos profissionais as condições adequadas de promover esta inclusão em sala de aula. Para tanto, fazem-se necessárias ações institucionais de capacitação dos profissionais docentes e dos membros do NAPNE, além do estabelecimento de parcerias para a oferta de apoio especializado quando esse for necessário.

4.4.4 Demandas pedagógicas específicas: identificação e atendimento

Esta categoria relaciona-se às demandas pedagógicas específicas dos alunos com TDAH, vinculando-se ao objetivo de caracterizar o TDAH, bem como as demandas pedagógicas dos alunos com esse transtorno.

Os alunos com TDAH apresentam algumas demandas pedagógicas

específicas que precisam ser consideradas no contexto escolar. De acordo com Barkley (2002), esses alunos enfrentam dificuldades em manter sua atenção em atividades mais longas que as usuais, especialmente aquelas mais maçantes, repetitivas ou tediosas, como tarefas e trabalhos desinteressantes e leituras extensas. Apresentam dificuldades de concentração e, por esta razão, é importante que regras e instruções sejam apresentadas de forma clara, breve e representadas fisicamente sob a forma de cartazes ou listas, de modo a ajudá-los a organizar o próprio aprendizado. Nem sempre esses alunos apresentam dificuldades em aprender, mas precisam contar com apoio para driblar os sintomas da desatenção e hiperatividade.

Nessa perspectiva, indagou-se aos professores, membros do NAPNE e coordenadores de cursos entrevistados, se tinham conhecimento de quais são as demandas pedagógicas do aluno com TDAH. As principais demandas apontadas foram as seguintes:

Quadro 13: Pergunta 6

Que demandas específicas você acredita que o aluno com TDAH apresenta em termos pedagógicos?

P1: Então, do que a gente já experimentou, eu acredito que a dificuldade esteja relacionada com a atenção, com a concentração e com o nível de compreensão, relacionada com essa questão da atenção. Por exemplo, a mesma leitura que eu vou passar para um aluno ele vai ter mais dificuldade de concentração e de absorção daquilo que está ali no conteúdo sendo trabalhado. [...] Ter essa flexibilidade que as vezes um trabalho que vou encaminhar de uma forma com o restante da turma para ele vai ter que ser diferenciado, as vezes a relação com o grupo também é um pouco dificultada, a inserção dele em outros grupos. [...] Então, principalmente, eu acho que é isso, uma demanda de flexibilização das metodologias e da avaliação [...]. E eu vou dizer que essa atenção dos professores em sala é muito importante, porque por essa atenção dele ser muito dispersa, é muito fácil você deixar isso passar na sala de aula. É um aluno que você precisa estar em constante ligação ali, o vínculo até do olhar, para você ter o mínimo de aproveitamento dele na sua aula também.
--

P2: Um acompanhamento particularizado, mais singular.

P3: Bom, no caso que eu fiz seguindo as orientações do CAPD eu passei atividades mais curtas para esse aluno, então atividades mais diretas, e que demandassem menos tempo de foco desse aluno, então as atividades deles eram mais curtas com respostas mais diretas, por exemplo com questões objetivas. Isso era em termos pedagógicos e assim diferente da sala, era isso que eu diferenciava nas atividades pedagógicas. No mais, no cotidiano de sala de aula, eu chamava a atenção dele pelo nome, pedindo para ele sentar mais perto de mim, e sempre fazendo perguntas diretamente para esse aluno, pra tentar captar a atenção dele por mais tempo.

P4: Eu acho que esse aluno ele tem uma demanda específica do tempo de aprendizagem, em sua grande maioria, então uma aula montada para um aluno médio de uma turma, eu vejo que muitos desses alunos precisam de um tempo maior. No caso da história que é minha área de atuação existe uma grande parte do conhecimento histórico que é um conhecimento imaginativo e pressupõe um tempo de reflexão e um conhecimento que faça
--

com que o aluno tente imaginar situações históricas, imaginar um passado histórico. [...] Então, eu vejo que as demandas que eles me apresentam é da dificuldade de criar essa imaginação histórico, ligada a um repertório anterior ou vem com um repertório muito pobre ou você precisa construir um repertório com esse aluno, desde passando leituras a indo com o que o aluno gosta, para fazer com que esse aluno crie um repertório.

P5: Eu penso que tempo, é eu acho que o tempo deles é diferente dos outros alunos, para conversar, a forma de interação, a forma de se concentrar nas atividades, eu acho que a principal demanda deles é o tempo que é diferente do tempo dos outros alunos, principalmente quanto a língua estrangeira.

P6: Olha, principalmente falta de atenção. Geralmente, eles são meio voados, não consegue fazer tudo o que é proposto. Isso o pouco que eu tenho conhecimento né, volto a frisar, a gente não teve essa formação pedagógica, então acaba que a gente fica um pouco achatado com isso. Se tivesse uma formação lá atrás a gente poderia identificar melhor esses termos e tentar trabalhar de forma diferente. Mas a gente não tem essa formação, o núcleo específico geral, não só o de comércio.

C1: Eu teria que ver melhor viu sobre o assunto, eu confesso pra você que eu ainda tenho muito o que aprender, eu acho que como eu disse a inclusão é feita de forma de excluir o aluno em um ambiente, a gente brincava de inclusão na educação. Então, assim, acaba sendo um assunto novo, eu teria que ler mais, mas as demandas específicas não ser tratado como todos, eu acho que ele precisa sim de um plano de ensino específico, um plano de ensino que respeite as suas limitações psicológicas, mas como eu te disse nós estamos começando a ter esse olhar pros nossos alunos e enfim eu confesso que a gente tem que ler mais e desenvolver, mas eu falaria que essa demanda específica seria isso, um plano de ensino mais direcionado.

C2: O professor ele tem que ter uma outra metodologia de ensino então eu imagino que assim talvez varie de caso para caso, mas o professor ele tem que ser muito sensível ao laudo apresentado, muito sensível ao que o NAPNE tem a dizer para fazer uma proposta que atenda aos anseios deste aluno ou desta aluna.

C3: Esse trabalho mesmo de pensar as metodologias de ensino, de tentar compreender, porque quando a gente prepara a aula, você conhecendo a turma, conhecendo os alunos, você sempre se pergunta para quem você vai ensinar, para que você vai ensinar aquele conteúdo e quando você tem um aluno com TDAH então a sua metodologia, a sua forma, as atividades que você leva elas tem um outro caráter. Agora enquanto coordenadora eu tento ter essa conversa específica com os professores quando a gente sabe que tem um aluno nessa situação, então nos conselhos de classe, nas reuniões tudo isso é colocado, então aí seria mais um trabalho de diálogo e tal. E os horários de atendimento, são horários muito ricos também, porque a gente tem horários de atendimento principalmente no presencial, então nos horários de atendimento eu pego muito no pé desses alunos, eu acho que inclusive sendo meio chata, eu cobro muito deles a presença no horário de atendimento que é um horário que tô só eu e eles, poucos alunos me procuram, então esses eu faço questão que participem e eu consigo ajudar de uma forma melhor nas dúvidas do que na sala de aula com todo mundo junto. Então os horários de atendimento também são um horário que eu acho bem profícuo e que eu acho consigo alcançar esses alunos de uma forma melhor.

N1: Olha, eu tenho um conhecimento mais geral, é como eu falei assim eu não sou especialista sobre o TDAH mas eu acredito que as demandas pedagógicas desse aluno vão concentradas principalmente no que diz respeito à questão da concentração, então eu acho assim que a gente tentar focar o aluno numa atividade por um tempo muito excessiva isso vai prejudicar o aluno que tem TDAH, por que o nível de concentração dele é um pouco diferenciado, pode ser que ele não consiga focar um tempo muito grande numa atividade. Os estímulos para alternância da concentração também pode influenciar, então a gente tem que ter o cuidado de um professor, pedir para que o aluno parei naquele momento preste atenção no que ele estiver falando e depois retorne para sua atividade, mas tudo isso tem

que ser muito bem articulada que como tem a questão da alternância dessa concentração, alternância dos focos e tem alguns que nesse sentido pode ter dificuldade nessa alternância de foco, então tem que ser bem colocado por parte do professor para não prejudicar o aluno no que diz respeito a essa atenção, não tentar fazer duas coisas ao mesmo tempo com relação a esse aluno porque pode ser que ele não conseguiu dividir a sua atenção em dois pontos diferentes, eu acho que é basicamente isso.

N2: Especificamente, não sei te dizer quais seriam, o que eu poderia usar como base foi o que eu te falei que eu vivi em Itumbiara que tinha alguns alunos. E foi feito primeiro esse acompanhamento que eles chamavam de rastreamento que é verificar com a família sobre esse aluno, ligava nas escolas conversava com responsáveis na escola para saber e para ver como instituto poderia dar continuidade em algum aspecto específico dessa necessidade.

A maioria dos profissionais demonstra compreender as dificuldades do aluno com TDAH em relação à concentração e à atenção, sendo que alguns, inclusive, citaram a necessidade de atividades mais diretas e outras estratégias visando ajudar o aluno a se concentrar. A questão do tempo maior para o desenvolvimento das atividades também foi apontada pelos entrevistados, isso porque a distração dificulta que o aluno com TDAH desenvolva as atividades no tempo proposto.

A fala dos entrevistados evidencia que cada um procura, à sua maneira, de acordo com os conhecimentos de que dispõe e das orientações que porventura recebe, realizar as adaptações necessárias para o atendimento ao aluno com TDAH. Entretanto, não se observa uma orientação institucional sistemática de como agir com esse aluno. Os próprios membros do NAPNE relatam ter dificuldades em identificar estas demandas e como atendê-las, o que nos leva a crer que os professores não contam com orientação suficiente nesse sentido.

Segundo Barkley (2002), o aluno com TDAH tem como características a dificuldade em prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares e de trabalho; dificuldade em manter a atenção em tarefas ou instruções e não terminar tarefas; mudar constantemente de uma atividade para outra sem terminar nenhuma; dificuldade em organizar tarefas; evitar ou relutar em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante; demonstrar suplicio na realização dos deveres de casa, somente conseguindo realizar aos poucos, interrompendo seguidamente o trabalho; fuga de atividades que exijam muita concentração; perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; ser facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa e apresentar esquecimentos em atividades diárias.

A inclusão desse aluno deve partir dessas características, ajudando-o a

driblar os sintomas para que então consiga alcançar os objetivos na aprendizagem. Cabe assim realizar adaptações em termos metodológicos e avaliativos para atendê-lo, o que traz a necessidade de que o professor conte com profissional habilitado para orientá-lo nesse processo.

Mais uma vez fica evidenciada a importância da formação continuada para professores e profissionais do NAPNE para que a inclusão escolar seja de fato efetivada no âmbito do IFG. Além disso, é importante que haja momentos de formação em serviço, em que os profissionais possam compartilhar suas experiências e, a partir daí, definir as melhores estratégias a serem adotadas no atendimento ao aluno com TDAH ou com outra necessidade educacional específica.

4.4.5 Dificuldades enfrentadas pelos profissionais no processo de inclusão do aluno com TDAH

Considerando o objetivo de investigar e analisar como têm ocorrido o processo de inclusão de estudantes com TDAH no âmbito do Ensino Técnico Integrado no Câmpus Anápolis – IFG a partir da implantação do NAPNE, julgou-se importante esta categoria de análise, de modo a identificar as principais dificuldades enfrentadas.

O processo de inclusão escolar do aluno com TDAH esbarra em alguns desafios, tanto para o próprio aluno quanto para os profissionais que atuam em seu atendimento.

Quadro 14: Pergunta 7

Quais as principais dificuldades enfrentadas ao trabalhar com o aluno com TDAH no ensino técnico integrado?
--

P1: No geral dos casos que eu já acompanhei como professora, eu percebi muito uma questão de direcionamento da atenção, o tempo de atenção que esse aluno consegue ter ali em aula. Ou até mesmo assim, ao longo da aula você vê que ele desenvolve outras atividades, que é muito difícil você manter o interesse dele naquilo que está sendo dado, no conteúdo, envolvê-lo nas discussões no debate com o restante da turma. Eles caminham e ficam ali em um foco de atenção diferenciado. [...] principalmente essa dificuldade, o nível de concentração e o tempo de foco, de atenção naquilo que estava sendo trabalhado.
--

P2: O acompanhamento pela turma, o aluno ele não consegue acompanhar e nós ainda não temos uma capacitação necessária para desenvolver uma didática com esse aluno.

P3: Eu como professora da área técnica eu tenho dificuldade na identificação desse aluno, se ele não é um aluno que tem um laudo, que já é acompanhado pelo NAPNE, para mim é muito difícil. [...] Então quando há uma suspeita, eu recorro a CAPD, onde tem as

pedagogas e os psicólogos pra saber se esse aluno tem algum laudo, se não tem eu encaminho para um atendimento pedagógico.

P5: [...] em língua espanhola eu tenho uma dificuldade muito grande porque já tem a dificuldade de se compreender uma segunda língua, as minhas aulas de espanhol eu falo o tempo todo em espanhol então às vezes o aluno que tem TDAH às vezes ele não compreende ou ele não tem paciência para ficar escutando outro idioma, pensar em outro idioma e o material didático também de língua espanhola disponível para gente é muito pouco. Então a maior dificuldade com a língua estrangeira não tenho tanta dificuldade com a língua portuguesa.

P6: Essa é difícil heim! É porque a gente parte do princípio que eu sou professor da área específica, então a gente não foi treinado, a gente não está preparado pedagogicamente para lidar com situações como essa. Então a gente precisa do apoio dessa equipe multidisciplinar que muitas vezes não dá esse apoio pra gente. É diferente dos professores da área comum que se formaram para ser professores, nós não formamos para ser professores. Então a gente tem dificuldade até pra reconhecer se aquela pessoa tem TDAH. Acho que a principal dificuldade que eu enfrento é a própria identificação e a nossa preparação enquanto professor do núcleo específico para lidar com essa situação, a gente não é preparado pra isso.

C1: Bom eu não trabalho diretamente com eles, mas tenho o conhecimento e o encaminhamento para as instâncias como eu disse no caso, o núcleo que nós temos de apoio a eles. Mas assim temos também o trabalho dos professores, né, que tem que fazer um plano de ensino específico pra eles, então talvez essa seja um pouco a dificuldade, saber lidar com esse aluno em sala de aula. [...] ainda não trabalhei especificamente então não sei falar diretamente dessas dificuldades em relação a eles, mas o que eu tenho acompanhado é isso o trabalho que o professor tem em fazer um plano de ensino que atinja essas necessidades, né, para que o aluno possa ter a educação que ele tem direito, de qualidade e gratuita que é o nosso objetivo.

C2: Edson, com diagnóstico assim, eu não me lembro de trabalhar com aluno com o TDAH então assim eu não saberia te dizer, mas assim com certeza ter um plano de ensino voltado pra ele né, tem a importância de ter o laudo para saber qual que é a melhor forma de ministrar as aulas e sobretudo as avaliações para esse aluno. Então a importância assim do professor e eu enquanto coordenador saber e ter o diagnóstico dos alunos com esse transtorno para auxiliar os professores na questão igual eu falei na ministração das aulas e das avaliações principalmente né.

C3: Quando a gente observa e sabe que o aluno tem o laudo, que você sabe que o aluno tem TDAH ou quando você supõe, mas ainda não tem o laudo mas tudo indica que sim, esses alunos eles requerem uma atenção especial, tanto na avaliação quanto no acompanhamento das aulas e aí eu tento ter uma conversa mais próxima com eles. Porque as principais dificuldades que eu vejo que eles tem é uma distração mesmo no geral, se a sala por exemplo fica perto do corredor, aquela sala que fica embaixo da escada, tinha a janela aberta e depois eles colocaram uma cortina, então todo mundo que passa distrai mais rápido que a maioria a atenção desses alunos e as vezes você fala alguma coisa importante até escreve no quadro “prova daqui a 15 dias” e aí esse aluno não escuta, ele estava ali, mas ele não lembra mesmo se você disse alguma coisa. Então eu tento mesclar os tipos de atividade, porque se eu ficar só num tipo de atividade, em uma aula expositiva ou dependendo da atividade eu vejo que a atenção deles ela se perde mais rápido, então eu tento mesclar os tipos de atividade quando eu sinto que eu tenho um aluno assim porque essa é uma dificuldade que eles apresentam. Então eu faço primeiro uma parte em que a gente discute a teoria, depois exercício e aí eu volto para teoria, então é importante isso e nem todos os alunos que tem TDAH, que eu já verifiquei com laudo, principalmente no ensino integral e integrado, no ensino médio normal que não é na modalidade EJA eles não tem a dificuldade de aprendizagem, tem alunos que tem laudo mas que eles conseguem, eles não apresentam uma dificuldade de aprendizagem gritante, eles passam até batido, se

eles não tivessem laudo eu não saberia que eles tem déficit de atenção, eles conseguem ter algumas ferramentas de controle, são mais assistidos e conseguem passar despercebidos. Então é bem sutil isso vai ter alguns casos que você vê que é gritante e que fica mais fácil intervir e tem outros que se não tivesse o laudo talvez eu não saberia, então fica a atenção mesmo para esses alunos e aí eu acho que a maior dificuldade no trabalho é pensar em metodologias de ensino que consigam prender a atenção desse aluno e que aquilo que a gente esteja explicando faça sentido para eles naquele momento.

As falas dos entrevistados apresentam como ponto comum a necessidade de melhor formação para atuar com o aluno com TDAH. Os profissionais relatam suas dificuldades em identificar esse aluno, compreender suas demandas específicas e também em realizar as adaptações pedagógicas necessárias para seu atendimento.

Outro ponto importante a ser levantado é que, em diversos momentos, alguns profissionais apontaram a dificuldade que enfrentam por serem professores de área técnica e, portanto, não terem formação pedagógica. A falta dessa formação pedagógica dificulta não só o trabalho com a inclusão escolar, mas a compreensão de aspectos didáticos e metodológicos que na maioria dos casos não fizeram parte da formação desse profissional.

De acordo com Imbernón (2009), a formação docente deve proporcionar uma bagagem sólida que possibilite ao futuro professor ou professora assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, tornando-lhe capaz de refletir e flexibilizar, quando necessário, as adaptações às exigências da profissão. Entretanto, o professor da EPT, que atua em disciplinas de área técnica, apresenta um perfil diferenciado, pois eles não foram formados inicialmente para serem professores, mas para atuarem em áreas como engenharias, administração, tecnologia, entre outras.

Segundo Costa (2013), para atuar na EPT da Rede Federal, o docente precisa estabelecer articulações entre os diversos níveis de formação, buscando distinguir como trabalhar de forma diferenciada em cada um desses níveis. Assim, é desejável que, além da formação acadêmica específica, possua formação pedagógica e experiência profissional articulada à sua área de formação específica.

Atuar na EPT exige do professor não só a capacidade de ensinar uma profissão específica, mas de reconhecer as características dessa formação nos diversos níveis de ensino em que irá atuar (cursos técnicos de nível médio e cursos superiores demandam abordagem diferenciada). Assim, não só para lidar com a inclusão escolar, mas com o próprio aspecto pedagógico de seu exercício profissional,

essa formação é imprescindível e isso, inclusive, foi apontado por alguns profissionais entrevistados.

A falta de apoio especializado também foi apontada por vários entrevistados como uma das principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar do aluno com TDAH no IFG. Os professores demonstram insegurança sobre como agir com esses alunos e manifestam diversas vezes o desejo de contar com um apoio mais próximo.

4.4.6 A importância da formação docente para o atendimento ao aluno com TDAH

A categoria anterior aponta como principal dificuldade enfrentada pelos profissionais a falta de formação suficiente para o atendimento adequado ao aluno com TDAH. A definição desta categoria parte dessa dificuldade, por considerar a formação docente, sobretudo continuada, fator imprescindível para o processo de inclusão escolar do aluno com TDAH. Primeiramente, perguntou-se aos professores se eles se sentem preparados para atender às demandas específicas dos alunos com TDAH. As respostas encontram-se no quadro a seguir:

Quadro 15: Pergunta 8

Você se sente preparado para atender a estas demandas?
P1: 100% nós nunca estamos, até porque com o tempo eles vão mudando e as demandas também, a cada turma e cada situação também. Então acho que essa capacitação constante, que seria essa capacitação continuada que a gente teve né, que a gente procura sempre colocar nos planejamentos que a gente discuta também a relação da educação inclusiva com nossos alunos, mas eu acho fundamental essa capacitação continuada, é sempre importante a gente ir atualizando também essa compreensão né, da realidade desses alunos. Então preparado a gente nunca está, mas são essas formações, esses momentos de troca, que ajudam a gente a trabalhar com essas realidades.
P2: 100% não, só uns 60% pois vai muito da habilidade do professor e da didática dele, primeiro em identificar, porque geralmente esse aluno não demonstra nos primeiros encontros, nas primeiras aulas é com determinado passar do tempo que você percebe que tem alguma coisa que merece mais atenção, o comportamento, as atitudes, a atenção. Aí como temos uma certa experiência com sala de aula a gente consegue identificar mas a gente não consegue identificar qual a especificidade, da necessidade daquele aluno.
P3: Não, não me sinto, é um desafio e eu não me sinto segura, por não ter formação na área minha formação é totalmente técnica e eu me sinto insegura, eu sempre acho que eu não tô preparada mesmo.
P4: Não, eu acho que eu nunca vou me sentir preparado, Edson. [...] Então acho que é uma parte formativa fundamental e eu acho que a outra parte é a sensibilidade, sensibilidade para você dizer “não, não tô conseguindo, acho que eu preciso de formação para lidar é claro que com tempo você vai criando isso. A formação institucional ela é fundamental então acho que o importante é você procurar nos formar para lidar com essas questões

evidentemente mas eu não me sinto preparado se for uma resposta só é não.

P5: Não suficiente como eu gostaria, eu reconheço que eu deveria ter um preparo maior eu deveria investir em algum curso específico para trabalhar com esses alunos mais ou até então o próprio campus oferecer esses cursos específicos para gente em relação a isso. Mas assim nos últimos tempos os institutos federais têm se tornado muito burocrático e aí não sobra nem tempo para pensar nessa qualificação específica. Então eu não me sinto preparado o suficiente, eu gostaria de estar melhor.

P6: Não, não me sinto preparado até mesmo porque a gente tem essas deficiências. Há necessidade de especificar todas as deficiências possíveis de aprendizado, não só TDAH, mas como atender cada situação. Acho que o Instituto deveria ter um protocolo igual a medicina tem. Por exemplo, para tratar a Covid eu tenho um protocolo de tratamento, o medicamento é esse, devo agir assim para dar o resultado. A gente não tem o protocolo de como trabalhar numa situação dessa. Então se a gente tivesse um protocolo de atendimento principalmente pra nós que não temos embasamento pedagógico seria totalmente diferente.

Nota-se que nenhum dos professores se considera suficientemente preparado para lidar com o aluno com TDAH em sala de aula. Um dos professores de área específica sugere, inclusive, um “protocolo” a ser seguido em cada caso, numa demonstração de compreender pouco as subjetividades que envolvem os alunos com necessidades educacionais específicas e que inviabilizam um “padrão de atendimento” que se aplique a todos os casos. Os professores de área técnica demonstram ainda mais dificuldades por não terem a formação pedagógica necessária para compreender as questões ligadas à inclusão escolar. Mas a necessidade de uma maior formação para atender a esse aluno é levantada por todos os professores entrevistados.

A meta 16 do PNE propõe garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Já a meta 4, que trata da universalização da educação para estudantes com deficiência, propõe o incentivo à inclusão, em cursos de licenciatura, de pós-graduação ou nos demais cursos de formação, de teorias da aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Os esforços institucionais visando promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação (como aqueles que atuam no NAPNE), no campo da educação inclusiva, são preconizados inclusive pelo PNE, dada sua importância no processo de inclusão escolar.

O site institucional do IFG menciona, no campo da formação voltada para a inclusão escolar, a realização de encontros e seminários formativos tais como: Seminário Formativo do NAI/NAPNE do IFG: Os desafios educação inclusiva nos espaços escolares (realizado em junho de 2021), Encontro Técnico-Formativo do NAI e dos NAPNE do IFG (realizado em 2019), Seminário Goiano de Inclusão na Educação Técnica e Tecnológica e Superior Pública (realizado em 2018), entre outros. Em nível local, o próprio NAPNE relata a realização de palestras e reuniões formativas, sobretudo nas semanas de planejamento pedagógico. Tais ações constituem um avanço significativo no campo da formação docente para a inclusão escolar, mas os dados da pesquisa revelam que não tem sido suficiente para suprir as necessidades formativas dos profissionais que atuam no campus junto ao aluno com TDAH.

Imbernón (2009) relaciona a formação continuada do professor ao trabalho coletivo, a reflexão da prática como caminho para formar o professor por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada. A formação continuada do professor, sobretudo no campo da inclusão escolar, é feita não somente por meio de cursos específicos, mas pela troca de experiências entre os pares, pela orientação de profissionais especializados, por grupos de estudo acerca das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Para tanto, reitera-se a importância de uma equipe de apoio presente e disponível para organizar, inclusive, este processo de formação.

Outro ponto de apoio para o professor são (ou pelo menos deveria ser) os coordenadores de curso, a quem cabe auxiliar o professor na definição das melhores estratégias pedagógicas. Nesse sentido, foi perguntado aos coordenadores entrevistados se os mesmos se sentem capacitados para orientar os professores no trabalho junto ao aluno com TDAH. Nenhum dos coordenadores entrevistados considera-se capacitado para tanto, evidenciando que a necessidade de formação continuada também os alcança.

Quadro 16: Pergunta 9

Você se sente capacitado para auxiliar/orientar os professores dos cursos técnicos integrados no trabalho com o aluno com TDAH? Que estratégias têm adotado nesse sentido?

C1: É eu ainda não me sinto capacitada, eu acho que é um nome bem forte, não é minha

área, como eu falei pra você não tenho leituras prévias sobre o assunto é uma coisa nova pra mim, então eu não me sinto capacitada. Mas eu me sinto preparada para esse desafio devido a vontade de ajudar não só os colegas de trabalho com o nosso aluno e pra crescer mesmo como profissional, como pessoa, porque eu falei de empatia né, a gente tem que colocar no lugar do outro. [...] capacitada eu ainda não me acho né, mas a minha disponibilidade, a minha vontade de aprender mais sobre o assunto e dar o melhor para os nossos alunos influencia sim essa motivação, influencia essa necessidade de querer participar e colaborar. E as estratégias adotadas é pedir ajuda dos coleguinhas mesmo, né, é correr atrás dos nossos psicólogos, porque nós somos muito bem sucedidos de termos uma equipe excelente de psicólogos, uma equipe excelente do apoio pedagógico que faz a nossa CAPD funcionar muito bem. Então eu acho que por enquanto a estratégia que eu uso é essa, é conversar muito com os nossos psicólogos, encaminhar assim que eu detecto alguma irregularidade no aprendizado do aluno eu sempre encaminho pra psicólogas e pedagogas e assim eu vou aprendendo a lidar. Eu espero que um dia possa falar que estou capacitada, mas por enquanto eu peço muita ajuda a nossa equipe e ainda bem que a nossa equipe é nota 10.

C2: Não, eu não me sinto capacitado a orientar os professores e as professoras e a estratégia que eu tenho adotado é me aproximar do NAPNE e nos casos que aparecem de TDAH ou outros casos eu passo pro NAPNE e fico de prontidão para atendê-los, o que eles solicitarem a gente tenta atendê-los com exatidão.

C3: Eu acho que não, eu acho que eu precisaria estudar mais, conhecer mais de políticas, porque eu acho que eu conheço pouco de políticas públicas nesse sentido pra que eu realmente pudesse fazer um curso de formação, orientar de uma forma mais efetiva, porque eu acho que muito que eu falo no sentido de políticas públicas e desse acompanhamento passa perto do senso comum. Então eu precisaria eu acho que me formar melhor para poder capacitá-los de uma forma efetiva.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão é uma oportunidade para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas, tornando a inclusão escolar uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

O processo de inclusão escolar exige, portanto, toda uma movimentação institucional no sentido de identificar as demandas advindas da diversidade do público atendido, organizando-se para atendê-las da melhor maneira possível. Nessa perspectiva, a formação continuada dos profissionais que atuam com esses alunos é fundamental, tendo em vista que não há como exigir do professor o que ele não tem formação para oferecer.

Ainda analisando a importância da formação docente, perguntou-se tanto aos professores quanto aos coordenadores se eles receberam algum tipo de orientação específica para trabalhar com o aluno com TDAH e como se orientam para realizar esse trabalho. Mais uma vez fica evidenciada a necessidade de formação na fala dos entrevistados, que buscam, à sua maneira, encontrar as estratégias para trabalhar com esses alunos sem uma orientação sistemática por parte da instituição.

Quadro 17: Pergunta 10**Você recebeu/recebe algum tipo de formação ou orientação específica para trabalhar com este aluno? Como se orienta para desenvolver este trabalho?**

P1: Bom, eu já li algumas coisas, tendo procurado, inclusive, o que nós temos produzido dentro do IFG sobre o acompanhamento desses alunos e me interessa principalmente essa relação desses alunos com a formação deles, em relação a formação técnica, acho que é uma preocupação, né, que todos trabalham diretamente, o NAPNE sempre tem, que é a formação desse aluno, mas pensando também na formação técnica que esse aluno vai receber né, e vai sair daqui habilitado. [...] discutidas no conselho de classe pelos próprios membros do NAPNE, da CAPD, que participam do conselho que tem ajudado nesse direcionamento do trabalho mesmo com esses alunos.

P2: Não, nunca recebi. Eu tento, dialogando e buscando informação com profissionais que já trabalharam ou trabalham com este tipo de aluno.

P3: Eu já recebi orientação específica da CAPD pra trabalhar com aluno com TDAH. E aí atividades específicas, como tentar prender a atenção desse aluno por um tempo mais curto pode facilitar o processo de aprendizagem dele. Formação específica eu não tenho, mas já tive orientação específica para trabalhar com determinado aluno de um jeito específico, casos concretos e aí eu me oriento pela orientação da CAPD.

P4: Como eu estava dizendo para você eu não tive nenhuma formação específica né. Nesse ano de 2020 tivemos uma atenção do NAPNE muito interessante na instituição. O NAPNE tá propondo série de palestras, uma série de atividades em todas as reuniões que fizemos ao retornar no ensino remoto eu acho que teve a participação do NAPNE informando determinadas questões e fazendo mesmo assim a sua função que é o acompanhamento dos alunos, e propondo questões e uma das questões interessantes tá sendo esse círculo de palestra. [...] Como eu me oriento para desenvolver esse tipo de trabalho eu acho que tá sendo agora com essa parceria com o NAPNE e essas discussões que a gente vem fazendo com a CAPD por exemplo, que tá longe de ser uma formação específica mesmo, eu acho que tá longe, mas eu acho que podemos chegar lá. Eu acho que se a gente insistir nessa formação contínua, nessa oferta de possibilidades informativas, via NAPNE, via CAPD, eu acho interessante.

P5: Então, a primeira vez que eu recebi uma orientação específica para falar e eu saber quem são esses alunos e tudo mais foi esse ano na reunião que eu acabei de te falar, que nós tivemos de planejamento então foi projetado o nome dos alunos e além de TDAH outros problemas que outros alunos têm. Antes disso eu nunca nem recebi outra orientação porque eu nem sabia quem passava por qualquer tipo de especialidade na sala de aula, então às vezes quando eu percebia alguma coisa que na sala de aula eu procurava o pessoal lá do NAPNE para me auxiliar em tudo, então é dessa forma que eu me orientei até aqui e a partir de agora de agosto nós tivemos essa orientação.

P6: Eu mesmo nunca recebi nenhum treinamento, nenhuma forma para nos auxiliar. A gente já teve algumas reuniões em que a equipe multidisciplinar fala “fulano e ciclano” tem essa dificuldade. Mas como tratar essa dificuldade? Eu já recebi até um caso específico de um aluno que era do Comércio e agora está nas Ciências Sociais. Ele tem vários problemas, não é só TDAH, talvez o problema dele nem seja TDAH. Aí pediram pra gente avaliar de forma diferente. Mas não sei se o correto seria avaliar de forma diferente. Será que eu teria que ter um atendimento de forma diferente? Senão eu estou preocupado apenas com o resultado, dele não ser reprovado, mas acaba que eu não consigo chegar no resultado efetivo que é o aprendizado desse aluno. Eu só conformo que ele tem um problema, passo ele pra próxima fase, mas efetivamente ele vai continuar a ser empurrado e não vai ter resultado. Talvez porque isso seja mais cômodo para a equipe.

C1: Então, o Instituto Federal Câmpus Anápolis ele têm preocupado muito com essa questão, a gente vê que tem um fortalecimento de informações, no começo do ano, no

retorno na verdade do nosso ano letivo que foi interrompido de acordo com a pandemia nós tivemos no nosso encontro de planejamento das aulas, nós tivemos temas, tiramos tempo para trabalhar com esses temas, o que que é o aluno, o que ele precisa, como proceder. [...] Então, é justo com o professor também saber quem é, saber como lidar, então eu acho que o campus tem tido sim essas orientações, nós estamos assim engatinhando, começando mas acho que nós estamos no caminho certo e que temos o essencial que é o respeito, a empatia por esses alunos, a vontade de chegar até eles e fornecer esse ensino que eles tem direito. [...] Então eu acho que nosso campus tem se preocupado com isso, não fingir que nós estamos ensinando nosso aluno, mas vê as necessidades reais dele e é isso que estamos desenvolvendo e acredito que só vai fortalecer, porque o mais importante nós temos, que é a empatia a consideração de que ele é diferente, mas que isso quer dizer que ele precisa de um atendimento especial e isso não só com os professores mas com os próprios colegas de sala, né, Edson.

C2: A gente já teve algumas palestras nas semanas de planejamento, se eu não me engano aqui, Edson, duas palestrantes falaram sobre pessoas com deficiência que é o termo agora, porque esse termo muda com alguma frequência, e foi falado sobre as diversas possibilidades e o TDAH também. E como se orienta para desenvolver esse trabalho, bom Edson como a gente tem o NAPNE, a gente tem eles como suporte, tem eles como a quem recorrer vamos dizer assim, então, quando surge, quando aparece o caso do aluno que apresenta essa ou outras deficiências a gente passa pro NAPNE e o NAPNE vai acompanhando e nos orientando a melhor forma de fazer no sentido do plano de ensino, de qual a melhor forma de ministrar aula para esse aluno, quais os objetivos que esse aluno tem com a disciplina e sobretudo com as avaliações.

C3: Na minha formação toda, na minha formação inicial e continuada eu tive uma disciplina no doutorado, dentro da disciplina e didática a professora abordou esse tema, então em termos de formação foi a única formação que eu recebi. Para além disso, é um assunto que me interessa em certa medida porque eu tenho TDAH, eu tenho o laudo e eu descobri já adulta, não sabia que eu tinha então é um assunto do meu interesse pessoal, então eu leio algumas coisas, eu estudo algumas coisas por conta própria, então a forma que eu me oriento assim é mais um motivo pessoal. Mas orientação em termo institucional, de orientação do IFG, eu nunca tive oportunidade.

As respostas deixam claro novamente a inexistência de um programa de formação específica para lidar com os alunos com TDAH no âmbito do IFG, coincidindo com o fato de os profissionais atribuírem à falta de formação sua principal dificuldade no trabalho com esses alunos.

Nota-se que, apesar de não haver uma política de formação institucional especificamente voltada para o atendimento ao aluno com TDAH, os profissionais reconhecem a tentativa dos membros do NAPNE em possibilitar essa formação. Vários entrevistados mencionaram, por exemplo, as atividades desenvolvidas pelo núcleo durante a semana de planejamento, avaliando-as positivamente.

Os profissionais reconhecem também que o NAPNE e as próprias políticas institucionais no campo da inclusão escolar são recentes e encontram-se ainda em fase de estruturação. Entretanto, considera-se fundamental que a formação dos professores e profissionais que atuam no NAPNE deve ser priorizada nessas políticas,

sob pena de inviabilizar a efetivação da inclusão escolar no âmbito do IFG.

4.4.7 Impressões dos alunos com TDAH acerca de seu processo de inclusão nos cursos técnicos integrados do IFG

Como os alunos com TDAH são os sujeitos principais desta pesquisa, não seria possível deixar de destinar uma categoria específica para captar suas impressões sobre seu processo de inclusão no âmbito do IFG. A intenção desta categoria é investigar e analisar como tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes com TDAH no âmbito do Ensino Técnico Integrado no Câmpus Anápolis – IFG, tomando como referencial as percepções desses alunos. Nesse contexto, solicitou-se aos alunos que relatassem como foi ou tem sido sua trajetória acadêmica no IFG, bem como as principais dificuldades encontradas e os aspectos positivos a destacar.

Quadro 18: Pergunta 11

Como foi (ou tem sido) sua trajetória acadêmica no IFG? Quais foram as principais dificuldades encontradas e o que destaca de positivo?
A1: A minha trajetória no IFG está sendo boa, porém difícil e minha maior dificuldade foi nas matérias, de falar com as pessoas e minha timidez também. O que destaco de positivo que lá é bom para estudar, os professores que são bons, eu aprendi muita coisa também.
A2: A trajetória foi difícil mas com a ajuda dos professores, psicólogos, fui conseguindo superar essas dificuldades e essas limitações. E fui conseguindo aos poucos aprender os conteúdos dos cursos e matérias específicas. E os pontos positivos foi quando os professores conseguiram perceber a certa dificuldade, eles davam certa atenção e conseguiam explicar conforme minha dificuldade.
A3: Minha trajetória foi difícil. E a maior dificuldade foi em questão de apoio no sentido de haver uma discussão sobre atividades, de como funciona. E de positivo são as atividades que o IFG propõe, é sempre muito bom.
A4: Minha trajetória no geral foi boa, minha maior dificuldade foi o barulho, que me atrapalha a prestar atenção nas matérias, pois qualquer barulho me distrai.

Nota-se, na fala dos alunos, que, apesar das dificuldades encontradas no percurso, eles reconhecem o esforço dos profissionais no sentido de ajudá-los a superar suas limitações. Apontam dificuldades relacionadas aos próprios sintomas do TDAH, tais como a dificuldade de concentração, a distração com barulho e as dificuldades acadêmicas decorrentes dessas características.

De acordo com Maia e Confortin (2015), o aluno com TDAH enfrenta muitas dificuldades em sala de aula, como a dificuldade em se concentrar nas tarefas ou manter a atenção por um longo período. Esta desatenção, muitas vezes, é confundida

com desinteresse, rotulando-se equivocadamente esses alunos. Os mesmos autores destacam a importância de que os professores considerem os sintomas do TDAH e desenvolvam estratégias para ajudar o estudante em seu processo de ensino-aprendizagem.

As entrevistas mostram que os alunos percebem a tentativa dos professores em auxiliá-los a superar suas dificuldades, assim como profissionais atuantes no NAPNE e na CAPD. Este pode ser considerado um aspecto positivo no processo de inclusão escolar desses alunos. Foi também questionado aos alunos se eles receberam algum tipo de acompanhamento especial, inclusive na forma de avaliação. Nesse quesito, as respostas foram um pouco diferentes, conforme apresentadas a seguir.

Quadro 19: Pergunta 12

Você recebeu/recebe, por parte de professores, coordenadores, NAPNE ou outros profissionais do câmpus, algum tipo de acompanhamento especial por conta do TDAH? Há alguma diferença em sua avaliação nas atividades desenvolvidas?

A1: Não percebo nenhuma diferença. Fui tratada igual aos demais alunos, ou se fui tratada diferente não percebi.

A2: Sim, de forma sutil.

A3: Não, foi sempre um acompanhamento comum, como com os demais alunos, e nenhuma diferença de avaliações.

A4: Sim, alguns professores, nas atividades que eu não conseguia eles me ajudavam, e também me davam mais tempo para fazê-las, e minhas notas também eram diferentes das dos demais.

Nessa pergunta, os alunos entrevistados relatam ter recebido pouco ou nenhum acompanhamento diferenciado. Apenas um aluno destacou que recebia ajuda, como mais tempo para realizar suas atividades e avaliação diferenciada. Os demais relatam não terem recebido, ou terem recebido de forma “sutil”, isto é, com pouca diferença do tratamento dispensado aos demais alunos.

Essas falas podem ter duas interpretações: ou contradizem as respostas anteriores e revelam que na verdade os alunos não contaram com o apoio necessário, ou indicam que foram adotadas estratégias pedagógicas que atingiram a todos os alunos de modo que os alunos com TDAH não chegassem a perceber o atendimento diferenciado.

Outro questionamento feito aos alunos visou identificar se os alunos se sentiram excluídos de alguma atividade pedagógica e como lidaram com a situação.

As respostas foram as seguintes:

Quadro 20: Pergunta 13

Você em algum momento se sentiu excluído de atividades pedagógicas no decorrer do curso? Caso positivo, como lidou com a situação?
A1: Sim, e para contornar essa situação eu tentava me aproximar das pessoas, mas não dava muito certo e então eu ficava mais na minha.
A2: Por parte dos professores não houve exclusão, eles se propunham a ajudar nessas questões. Porém, me sentia excluída por parte dos alunos, eles falavam: “Ah é enjoada, difícil em questões de trabalho, não vou agregar no meu grupo”. Então eu acabava ficando no mesmo grupinho que também se sentiam excluídos dos demais alunos da sala.
A3: Não me senti excluído.
A4: Alguns colegas não me chamavam para fazer trabalho, mas como na minha sala tinha outro aluno que também tinha esse problema, nós fazíamos os trabalhos juntos.

As respostas dos alunos entrevistados revelam seu sentimento de exclusão no ambiente escolar, especialmente em relação aos colegas de sala. Pesquisa realizada por Stefanini et al. (2015) relata que adolescentes com TDAH vivenciam situações de violência no contexto escolar, muitas vezes não são compreendidos e não recebem apoio adequado. A pesquisa mostra ainda que esses alunos sofrem discriminação, são excluídos, considerados doentes mentais, preguiçosos ou vagabundos, além de frequentemente serem responsabilizados pelo que outros fazem. Como resposta, podem apresentar comportamentos agressivos, tanto verbais quanto físicos, com colegas e professores, contribuindo para a segregação e mesmo expulsão da escola, ou enfrentar dificuldade de adaptação na escola, falta de estímulo para estudar, resultando em desinteresse e abandono escolar.

O relato dos alunos entrevistados não chega a apresentar situações tão extremas, mas é preocupante, pois revela uma dificuldade importante em seu processo de inclusão: o de não se sentir pertencente ou integrado ao grupo, o que, considerando-se tratar de alunos adolescentes, é algo que importa muito para eles. Por mais que percebam não receber um atendimento pedagógico diferenciado, percebem a diferença de tratamento, sentem-se diferentes em relação aos colegas, evidenciando que, de fato, não se sentem assim tão incluídos no ambiente escolar.

Esta situação pode causar problemas de autoestima nos alunos com TDAH, sendo necessária uma intervenção por parte dos profissionais no sentido de sensibilizar melhor a comunidade escolar em relação à diversidade e adotar medidas no sentido de possibilitar uma inclusão efetiva. A falta de conhecimento em relação ao

TDAH pode contribuir para imposição de rótulos indevidos, já que o aluno com TDAH é capaz de aprender, desde que receba o apoio adequado.

Stefanini et al. (2015) destacam que pessoas com TDAH podem ser talentosas, criativas e bem-sucedidas, mas por falta de ajuda adequada para desenvolvimento dessas habilidades e conhecimentos acaba por ser privada de superar suas limitações. Por essa razão, é imprescindível a atuação interdisciplinar de profissionais da saúde junto aos pais com intervenções que visem à promoção de comportamentos pró-sociais e prevenção de agravos, especialmente no ambiente escolar, por meio de uma abordagem sistêmica, com a participação do adolescente, família e professores.

Acredita-se que esta parceria é, de fato, muito importante no atendimento aos alunos com TDAH, fazendo com que eles se sintam acolhidos no ambiente escolar e desenvolvam a confiança em sua própria capacidade de aprender. Muitas vezes nem o próprio aluno com TDAH reconhece o que é decorrente do transtorno em seu comportamento e o que pode ser feito para contornar. Por se tratar de uma etapa da vida tão conflituosa, a adolescência, é fundamental que esses alunos tenham acesso a um acompanhamento que possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades.

4.4.8 As sugestões propostas pelos alunos e profissionais entrevistados

Esta última categoria teve a intenção de abrir espaço para que todos os entrevistados pudessem expor suas ideias e sugestões para melhorar o atendimento pedagógico e o processo de inclusão escolar no âmbito do IFG. Buscou-se, portanto, captar as impressões dos alunos com TDAH e dos profissionais que atuam com eles nos cursos técnicos integrados do IFG acerca do processo de inclusão escolar no câmpus e o que acreditam ser necessário para melhorá-lo.

Quadro 21: Pergunta 14

O que você considera que poderia ser feito pelos professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham no câmpus para favorecer a aprendizagem e a inclusão do aluno com TDAH no ensino técnico integrado?

A1: Ter mais atenção com os alunos que tem TDAH.

A2: Em questão da monitoria, os monitores daquela determinada área específica ou não podiam ter mais paciência para explicar o conteúdo para quem tem este déficit.

A3: Eu acho bom o trabalho dos coordenadores. Vejo que há sim uma discussão para saber

a situação de cada aluno. Quanto aos professores precisa de uma orientação para com o aluno com TDAH de cada sala, para saber qual a metodologia que ele utilizaria.

A4: Poderiam ficar mais perto, e estar atento ao aluno. E quanto ao NAPNE, para mim é perfeito, sempre que precisei me ajudaram.

P1: Pensando se na sala a gente consegue fazer uma atividade diferenciada, um acompanhamento diferenciado, nos nossos eventos, nessas atividades, na pesquisa, por exemplo, a gente tinha que ter uma orientação diferenciada para a participação desses alunos, então são coisas assim que eu acho que a gente pode discutir. Os coordenadores também na medida do possível, eles acompanham estão lá no conselho de classe na hora que isso é discutido, a CAPD também acho fundamental eles participarem dessas reuniões e a forma como eles documentam isso o atendimento do NAPNE, a forma do atendimento individualizado, que é um registro, e é importante também a gente pensar em trabalhar com esses registros em algum momento, né. Talvez uma pesquisa, talvez o trabalho do NAPNE pode começar a pensar a colocar isso no planejamento de trabalhar com esses registros e com a avaliação do próprio aluno, se esse ano funcionou, quais as metodologias que eu acho que deu certo aqui. E aí são orientações pra gente ampliar para além dos espaços que ele ocupa fora da sala de aula, na pesquisa, na extensão, saber, por exemplo, a quantidade desses alunos que participam dessas outras atividades que o instituto oferece, como estão esses alunos nos estágios, por exemplo. Vai ser outro tipo de acompanhamento específico quando ele estiver no 3º ano, então ampliar aquilo que a gente consegue já aplicar na sala de aula, fazer esse acompanhamento e se estender também para outras atividades que a instituição oferece e que esse aluno deve participar também na mesma medida.

P2: Deveríamos ter mais diálogo, principalmente na nossa formação e principalmente em uma atenção mais especial com esse aluno que precisa realmente, que quer, mas ele não consegue por várias variáveis.

P3: Primeiro capacitação, eu acho que todo mundo que trabalha no ensino médio precisava passar por uma capacitação que tocasse nesse assunto não só desse transtorno mas dos demais que a gente tem no campus. A partir desses professores formados a gente precisa estabelecer uma ponte com a CAPD principalmente na parte da pedagogia para que esse processo de aprendizagem possa acontecer da melhor forma com esses alunos. E os coordenadores, ele tem que estar a par desse andamento, desse aluno o mais próximo possível, para que ele obtenha ganho de aprendizagem progressiva durante o ano, não só lá no conselho, ou no final do ano, que esse aluno não rendeu o que poderia render. Então, eu acho que passa pela capacitação pela aproximação da CAPD e a aproximação do coordenador com esses casos.

P4: Primeira coisa é a ideia da formação e eu acho que esse é um dos primeiros passos para gente construir essa ideia de pacto que eu estava dizendo. Então, a gente precisa de formação e da construção de uma acessibilidade docente para perceber isso e a gente atuar efetivamente na construção desse arco formativo. Então, institucionalmente, eu acho que não é só os professores não, nós temos os técnicos administrativos que precisam fazer parte desse pacto de entender essa escola e eu acho que pra gente pensar esse primeiro ato formativo e ele tem que ser constante, eu acho que o NAPNE já está começando a construir algumas coisas, eu acho que primeiro a intervenção mesmo na sala de aula cada sala de aula tentando construir, traçar um perfil da sala de aula, pra gente entender o aluno. [...] a rapidez na identificação e depois a gente pensar em maneiras da gente facilitar esse processo de aprendizagem, já que eu tô dizendo que eu acredito nisso que cada indivíduo é único nesse processo, as atividades também não podem ser pensadas em bloco, eu acho que as atividades tem que ser pensadas pelos indivíduos, pelos professores e pelo conteúdo que está sendo ministrado nesse momento.

P5: Eu considero que primeiro deveria ter um momento de formação específica para que a gente seja orientada a trabalhar com alunos com TDAH e outras inclusões também, eu acho que falta isso no campus. E segundo, encontrar uma forma de atender esse aluno, as vezes

eu não digo nem somente o professor, talvez um professor de recurso, uma outra pessoa que pudesse estar na sala de aula com a gente para poder nos auxiliar no momento da aula também. Eu acho que essas duas situações ajudariam muito.

P6: Essa é uma pergunta difícil. Primeiro, eu teria que entender um pouco mais essa parte pedagógica. Mas eu acho que essa parte dos profissionais, se eu criasse esse protocolo de como eu vou atender, como vai ser o processo, isso ajudaria e muito a inclusão desse aluno. Eu já trabalhei numa instituição que eu dava aula para uma aluna que era surda que eu só fui saber que ela era surda depois que eu dei a primeira avaliação e ela saiu super mal. [...] Então, se eu tenho um protocolo claro de como trabalhar, tendo em vista que nem todos os professores tem formação pedagógica, a gente vai incluir melhor esse aluno e vai conseguir que ele tenha resultados positivos. Não só resultados de avaliação, de que passou para o próximo nível, mas que tenha aprendido suficiente para galgar. Eu acho que a gente tem que ter um caminho a seguir, tem que ter uma receita. A gente fala muito dessa autonomia docente, que é algo utópico, muito legal. Mas a gente não tem o Regimento do IF, não tem o PDI? Então que se criasse um protocolo de como trabalhar ou como agir em situações dessa natureza, isso é fundamental.

N1: Eu acho que o primeiro passo é conscientizar da importância que esse aluno tem de receber um ensino que proporcione a aprendizagem dele, então eu acho que assim a sensibilização que é o primeiro caminho que nós como coordenadores, no caso meu do NAPNE como gestores, que eu acho que tem que trabalhar em cima do campus, que é para sensibilizar da importância da aprendizagem desse sujeito, que ele é um sujeito que demanda um esforço maior pela nossa parte porque ele tem uma necessidade específica que atrapalha o desenvolvimento da aprendizagem dele, então temos que atacar em cima disso. Segunda parte é formação, a gente precisa ter formação para atender esse aluno em sua especificidade, então a gente precisa ter uma formação capaz de promover em nós essa habilidade de trabalhar com esse aluno com TDAH, no mais é trabalho repetitivo, de memorização, de repetição e de focar sobre o direito que esse aluno tem, sobre a necessidade que ele tem, do direito garantido que ele tem de receber o ensino na nossa instituição a partir de todos os documentos oficiais que nós temos e conscientizar mesmo que é preciso garantir isso então a gente precisa se formar para poder garantir isso, eu acho que seria isso.

N2: Eu imagino que poderia ser feito cursos, encontros voltados para especificamente esse tema, não só para esse, a gente tá falando desse porque esse é o assunto da sua pesquisa, mas assim em todos para a gente poder ter uma visão geral do que que é cada deficiência. No caso do TDAH, dar realmente um treinamento para que pudesse saber o que fazer, como orientar, então as vezes a gente fica sem saber o que fazer pela falta de orientação, as vezes até por conta das demandas poderíamos fazer cursos pela internet mesmo, mas por conta do nosso tempo as vezes a gente não consegue fazer. Mas se a instituição oferecesse, inclusive no horário de trabalho, uma capacitação seria diferente.

C1: Eu acho que primeiramente fazer um plano de ensino que atinja essas necessidades do aluno, então, primeiro, é saber como que se dá aprendizagem dele, respeitar o tempo de aprendizagem dele, a forma que ele aprende, então eu acho que primeiro seria isso, saber o que aquele aluno com TDAH precisa e fazer o melhor para atingir o objetivo, como eu disse respeitando o seu tempo e o seu espaço. E orientação né, eu acho que a porta, a chave é o conhecimento, a informação, porque não é fácil, a gente coloca assim como uma coisa fácil, igual eu falei tem as campanhas de inclusão e é bonito falar, mas colocar em prática é um grande desafio. Então, o primeiro é romper essa barreira entre eu e o outro e fazer realmente uma inclusão, então nós precisamos promover uma inclusão de verdade e essa inclusão só se dá com o conhecimento, com a informação.

C2: Olha, eu acho que todos os envolvidos, então servidores efetivos, servidores terceirizados, inclusive os alunos também, os colegas, eu acho que formação, então assim inicialmente formação, entender a questão primeiramente porque eu acho que você só pode ajudar se você entende e aí entendendo se passa muito pelo respeito também, respeito as

diversidades, então coordenadores juntamente ao DAA começar a ter esses diálogos com o DAA para gente tentar propor conversas na turma, talvez buscar alguns cursos, talvez de duração mais rápida, talvez umas 10 horas, 15 horas, 20 horas, para esses professores irem entendendo mais um pouco desse transtorno. Então os professores participarem dessa formação e a gestão e de demais profissionais, tentar buscar essas formações e os colegas técnicos também participar dessas formações porque eu acho importante a gente entender, não só o TDAH como todos, porque são várias e a gente entende pouco. Por exemplo, igual eu te falei eu não tive isso na minha formação então a gente entende muito pouco, o NAPNE nesse ensino remoto emergencial eles fizeram uma fala pertinente sobre pessoas com deficiência então dialogar, pra gente ir entendendo como funciona e um melhor atendimento igual vocês na CORAE, CAPD, CAE.

C3: Eu acho que o primeiro passo seria uma formação e aí como que seria essa formação, porque nem todo mundo tá disposto, eu não sei. Mas eu acho que muita gente não tem essa formação na sua formação inicial e continuada dos processos, das metodologias e de como lidar com um aluno com TDAH, então as pessoas agem muito no instinto, no bom senso, em fazer um processo que você considera que seja inclusivo, mas a maioria das vezes não é, é a inclusão excludente né, que você acha que tá incluindo, mas na verdade você tá excluindo o aluno do processo. Então, eu acho que um primeiro ponto seria uma formação, porque você tem um conhecimento de como lidar e do que é, né, porque muita gente não sabe exatamente o que é o TDAH, então quando você conhece todos esses aspectos fica mais fácil agir e intervir, outra coisa que falta muito, a gente já melhorou bastante mas falta muito é uma integração maior entre esses setores, são horários mesmo de reuniões conjuntas que as vezes a direção, o DAA possa propiciar esses momentos em que a gente trabalhe uma vez por semana coordenador e NAPNE e uma vez por mês ou a cada 15 dias com os professores. Porque isso é feito só no início do semestre e aí divide as demandas, “são tais e tais alunos que precisam de acompanhamento diferenciado”, ok e aí no final do semestre ou nos conselhos de classe se faz uma avaliação rápida, mas a gente não tem esse contato direto que é necessário, então se o aluno some da sua aula e ele não tá vindo no horário de atendimento, você tem que informar ao coordenador, ao NAPNE. Nem sempre o coordenador atua como professor na turma, então não sei se o aluno está participando ou não e é esse feedback, esse contato constante, para gente intervir nos momentos necessários e não quando não tem mais tempo. Então, eu vejo que falta instituir essa política mesmo de, a gente já tem muitas reuniões e reclama das reuniões, mas eu acho que seria um momento de meia hora por semana, a cada quinze dias que faria diferença para esses casos.

A importância da formação docente e dos demais profissionais que atuam junto ao aluno com TDAH foi apontada por todos os profissionais entrevistados, revelando ser esta a principal necessidade desses profissionais, devendo, portanto, ser priorizada em nível institucional. Em diversos momentos das entrevistas, esses profissionais demonstram essa necessidade, revelando que não se sentem preparados e que precisam de mais orientação e apoio no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem do aluno com TDAH.

Maria e Confortin (2015) enfatizam a necessidade de debater a temática do TDAH no campo da educação, preparando os profissionais para identificar os sintomas e ajudar os alunos a ter uma maior compreensão do transtorno, favorecendo

o aprendizado. Segundo os autores, somente uma proposta didático-pedagógica que leve em conta as diferenças que estudantes com TDAH possuem ajudará na inclusão e na antecipação de problemas sociais, emocionais e psicológicos que, com certeza, afetam o processo ensino-aprendizagem.

Essa formação pedagógica pode ocorrer de diversas maneiras: cursos, oficinas, reuniões pedagógicas, orientação constante da equipe de apoio (no IFG, o NAPNE), grupos de estudos, entre outras. O importante é que sejam desenvolvidas políticas institucionais que contemplem essa formação, não somente em relação ao aluno com TDAH, mas de modo a possibilitar efetivamente a inclusão escolar de todos os alunos.

Já os alunos revelam a necessidade de maior atenção, ou “proximidade” por parte dos professores. Elogiam o trabalho do NAPNE, visto como referência quando precisam de ajuda. E, mais uma vez, até mesmo os alunos percebem que os professores precisam de melhor “orientação”, isto é, formação que os possibilite saber como ajudar esses alunos em sala de aula.

4.5 RESULTADOS DA PESQUISA: O PRODUTO EDUCACIONAL

4.5.1 A importância da formação docente na inclusão do aluno com TDAH

A realização da pesquisa permitiu evidenciar que a formação docente é um dos pontos críticos do processo de inclusão escolar dos alunos com TDAH nos cursos técnicos integrados do Câmpus Anápolis do IFG. A necessidade de uma formação que permita aos profissionais adequar o fazer pedagógico às necessidades do aluno com TDAH é apontada tanto pelos próprios profissionais (professores, coordenadores de curso e membros do NAPNE) quanto pelos alunos.

Por maior que seja a disposição desses profissionais em ajudar o aluno com TDAH a alcançar o êxito na aprendizagem, não é possível fazê-lo sem que estejam preparados para identificar suas demandas e realizar as adaptações pedagógicas necessárias para atendê-las. No caso específico do IFG, o perfil do corpo docente, em que parte dos professores ministram disciplinas de formação técnica para as quais não se exige formação pedagógica, torna essa necessidade ainda mais evidente.

De acordo com Chaves (2001, p. 89), a formação do professor inclusivo

envolve “reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante”. Acredita-se, portanto, que a formação do professor para a educação inclusiva deve ser feita na práxis, no fazer pedagógico coletivo, por meio de trocas de experiências, do estudo sistemático, da busca de soluções para os problemas que surgem em decorrência da diversidade de demandas dos alunos.

Para Aranha (2003), a formação docente é condição essencial para que os professores possam, efetivamente capacitados, transformar sua prática educativa na perspectiva da inclusão. “A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Ibid., p. 24).

Considera-se, desse modo, a formação docente na perspectiva da inclusão escolar uma responsabilidade institucional, visando possibilitar aos professores os conhecimentos necessários para identificar as demandas do aluno com necessidades educacionais específicas, aí incluídos os alunos com TDAH. Para tanto, faz-se necessária a implementação de uma política de formação docente continuada que contemple a inclusão escolar, tanto para professores quanto para os profissionais que atuam no NAPNE. Portanto, esses profissionais precisam de conhecimentos especializados para que consigam melhor orientar os professores.

O produto educacional, fruto desta pesquisa, visa contribuir com a formação desses profissionais ao oferecer informações acerca do TDAH e de como ajudar o aluno com TDAH no ambiente escolar. Ainda que não supra todas as necessidades formativas, pretende avançar no sentido de proporcionar aos profissionais conhecimento a mais para lidar com esse aluno em sala de aula.

4.5.2 O produto educacional: Material Instrucional

O produto educacional é constituído de guia instrucional em formato digital, perfazendo um total de dezesseis páginas, tendo como público-alvo docentes, coordenadores de cursos, membros do NAPNE e demais membros da comunidade escolar do Câmpus Anápolis do IFG, bem como a comunidade local.

Acredita-se que o guia instrucional pode contribuir na formação docente e

da comunidade escolar, por tratar-se de um texto com linguagem acessível, apresentando conceitos e orientações básicas acerca do trabalho pedagógico envolvendo o aluno com TDAH. Assim, trata-se de uma opção pouco onerosa e que pode ser produzida inclusive pelos próprios docentes, favorecendo assim a formação em serviço.

O objetivo do material é apresentar alguns esclarecimentos acerca do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e de como esse afeta a vida escolar do indivíduo com o transtorno. Buscou-se ainda, por meio do material, contribuir para um melhor atendimento do aluno com TDAH no âmbito do IFG, além de ajudar na formação de professores que atuam ou venham a atuar com esse aluno em sala de aula, de modo a favorecer a sua aprendizagem.

O conteúdo do produto educacional foi construído pensando nos principais conhecimentos considerados necessários aos professores e demais profissionais ao lidar com o aluno com TDAH. Nessa perspectiva, contempla informações acerca do conceito de TDAH, possíveis causas, diagnóstico, sintomas, tratamento, manifestações no ambiente escolar, bem como o que fazer para auxiliar esse aluno.

Buscou-se utilizar linguagem clara, de modo a possibilitar a compreensão por diferentes públicos, no intuito de que tal material possa ser amplamente divulgado e, assim, contribuir de fato para o melhor atendimento do aluno com TDAH nos cursos técnicos integrados do IFG.

A divulgação do material será realizada por meio da disponibilização em plataformas virtuais e redes sociais da própria instituição (IFG), visando possibilitar o acesso não só dos profissionais do IFG como de toda a comunidade escolar e o público interessado em geral.

O material instrucional completo compõe o Apêndice B desta pesquisa.

4.5.3 Instrumento de validação

O material instrucional foi submetido à validação pelos profissionais que participaram da pesquisa. Todos eles (professores, coordenadores de curso e membros do NAPNE) foram convidados a avaliar o produto educacional. Entretanto, apenas cinco participantes devolveram as fichas de validação preenchidas.

Optou-se por submeter o produto educacional à avaliação desses

profissionais por entender que eles representam os principais interessados, isto é, o público-alvo a que o material instrucional se destina, sendo também eles quem manifestaram a necessidade de melhor formação durante a pesquisa.

O instrumento utilizado para validação do produto educacional foi uma ficha na qual cada avaliador deveria analisar o material instrucional, assinalando em que medida (numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menor nível de contribuição e 5 o maior nível de contribuição) lhe ajudou a compreender melhor a temática do TDAH, as características do TDAH, os critérios para auxílio no diagnóstico, as demandas pedagógicas dos estudantes com TDAH e como o professor pode contribuir para o aluno com TDAH aprender melhor.

As fichas de validação preenchidas compõem o Apêndice C desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do questionamento que deu origem a esta investigação: “de que forma têm ocorrido as ações educativas voltadas para os alunos com TDAH no âmbito do IFG?”, foi possível perceber que, no âmbito dos cursos técnicos integrados do câmpus Anápolis do IFG, tem ocorrido diversos avanços e alguns desafios a serem superados.

Primeiramente, referindo-se ao objetivo de caracterizar o TDAH, bem como as demandas pedagógicas dos alunos com esse transtorno, destaca-se que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno de origem não bem esclarecida, sendo o fator genético como um dos principais componentes etiológicos. É caracterizado, principalmente, por sintomas relacionados à desatenção, agitação e/ou impulsividade, fazendo com que o indivíduo encontre dificuldades em manter a concentração ou focar numa determinada atividade. Os níveis de desatenção, agitação e impulsividade podem variar de um indivíduo para outro, bem como os impactos desses sintomas em sua vida.

O transtorno pode acarretar dificuldades no campo acadêmico em decorrência dos sintomas que podem prejudicar a aprendizagem, entretanto, este aluno pode aprender desde que se torne capaz de contornar esses sintomas. Para tanto, é importante que ele possa contar com atendimento multidisciplinar (psiquiatra, psicólogo, pedagogo, entre outros), o que contribui para o planejamento de ações no sentido de contornar os sintomas.

O aluno com TDAH enfrenta, além da dificuldade em manter a atenção ao que está sendo ensinado, já que se distrai com facilidade, outras dificuldades, como organização de seu material, planejamento e execução de atividades, podendo comumente precisar de mais tempo e até mesmo de apoio para sua realização.

Diante dessas especificidades, considera-se indispensável que os professores e demais profissionais que atuam no atendimento do aluno com TDAH no contexto escolar conheçam, em certa medida, o transtorno e as demandas pedagógicas dele decorrentes. A formação, nesse sentido, é fundamental para que o professor consiga lidar com os desafios que o TDAH pode ocasionar em sala de aula.

Com relação às políticas institucionais, tendo em vista o objetivo de conhecer e analisar as políticas e ações pedagógicas inclusivas previstas nos

documentos institucionais do IFG para viabilizar as condições de acesso e permanência dos estudantes com TDAH, foi possível observar que a educação inclusiva é contemplada nos diversos documentos institucionais (Estatuto, Regimento, PPPI, PDI), o que pode ser considerado um avanço ao constituir um compromisso ou pelo menos certa atenção dispensada à questão da diversidade na instituição. Entretanto, há alguns desafios a serem superados, especialmente ligados à efetivação dessas políticas.

A pesquisa evidencia, por exemplo, que as políticas institucionais no campo da inclusão escolar não são de conhecimento de toda a comunidade escolar. Diversos entrevistados relacionam tais políticas somente ao NAPNE, tido, de certa forma, como “responsável” pela condução do processo de inclusão escolar na instituição. Ocorre que essas políticas não se reduzem ao NAPNE, mas dizem respeito ao compromisso institucional com a diversidade que perpassa diversos documentos institucionais como o Regimento, o PPPI, o PDI, entre outros.

Ainda ficou evidenciada a necessidade da formação docente e dos demais profissionais que atuam junto aos alunos, sobretudo os membros do NAPNE. Isso porque os profissionais entrevistados revelam não saber muito bem como lidar com alunos com TDAH e a busca de alternativas é uma iniciativa muitas vezes pessoal ou de uma equipe, não havendo uma política institucional forte nesse sentido. Os professores relatam precisar de mais orientação. Os membros do NAPNE e os coordenadores de curso, que poderiam possibilitar essa orientação, também não se julgam preparados para fazê-la. Dessa forma, é imprescindível e urgente um programa de formação continuada desses profissionais no campo da educação inclusiva, e mais especificamente, em relação ao aluno com TDAH.

No que se refere ao objetivo de identificar quais ações pedagógicas são desenvolvidas para possibilitar a inclusão dos estudantes com TDAH no Ensino Médio Integrado do IFG a partir da implantação do NAPNE, foi possível destacar alguns avanços tais como a disponibilidade dos professores e profissionais do NAPNE em buscar alternativas pedagógicas que possam atender às demandas desses alunos. O próprio NAPNE pode ser considerado um avanço importante, dado que, apesar de ainda estar em processo de consolidação, constitui uma referência importante da inclusão escolar no câmpus.

Todavia, há ainda alguns desafios a serem superados, como a formação

docente e dos demais profissionais, o fortalecimento das políticas institucionais no campo da inclusão escolar e a sensibilização da comunidade escolar em relação à diversidade. Durante as entrevistas, os alunos relataram muitas vezes se sentirem excluídos por colegas, revelando que há, ainda, obstáculos a serem enfrentados para a efetiva inclusão escolar desses alunos.

Em relação à formação docente, maior atenção ainda deve ser dada aos professores que atuam em disciplinas técnicas, os quais nem sempre contam com formação pedagógica. Assim, o desafio para esses professores compreenderem o processo de inclusão escolar e o papel do professor nesse contexto é ainda maior. O exercício da docência demanda não só o conhecimento do conteúdo da disciplina a ser ministrada, mas também conhecimentos didático-pedagógicos que possibilitem ao professor realizar as adaptações necessárias para atender às demandas específicas como é o caso do aluno com TDAH.

Tendo em vista o objetivo de captar as impressões dos alunos com TDAH e dos profissionais que atuam com esses alunos nos cursos técnicos integrados do IFG acerca do processo de inclusão escolar no câmpus e o que acreditam ser necessário para melhorá-lo, evidenciou-se reiteradamente a necessidade de formação docente e dos profissionais de apoio. Além disto, ficou evidenciada a necessidade de fortalecimento das estratégias de sensibilização da comunidade escolar em relação à educação inclusiva, a fim de evitar sentimento de rejeição ou de exclusão como os relatados por alguns alunos entrevistados.

Considera-se indispensável também a presença constante de uma equipe de apoio que possa melhor orientar os professores e acompanhar os alunos que possuem demandas pedagógicas específicas, como os alunos com TDAH. Caso o NAPNE seja o responsável por desempenhar este papel, acredita-se ser necessário que os profissionais que ali atuam estejam integralmente disponíveis para as atividades do núcleo e não com uma atuação pontual.

O produto educacional apresentado como resultado desta pesquisa buscou exatamente contribuir com a formação desses profissionais ao esclarecer um pouco sobre o que é o TDAH e quais as demandas específicas desses alunos no contexto escolar. Sugere-se, para novos estudos ou mesmo para ações institucionais, a construção de novas publicações semelhantes que possam orientar melhor os profissionais em relação a cada necessidade educacional específica que possa surgir

em sala de aula.

Portanto, para que a inclusão escolar aconteça, é preciso que se ofereça o mínimo de condições, em que a formação docente e a equipe de apoio são indispensáveis. Não basta a imposição legal ou mesmo a boa vontade dos profissionais, todavia, é preciso que esses profissionais estejam preparados para lidar com os desafios que a inclusão escolar impõe.

Nessa perspectiva, constitui responsabilidade institucional prover estas condições, sobretudo aquelas relacionadas à formação, sem a qual nenhum recurso será capaz de viabilizar ao aluno com TDAH, ou com qualquer outra necessidade educacional específica, o sucesso em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. **Sintomas TDAH**: tipo desatento, distrações, esquecimentos e lentificação. IPDA - Instituto Paulista de Déficit de Atenção, 2010. Disponível em: <https://dda-deficitdeatencao.com.br/tdah-sintomas/sintomas-tdah-tipo-desatento-distraido.html>. Acesso em: 13 ago. 2019.

APA-American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.) **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2003.

BARBARINI, Tatiana de Andrade. **O controle da infância**: caminhos da medicalização. 2011. 192 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARCKLEY, Russel A (org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: Manual para diagnóstico e tratamento. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARCKLEY, Russel A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)**: Guia completo para pais, professores e profissionais de saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARCKLEY, Russel A.; MURPHY, Kevin R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: exercícios clínicos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELTRAME, Rudinei Luiz; GESSER, Marivete; SOUZA, Simone Vieira de. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, 2019.

BENCZIK, Edyleine B. P.; BROMBERG, Maria Cristina Intervenções na escola. *In*: ROHD, L. A.; MATTOS, P. **Princípios e estratégias em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**: diagnóstico da prática pedagógica. Maringá: Eduem, 2013.

BOSSA, Nádya A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 5692/1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: DOU, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Unesco, 1994.

BRASIL. **Lei n.º 9394**, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: DOU, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: DOU, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CAMACHO, O. T. Atenção a Diversidade e Educação Especial. *In*: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (orgs.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016.

CARVALHO, Sérgio R. et al. Medicalização: uma crítica (im)pertinente? **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 25, v. 4, p. 1251-1269, 2015.

CASTRO, Carolina Xavier; LIMA, Ricardo Franco de. Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 61-72, 2018.

CHAVES, Idália S. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 83-95.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Mais de um século de patologização da educação. Fórum: **Diálogos em Psicologia**, Ano I, n. 1, Ourinhos, jul./dez. 2014.

COOPER, P.; O'Regan, F. J. **Educating children with AD/HD: A teacher's manual**. London: Routledge Falmer, 2001.

COSTA, Bruno Silva. **Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

DE LUCCIA, Danna Paes. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) diagnosticado na infância: a narrativa do adulto e as contribuições da psicanálise**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DECOTELLI, K. M.; BOHRE, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder – notas sobre clínica e política. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013.

DUARTE, Rosana. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FAVERI, Dinorá Baldo de; PETTERINI, Francis Carlo; BARBOSA, Marcelo Ponte. Uma avaliação do impacto da política de expansão dos Institutos Federais nas economias dos municípios brasileiros. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 50, jan./jun. 2018.

FERNANDES, D.; RESMINI, G. **Biopolítica**. Artigo Original, 2012.

FOLQUITTO, Camila Tarif Ferreira. **Desenvolvimento psicológico e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): a construção do pensamento operatório**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas

organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Beatriz Corrêa da Silva; MAGALHÃES, Fernanda Canavez de. A medicalização da infância na educação. **Revista ECCOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Niterói, v. 8, n. 2, 2018.

IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Goiânia, dez. 2013. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2014/pdi.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG n.º 30**, de 2 de outubro de 2017. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG n.º 01**, de 4 de janeiro de 2018. Retifica a Resolução CONSUP/IFG n.º 30, de 2 de outubro de 2017, que aprovou o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

IFG. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)**. Goiânia, 2018. Disponível em: http://ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

IFG. **Estatuto**. Goiânia, 2018. Disponível em: http://ifg.edu.br/attachments/article/11547/Estatuto_IFG_2018.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

IFG. **Regimento Geral do IFG**. Goiânia, dez. 2018. Disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2040%202018.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KNAPP, P. et. al. **Terapia cognitivo-comportamental no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: manual do terapeuta. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LARROCA, Lilian Martins; DOMINGOS, Neide Micelli. TDAH: Investigação dos critérios para diagnóstico do subtipo predominantemente desatento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.16, n. 1, jan./jun. 2012.

LERNER, Carine Eloísa. **A medicalização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da percepção da gestão escolar e dos professores que atuam nesse nível.** Monografia (Pedagogia). Lajeado: Centro Universitário Univates, 2014.

LIMA, Elvira S. **Diversidade na Sala de Aula.** São Paulo: Sobradinho, 2005. (Coleção Cotidiano na Sala de Aula).

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, Erechim, v. 39, n.148, dez. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. *In*: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto. (org.). **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 330-344.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre Transtorno de Déficit de Atenção em crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p. 406- 423, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Inep, 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego.** São Paulo: Ática, 1982.

PORTO, Rogério Liberato. **TDAH: avaliação das funções executivas e do estresse entre universitários.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Saúde Coletiva). Campinas: Unicamp, 2018.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

REIS, Maria das Graças Faustino; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12 n. 1, p. 89-100, jan./jun. 2008.

RIBEIRO, Tatiana Cristina. O trabalho como princípio educativo e a omnilateralidade no ensino técnico integrado ao ensino médio. *In*: CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de et al. **Educação e trabalho nas teias do (in) visível**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 121-138.

RIBEIRO, Vânia Lúcia de Moraes. **A família e a criança/adolescente com TDAH: relacionamento social e intrafamiliar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2008.

ROCHA, Renata Amaral de Matos. **A construção da narrativa em textos produzidos por estudantes com e sem TDAH**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2018.

ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROHDE, Luís A.; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, supl. p. 61-70, abr. 2004.

ROHDE, Luís Augusto; MATTOS, Paulo (orgs.). **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSA, Maria Tereza Néri. **Prevalência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças e adolescentes brasileiros: revisão sistemática**. 2015. 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

SANCHEZ, Vera Lúcia. **O processo de inclusão/exclusão do aluno com TDA/H na escola pública**. Londrina: UEL, 2008.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, ago. 2005 .

SANTOS, Crislene Gois. **A relação entre transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e a aprendizagem na produção do conhecimento em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão, SE: UFS, 2019.

SANTOS, Leticia de Faria; VASCONCELOS, Laércia Abreu. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, n. 4, out./dez. 2010.

SANTOS, Regina Célia. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e medicalização na infância**: uma análise crítica das significações de trabalhadores da educação e da atenção básica em saúde. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

SCHWARTZMAN, J. S. **Transtorno de déficit de atenção**. São Paulo: Memnon/Mackenzie, 2001.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas**: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4. ed. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v.17, n. 1, 2015.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SIMON, Maria Inês. **Estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no IFRS**: desafios e possibilidades para a aprendizagem. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) - Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2016.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STEFANINI, Jaqueline Rodrigues et al. Adolescentes com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade e exposição à violência: opinião dos pais. **Rev. Latino-Americana Enfermagem**, São Paulo, n. 23, v. 6, p. 1090-1096, nov./dez. 2015.

APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

PARTICIPANTE: ALUNO (A) COM TDAH

1. Como foi (ou em sido) sua trajetória acadêmica no IFG? Quais foram as principais dificuldades encontradas e o que destaca de positivo?
2. O que você acha que poderia ser feito pelos professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham no Câmpus para favorecer a aprendizagem e a inclusão do aluno com TDAH no ensino técnico integrado?
3. Você, em algum momento, se sentiu excluído de atividades pedagógicas no decorrer do curso? Caso positivo, como lidou com a situação?
4. Você tem conhecimento de políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo da educação inclusiva, sobretudo relacionadas aos alunos com TDAH?
5. Você recebeu/recebe, por parte de professores, coordenadores, NAPNE ou outros profissionais do câmpus algum tipo de acompanhamento especial por conta do TDAH? Há alguma diferença em sua avaliação nas atividades desenvolvidas?

PARTICIPANTE: PROFESSOR (A)

1. Você tem conhecimento de políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo da educação inclusiva, sobretudo relacionadas aos alunos com TDAH?
2. Quais as principais dificuldades enfrentadas ao trabalhar com o aluno com TDAH no ensino técnico integrado?
3. Você recebeu/recebe algum tipo de formação ou orientação específica para trabalhar com este aluno? Como se orienta para desenvolver este trabalho?
4. Que demandas específicas você acredita que o aluno com TDAH apresenta em termos pedagógicos?
5. Você se sente preparado para atender a estas demandas? Como você avalia o processo de inclusão do aluno com TDAH nos cursos técnicos integrados do IFG? Tem funcionado? Quais os principais aspectos positivos e negativos?
6. Como você avalia o processo de inclusão do (a) aluno (a) com TDAH nos cursos técnicos integrado do IFG? Tem funcionado? Quais os principais aspectos positivos e negativos?
7. O que você considera que poderia ser feito pelos professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham no Câmpus para favorecer a aprendizagem e a inclusão do aluno com TDAH no ensino técnico integrado?

PARTICIPANTE: COORDENADOR (A) DE CURSO

1. Você tem conhecimento de políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo da educação inclusiva, sobretudo relacionadas aos alunos com TDAH?
2. Quais as principais dificuldades enfrentadas ao trabalhar com o aluno com TDAH no ensino técnico integrado?
3. Você recebeu/recebe algum tipo de formação ou orientação específica para trabalhar com este aluno?
4. Que demandas específicas você acredita que o aluno com TDAH apresenta em termos pedagógicos?
5. Você se sente capacitado para auxiliar/orientar os professores dos cursos técnicos integrados no trabalho com o aluno com TDAH? Que estratégias tem adotado nesse sentido?
6. Como você avalia o processo de inclusão do aluno com TDAH nos cursos técnicos integrados do IFG? Tem funcionado? Quais os principais aspectos positivos e negativos?
7. O que você considera que poderia ser feito pelos professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham no câmpus para favorecer a aprendizagem e a inclusão do aluno com TDAH no ensino técnico integrado?

PARTICIPANTE: MEMBRO DO NAPNE

1. Qual o papel e as atribuições do NAPNE no câmpus?
2. Quais as políticas institucionais adotadas pelo IFG no campo da educação inclusiva, sobretudo relacionadas aos alunos com TDAH?
3. Você tem conhecimento das demandas pedagógicas específicas dos alunos com TDAH? Caso positivo, poderia citar as principais?
4. Como você avalia o processo de inclusão do aluno com TDAH nos cursos técnicos integrados do IFG? Tem funcionado? Quais os principais aspectos positivos e negativos?
5. É oferecido aos professores, coordenadores, pais ou responsáveis algum tipo de orientação específica de como lidar com o aluno com TDAH por parte do NAPNE ou de outros profissionais atuantes no câmpus?
6. Você se sente capacitado a proporcionar este tipo de orientação?
7. O que você considera que poderia ser feito pelos professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham no câmpus para favorecer a aprendizagem e a inclusão do aluno com TDAH no ensino técnico integrado?

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL

2021

MATERIAL INFORMATIVO

O QUE VOCÊ SABE SOBRE TDAH?

O que é, quais as formas de diagnóstico, tratamento e como os professores podem ajudar?



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CARVALHO, Edson Silva de

C331q O que você sabe sobre TDAH? / Edson Silva de Carvalho; Dayanna Pereira dos Santos -- Anápolis: IFG, 2020.

11 p. : il. color.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2020.

ISBN: 978-65-00-31736-7

1. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). 2. Educação 3. Ensino. I. SANTOS, Dayanna Pereira dos. II. Título.

CDD 370.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Matheus Rocha Piacenti CRB1/2992

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Material Instrucional para o Ensino – Guia Informativo em formato digital. | |

Nome Completo do Autor: Edson Silva de Carvalho

Matrícula: 20192060150073

Título do Trabalho: Inclusão de Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Profissional e Tecnológica do IFG - Câmpus Anápolis

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

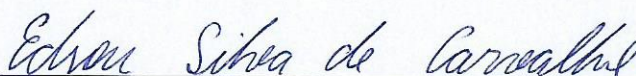
- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 11/10/2021.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

FICHA TÉCNICA

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG),
Câmpus Anápolis

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Coordenação Acadêmica do ProfEPT no IFG
Wanderley Azevedo de Brito

Produto Educacional desenvolvido como parte integrante da
Dissertação de Mestrado intitulada: Inclusão de Estudantes com
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação
Profissional e Tecnológica do IFG - Câmpus Anápolis, elaborada por
Edson Silva de Carvalho, sob Orientação da Prof(a). Dr(a). Dayanna
Pereira dos Santos

Título do Produto Educacional: O que você sabe sobre TDAH?

Autores do Produto Educacional: Edson Silva de Carvalho e Dayanna
Pereira dos Santos

Categoria do Produto Educacional: Material Instrucional para o Ensino

Modalidade do Produto Educacional: Material Textual (Guia
Informativo)

Projeto Gráfico e Diagramação: Thalliany Cristina Ribeiro Sobrinho

Palavras-chave: 1. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
(TDAH). 2. Educação 3. Ensino.

ProfEPT/IFG, agosto, 2021



Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual
CC BY-NC-SA

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

APRESENTAÇÃO

Este material instrucional é resultado da pesquisa **Inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Profissional e Tecnológica do IFG - Câmpus Anápolis**, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Sua elaboração parte do entendimento da importância de que a instituição crie condições concretas para o atendimento pedagógico de estudantes com TDAH, o que certamente passa pela formação docente e profissionais de apoio pedagógico.

O público-alvo da publicação são os docentes, coordenadores de cursos, membros do NAPNE e demais membros da comunidade escolar do Câmpus Anápolis do IFG, bem como a comunidade local.

O objetivo do material é apresentar alguns esclarecimentos acerca do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e de como esse transtorno afeta a vida escolar do indivíduo.

Buscou-se ainda, por meio do material, contribuir para um melhor atendimento do aluno com TDAH no âmbito do IFG, além de ajudar na formação de professores que atuam ou venham a atuar com esse aluno em sala de aula, de modo a favorecer a sua aprendizagem.

 **SUMÁRIO**

O que é o TDAH?	1
Quais as suas causas?	1
Quem é responsável pelo diagnóstico?	2
Como é feito o diagnóstico?	2
Quais são os principais sintomas?	3
Como é o tratamento?	4
Como o TDAH se manifesta na vida adulta?	4
Como o TDAH se manifesta nos espaços escolares? ..	6
O que o professor pode fazer para auxiliar?	7
O aluno com TDAH no IFG: Como agir?	8
Especificidades no planejamento pedagógico	9
Considerações finais	10
Referências	11



O QUE É O TDAH?

Nos termos do DSM-V, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - **TDAH** é definido como um **transtorno do neurodesenvolvimento** caracterizado por **níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade**.



HÁ BASICAMENTE 3 TIPOS DE TDAH:

- Os predominantemente **desatentos**;
- Os predominantemente **hiperativos/impulsivos**;
- Os do tipo **combinado** (aqueles que apresentam ambas as características).

QUAIS AS SUAS CAUSAS?

As causas do TDAH ainda **não são completamente esclarecidas**, havendo evidências de que o **componente genético exerça forte influência** na ocorrência do transtorno.





QUEM É O RESPONSÁVEL PELO DIAGNÓSTICO?



O diagnóstico do TDAH deve ser feito por um médico, preferencialmente um psiquiatra. Outros profissionais podem ajudar na identificação de sinais do transtorno (pedagogos, psicólogos, professores) devendo então encaminhar o indivíduo para o diagnóstico médico.

COMO É FEITO O DIAGNÓSTICO?



Suspeita de TDAH

Geralmente deriva da observação de sintomas como desatenção, dificuldades de concentração, agitação no ambiente escolar/familiar



Encaminha-se para o diagnóstico

(realizado por médico especialista, preferencialmente Psiquiatra)



Critérios diagnósticos definidos no DSM-V

- Diagnóstico fundamentalmente clínico;
- Analisam-se frequência, intensidade, amplitude (persistência em mais um contexto) e duração (pelo menos seis meses) da tríade sintomática desatenção-hiperatividade-impulsividade.



QUAIS OS PRINCIPAIS SINTOMAS?

Sintomas de Desatenção

- Não presta atenção a detalhes ou comete erros descuidados em trabalhos escolares ou outras atividades.
- Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas na escola ou durante jogos.
- Não parece prestar atenção quando abordado diretamente.
- Não acompanha instruções e não completa tarefas.
- Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.
- Evita, não gosta ou é relutante no envolvimento em tarefas que requerem manutenção do esforço mental durante longo período de tempo.
- Frequentemente, perde objetos necessários para tarefas ou atividades escolares.
- Distrai-se facilmente.
- É esquecido nas atividades diárias.

Sintomas de Hiperatividade e Impulsividade

- Movimenta ou torce mãos e pés com frequência.
- Frequentemente, movimenta-se pela sala de aula ou outros locais.
- Corre e faz escaladas com frequência excessiva quando esse tipo de atividade é inapropriado.
- Tem dificuldades de brincar tranquilamente.
- Frequentemente, movimenta-se e age como se estivesse "ligada na tomada".
- Costuma falar demais.
- Frequentemente, responde às perguntas de modo abrupto, antes mesmo que elas sejam completadas.
- Frequentemente, tem dificuldade de aguardar sua vez.
- Frequentemente, interrompe os outros ou se intromete.



- O diagnóstico do tipo **desatenção predominante** exige ocorrência de **6 ou mais sinais e sintomas de desatenção**.
- O diagnóstico do tipo **hiperativo/impulsivo** exige **6 ou mais sinais e sintomas de hiperatividade e impulsividade**.
- O diagnóstico do tipo **combinado** requer **6 ou mais sinais e sintomas de cada critério de desatenção e hiperatividade/impulsividade**.

COMO É O TRATAMENTO?

O tratamento do TDAH é **multidisciplinar** e tem como objetivo o **manejo dos sintomas**, podendo envolver medicamentos, psicoterapia, orientação psicopedagógica, entre outras estratégias.



MAS COMO O TDAH SE MANIFESTA NA VIDA ADULTA?

Na **vida adulta**, o TDAH pode apresentar **características bem específicas**, prejudicando as **relações sociais e frequentemente também a vida profissional**. O jovem/adulto com TDAH pode manifestar, por exemplo:

- **Dificuldade para tomar iniciativa;**
- **Falta de planejamento;**
- **Esquecimento;**
- **Problemas de autocontrole;**
- **Dificuldade em dividir e focar a atenção (até mesmo numa conversa);**
- **Fala acelerada ou demasiada;**
- **Dificuldade em ouvir o outro;**
- **Responde as perguntas de forma precipitada antes de terem sido terminadas;**
- **Desorganização;**
- **Baixa concentração e intolerância ao estresse;**
- **Impaciência;**
- **Movimentação excessiva em momentos inapropriados;**
- **Tendência em colocar-se em risco;**
- **Dificuldades de atenção no trânsito.**



MAS COMO O TDAH SE MANIFESTA NOS ESPAÇOS ESCOLARES?

O TDAH pode trazer uma **série de implicações** nos espaços escolares, tendo em vista que o aluno com o referido transtorno pode manifestar comportamentos como:

- **Dificuldade em concentrar-se nas atividades** propostas pelo professor;
- **Dificuldade em manter-se sentados** em suas carteiras;
- Podem **favorecer a distração da turma** em decorrência do comportamento agitado;
- **Conversas frequentes** em momentos inapropriados;
- **Dificuldade em realizar as atividades propostas** no tempo previsto;
- **Dificuldade em organizar** sua própria rotina de estudos;
- O **aluno com TDAH** não necessariamente terá **dificuldade de aprendizagem**, visto que **pode apresentar inteligência normal ou mesmo acima da média**, necessitando em alguns casos apenas **aprender a manejar os sintomas do transtorno**.





O QUE O PROFESSOR PODE FAZER PARA AUXILIAR ESSE ALUNO?

O aluno com TDAH apresenta especificidades que precisam ser consideradas no planejamento docente. Como seu grande problema está em **manter a concentração, o foco e o controle de sua agitação/impulsividade**, é importante que o professor adote determinadas estratégias que favoreçam a aprendizagem do aluno com o transtorno.

! SUGESTÕES

- Buscar orientações dos profissionais especializados a fim de definir as estratégias individualizadas para o aluno com TDAH;
- Acomodar o aluno em sala de aula de maneira estratégica: longe de distrações (como janelas/portas) e mais próximo ao professor e a colegas que possa ajudá-lo;
- Deixar claras e visíveis para o aluno a rotina e as instruções para realização de cada atividade proposta;
- Ser o mais claro possível sobre as tarefas a serem realizadas, estabelecendo sempre prazos (adequados) e regras;

- Usar recursos variados e atrativos para estimular a concentração do aluno ao conteúdo que está sendo ensinado;
- Dividir as atividades em blocos, passando uma instrução por vez, de preferência mantendo contato visual;
- Adequar as avaliações às características do aluno, propondo, por exemplo, questões mais objetivas e oferecendo maior tempo para a realização;
- Ajudar o aluno a organizar os materiais das aulas, bem como sua rotina de estudos.

O ALUNO COM TDAH NO IFG: COMO AGIR?

Ao suspeitar que um aluno apresente sintomas de TDAH, o primeiro passo é contactar o NAPNE, a fim de encaminhar para diagnóstico especializado e, caso confirmado o diagnóstico, definir as melhores estratégias de atendimento individualizado.

O apoio da família, bem como sua devida orientação pelo NAPNE e/ou profissionais de apoio, é de suma importância, sobretudo nos casos de alunos menores de idade.



O ALUNO COM TDAH É UM ALUNO PLENAMENTE CAPAZ DE APRENDER E DESEMPENHAR AS ATIVIDADES, APENAS POSSUI ESPECIFICIDADES!

ESPECIFICIDADES QUE PRECISAM SER CONSIDERADAS NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

São alunos que precisam de **apoio para organizar sua rotina** e de estratégias para minimizar distrações.

Apoio multidisciplinar pode ajudar muito nestes casos e, no IFG, os encaminhamentos necessários, bem como as **orientações** aos professores, pais e responsáveis, ficam a cargo do **NAPNE**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno com TDAH é alguém que demanda um atendimento diferenciado de modo a minimizar os efeitos que o transtorno provoca sobretudo em sua vida acadêmica.

Este aluno deve ter assegurado seu direito à educação, conforme prevê a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9394/96. Assim, cabe aos sistemas de ensino criar condições reais para que este direito seja viabilizado.

Desta maneira, é importante que este aluno possa contar com apoio adequado, tanto por parte do professor quanto da família, e de uma equipe multidisciplinar capaz de oferecer o acompanhamento adequado. O atendimento médico (inclusive em alguns casos medicamentoso) e psicológico é indispensável para o bom desenvolvimento do aluno com TDAH, uma vez que nem tudo pode ser solucionado pelos profissionais da educação.

Entretanto, no que tange ao atendimento pedagógico, é preciso assegurar ao professor a adequada capacitação para lidar com este aluno, além do apoio pedagógico a ser oferecido, no âmbito do IFG, pelo NAPNE, núcleo responsável por realizar o acompanhamento dos alunos com necessidades específicas, bem como os encaminhamentos necessários.

Espera-se, com esta publicação, ter conseguido contribuir um pouco com esta formação, esclarecendo o TDAH e seus impactos na vida escolar do aluno com o transtorno, além de apresentar algumas sugestões sobre como lidar com este aluno em sala de aula.

REFERÊNCIAS:

APA (American Psychiatric Association). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARLEY, Russel A (org.). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Manual para diagnóstico e tratamento. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SULKES, Stephe B. Transtorno de deficit de atenção/hiperatividade (TDA, TDAH). 2018. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/transtorno-de-defici-t-de-atenção-hiperatividade-tda-tdah> acesso em 15 mar. 2021.

APÊNDICE C – FICHAS DE VALIDAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. - PROFEPT

FICHA DE AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL – MATERIAL INFORMATIVO TDAH

Acerca do material informativo esclarecendo as características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), alguns aspectos do seu diagnóstico e as demandas pedagógicas dele decorrentes que lhe foi entregue/apresentado, assinale em que medida (numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menor nível de contribuição e 5 o maior nível de contribuição) o quanto o mesmo lhe ajudou a compreender melhor sobre:

CONTRIBUIÇÕES	ESCALA DE PONTUAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Sobre a temática					x
Características do TDAH					x
Critérios para auxílio no diagnóstico					x
Demandas pedagógicas dos estudantes com TDAH					x
Como o professor pode contribuir para o aluno com TDAH aprender melhor				x	

Grato pela participação!

FICHA DE AVALIAÇÃO

PRODUTO EDUCACIONAL – MATERIAL INFORMATIVO TDAH

Acerca do material informativo esclarecendo as características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), alguns aspectos do seu diagnóstico e as demandas pedagógicas dele decorrentes que lhe foi entregue/apresentado, assinale em que medida (numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menor nível de contribuição e 5 o maior nível de contribuição) o quanto o mesmo lhe ajudou a compreender melhor sobre:

CONTRIBUIÇÕES	ESCALA DE PONTUAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Sobre a temática					X
Características do TDAH					X
Critérios para auxílio no diagnóstico					X
Demandas pedagógicas dos estudantes com TDAH					X
Como o professor pode contribuir para o aluno com TDAH aprender melhor					X

Grato pela participação!



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁSCÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. -
PROFEPT

FICHA DE AVALIAÇÃO

PRODUTO EDUCACIONAL – MATERIAL INFORMATIVO TDAH

Acerca do material informativo esclarecendo as características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), alguns aspectos do seu diagnóstico e as demandas pedagógicas dele decorrentes que lhe foi entregue/apresentado, assinale em que medida (numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menor nível de contribuição e 5 o maior nível de contribuição) o quanto o mesmo lhe ajudou a compreender melhor sobre:

CONTRIBUIÇÕES	ESCALA DE PONTUAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Sobre a temática					X
Características do TDAH					X
Critérios para auxílio no diagnóstico					X
Demandas pedagógicas dos estudantes com TDAH					X
Como o professor pode contribuir para o aluno com TDAH aprender melhor					X

Grato pela participação!



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁSCÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. -
PROFEPT

FICHA DE AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL – MATERIAL INFORMATIVO TDAH

Acerca do material informativo esclarecendo as características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), alguns aspectos do seu diagnóstico e as demandas pedagógicas dele decorrentes que lhe foi entregue/apresentado, assinale em que medida (numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menor nível de contribuição e 5 o maior nível de contribuição) o quanto o mesmo lhe ajudou a compreender melhor sobre:

CONTRIBUIÇÕES	ESCALA DE PONTUAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Sobre a temática					X
Características do TDAH					X
Critérios para auxílio no diagnóstico				X	
Demandas pedagógicas dos estudantes com TDAH					X
Como o professor pode contribuir para o aluno com TDAH aprender melhor					X

Grato pela participação!



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁSCÂMPUS ANÁPOLIS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROF. E TECNOL. -
PROFEPT

FICHA DE AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL – MATERIAL INFORMATIVO TDAH

Acerca do material informativo esclarecendo as características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), alguns aspectos do seu diagnóstico e as demandas pedagógicas dele decorrentes que lhe foi entregue/apresentado, assinale em que medida (numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menor nível de contribuição e 5 o maior nível de contribuição) o quanto o mesmo lhe ajudou a compreender melhor sobre:

CONTRIBUIÇÕES	ESCALA DE PONTUAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Sobre a temática					X
Características do TDAH					X
Critérios para auxílio no diagnóstico			X		
Demandas pedagógicas dos estudantes com TDAH					X
Como o professor pode contribuir para o aluno com TDAH aprender melhor					X

Grato pela participação!