

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE MATEMÁTICA — LICENCIATURA**

LAURA ESTER BENEDETTI PRETO

**TDAH NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

CHAPECÓ-SC

2021

LAURA ESTER BENEDETTI PRETO

**TDAH NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Matemática – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *campus* Chapecó, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisol Vieira Melo

CHAPECÓ-SC

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Preto, Laura Ester Benedetti
TDAH NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES
ENTRE O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO / Laura Ester Benedetti Preto.
-- 2021.
126 f.

Orientadora: Professora Doutora Marisol Vieira Melo

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Matemática, Chapecó, SC, 2021.

1. Educação Inclusiva. 2. TDAH. 3. Planejamentos. 4.
Matemática. 5. AEE - Atendimento Educacional
Especializado. I. , Marisol Vieira Melo, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LAURA ESTER BENEDETTI PRETO

**TDAH NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Matemática – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *campus* Chapecó, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 09 / 12 / 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Marisol Vieira Melo – UFFS
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Lucia Menoncini – UFFS
Avaliadora



Prof.^a Ms. Bruna Larissa Cecco – IFFar
Avaliadora

Dedico este trabalho a minha família, que esteve presente em todos os momentos dessa longa caminhada, me dando amor, direcionamento e incentivo para concluir essa etapa tão importante da minha carreira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Clemair Benedetti Preto e Antonio Preto, por todo amor, cuidado e dedicação durante esses anos de estudo, pelo incentivo e pela força que demonstravam diariamente para que eu continuasse nessa trajetória. Agradeço a minha irmã Marina Benedetti Preto, por todo amor e proteção, pelo carinho e pelas infinitas mensagens de apoio.

Agradeço aos meus amigos, pelas incansáveis ajudas prestadas, pelas noites e grupo de estudos, pelas conversas madrugada a fora, em especial, as minhas amigas Denise e Djaina que sempre estiveram ao meu lado compartilhando suas experiências e conhecimentos, por terem acreditado no meu potencial, pelo apoio e pelo incentivo, isso fez toda a diferença na minha jornada.

Agradeço aos meus professores, que foram grandes mestres e incentivadores nessa caminhada acadêmica, demonstrando todos os dias o amor pela profissão, em especial agradeço a minha orientadora Marisol Vieira Melo, com quem durante esse tempo compartilhei minhas dúvidas, conquistas e angústias, obrigada por ser meu ponto de partida, por me mostrar os caminhos mais lindos da educação, agradeço por toda dedicação e paciência que serviram de pilares para a conclusão deste trabalho.

Agradeço a todos os envolvidos nessa linda jornada que se encerra, cada um teve um papel importante na minha trajetória, todas essas lembranças serão guardadas com muito amor e muita admiração. Sou grata a Deus por tudo e por todos que cruzaram minha vida. Obrigada!

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

- Fernando Teixeira de Andrade

RESUMO

A presente pesquisa de trabalho de conclusão de curso buscou identificar possíveis articulações entre os profissionais envolvidos com alunos diagnosticados com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), em particular, os professores de Matemática e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto se delineou o problema de pesquisa como sendo: Como o professor de Matemática planeja suas atividades para alunos que possuem o TDAH? Baseado nisso, verificou-se as principais características desse transtorno, constatou-se como os professores planejam as suas atividades curriculares especificamente para os alunos diagnosticados com TDAH e se existe a articulação entre o professor de Matemática e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir disso, a pesquisa qualitativa de cunho exploratório, se dividiu em duas etapas: a primeira dedicada à realização de um levantamento nas 16 escolas de Xanxerê/SC e que atendem alunos diagnosticados com TDAH do Ensino Fundamental II - anos finais e/ou Ensino Médio. Já a segunda etapa foi dedicada à aplicação de um questionário a: dez professores de Matemática; cinco professores do AEE da rede estadual do município de Xanxerê/SC, e, uma psicóloga; em que se buscou compreender a importância do AEE, que recursos e práticas esses profissionais utilizam para o ensino de alunos diagnosticados com TDAH em sala de aula, e, sobretudo, constatar se existe uma colaboração para a realização de um planejamento mais amplo, diversificado e inclusivo. Ambas as etapas foram elaboradas de acordo com a revisão da literatura e do referencial teórico sobre o histórico da educação inclusiva no Brasil e a importância do planejamento para os alunos diagnosticados com transtornos, além de considerar os documentos curriculares nacionais. Na primeira etapa constatou-se que das 16 escolas da cidade de Xanxerê, apenas cinco, todas da rede estadual, possuíam em seu quadro o AEE e alunos diagnosticados com TDAH. Diante dessa realidade, a delimitação dos participantes desse estudo baseou-se nos profissionais atuantes dessas escolas. Correspondente à segunda etapa constatou-se que os professores de Matemática não apresentavam evidências de elaborarem seus os planejamentos em conjunto com o professor do AEE, ou seja, ausência de uma articulação, em desarmonia com o proposto em diversos documentos que norteiam a educação inclusiva. Com isso, através dos teóricos observou-se que é de extrema importância que a articulação entre esses profissionais seja constante no processo educativo, de modo a promover um planejamento mais adequado a todos os alunos diagnosticados. Com o caminho percorrido pela pesquisa, as análises

realizadas demonstraram que é necessária a atenção na elaboração de planejamentos, utilizando-se de recursos didáticos e práticas pedagógicas que auxiliem os alunos diagnosticados com transtornos, caso contrário, situações poderão surgir que dificultem o processo de aprendizagem, como o TDAH. Com esse estudo, ressalta-se a necessidade de formações continuadas que aperfeiçoem os professores para a prática em sala de aula e que os auxiliem na elaboração de planejamentos vislumbrando a educação inclusiva.

Palavras-chave: Planejamentos. Educação Inclusiva. TDAH. Matemática. AEE – Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The present end-of-course work research sought to identify possible articulations between professionals involved with students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), in private, mathematics teachers and teachers of Specialized Educational Services (SES). To this end, the research problem was outlined as: How does the mathematics teacher plan his activities for students who have ADHD? Based on this, it was verified the main characteristics of this disorder, how teachers plan their curricular activities specifically for students diagnosed with ADHD and if there is a connection between the mathematics teacher and the Specialized Educational Services (SES) teacher. Based on this, the qualitative exploratory research was divided into two stages: the first was dedicated to conducting a survey in the 16 schools in Xanxerê - Santa Catarina State that serve students diagnosed with ADHD in Elementary II - final years and/or High School. The second stage was dedicated to the application of a questionnaire to ten mathematics teachers, five teachers of the SES in the state network of the city of Xanxerê – Santa Catarina State, and a psychologist, in which we sought to understand the importance of the SES, what resources and practices these professionals use to teach students diagnosed with ADHD in the classroom, and, above all, to verify if there is a collaboration to carry out a broader, more diverse and inclusive planning. Both stages were developed according to the literature review and the theoretical reference on the history of inclusive education in Brazil and the importance of planning for students diagnosed with disorders, in addition to considering the national curriculum documents. In the first step it was found that of the 16 schools in the city of Xanxerê, only five, all from the state network, had the SES and students diagnosed with ADHD. Given this reality, the delimitation of the participants in this study was based on the professionals working in these schools. Corresponding to the second stage, it was found that the mathematics teachers did not show evidence of developing their planning together with the teacher of the SES, that is, the absence of an articulation, in disharmony with what is proposed in several documents that guide inclusive education. Thus, through the theorists it was observed that it is extremely important that the articulation between these professionals is constant in the educational process, in order to promote a more appropriate planning for all diagnosed students. With the path taken by the research, the analyses performed showed that it is necessary to pay attention to planning, using teaching resources and pedagogical practices that help students diagnosed with disorders; otherwise, situations may arise that hinder the learning process, such as

ADHD. With this study, we emphasize the need for continued training to improve teachers' classroom practice and to assist them in developing plans for inclusive education.

Keywords: Planning. Inclusive Education. ADHD. Mathematics. SES - Specialized Educational Service

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Área de atuação do TDAH no cérebro.....	37
Figura 2 – Habilidades necessárias para a competência em Matemática.....	44
Figura 3 – Trabalho colaborativo: professor, escola e família	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Práticas realizadas por professores de Matemática: tipos e frequência	71
Quadro 2 – Práticas realizadas por professores do AEE: tipos e frequência	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coleta de dados das escolas no início do ano letivo (Jan/2021).....	53
Tabela 2 – Coleta de dados das escolas na metade do ano letivo (Jul/ 2021)	54
Tabela 3 – Escolas e profissionais participantes da pesquisa.....	54
Tabela 4 – Participantes da pesquisa	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de trabalho dos professores de Matemática	58
Gráfico 2 – Tempo de trabalho dos professores do AEE	60
Gráfico 3 – Recursos e/ou softwares utilizados pelos professores.....	63
Gráfico 4 – Alunos com TDAH: encaminhamentos dos professores de Matemática.....	65
Gráfico 5 – Professores de Matemática: planejamentos e recursos	70
Gráfico 6 – Alunos com TDAH: a quem os professores de Matemática recorrem.....	78
Gráfico 7 – Alunos com TDAH: relações dos professores de Matemática com AEE	80
Gráfico 8 – Alunos com TDAH: professores do AEE e os professores de Matemática.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDA	Associação Brasileira do Déficit de Atenção
ACT	Admissão de professores em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação-Ética
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CID-10	Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DDA/H	Distúrbio de Déficit de Atenção/Hiperatividade
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
GEPREM	Grupo de Estudos e Pesquisas <i>com</i> Professores que Ensinam Matemática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCSC	Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SC	Santa Catarina
SPD	Sociedade Pestalozzi do Brasil

SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
<i>TCC</i>	Terapia Cognitivo Comportamental
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	REVISÃO DA LITERATURA	22
3	REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1	O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	28
3.2	SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (SAEDE) OU ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?	34
4	O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH).....	36
4.1	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO TDAH.....	38
4.2	TDAH A PARTIR DE DIFERENTES OLHARES	39
4.2.1	Na perspectiva da Psicologia	40
4.2.2	Na perspectiva da Educação.....	43
4.2.3	Na perspectiva da Educação Especial	48
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	52
5.1	1ª ETAPA: OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA ATUANTES NO MUNICÍPIO DE XANXERÊ/SC	52
5.2	2ª ETAPA: APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	55
6	ANÁLISE DOS DADOS.....	57
6.1	O PERFIL DOS PARTICIPANTES	57
6.2	A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS E A GESTÃO ESCOLAR	61
6.2.1	A infraestrutura.....	62
6.2.2	A gestão escolar	64
6.3	O PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E DO AEE..	67
6.3.1	Professores de Matemática	68
6.3.2	Professores do AEE.....	73
6.4	A IMPORTÂNCIA DO AEE PARA ALUNOS COM TDAH.....	76
6.5	A ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS	77
6.6	RESULTADOS DA PESQUISA	83
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS.....	87
	APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores de Matemática.....	93
	APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores do AEE.....	106
	APÊNDICE C – Questionário aplicado a psicóloga	119

1 INTRODUÇÃO

No sentido formal, educação significa todo processo de formação, ensino e aprendizagem que também faz parte do currículo das redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Nas redes de ensino, os conhecimentos e habilidades vão sendo desenvolvidos no sujeito com o objetivo de ampliar o raciocínio e a compreensão. Em alguns sujeitos esse processo de aquisição de conhecimento possui algumas implicações, essas caracterizadas pelos transtornos, deficiências, entre outros. Para debater tais dificuldades surge a educação inclusiva que vem com o objetivo de garantir a todos os estudantes, independentemente de suas limitações ou de suas particularidades, o direito à educação em um só ambiente, propondo uma igualdade nas possibilidades de escolarização.

Contemplar essa diversidade em sala de aula significa transformar o ambiente escolar em um local onde os estudantes detêm a oportunidade de aprender, interagir e socializar a vida em comunidade. A importância de pensar sobre esse tema é indispensável, de modo a vislumbrar uma educação cada vez melhor e de qualidade para todos, sem exceção. Dentro do cenário da educação inclusiva e das dificuldades na aprendizagem da Matemática em sala de aula pelos alunos diagnosticados com transtornos, surge o interesse de observar que práticas e recursos os professores de Matemática utilizam para planejar suas atividades para os alunos diagnosticados com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM).

A escolha desse tema surgiu a partir de três situações distintas vivenciadas pela autora deste trabalho. A primeira delas refere-se a experiências pessoais no trabalho, relacionado a uma Clínica de Psicologia, localizada na cidade de Xanxerê/SC, onde o contato com crianças e adolescentes que possuem o TDAH acontece com rotina. A segunda experiência relaciona-se a prática docente que se deu por meio do Programa de Residência Pedagógica e dos Estágios Curriculares Supervisionados durante a graduação em Matemática, em que se constatou através de uma ficha documental disponibilizada aos professores da escola, que boa parte das turmas, tanto do EF quanto do EM, possuía alunos diagnosticados com TDAH. A terceira, refere-se a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas *com* Professores que Ensinam Matemática (GEPREM), da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, que se vincula à área de Educação e Ciências Humanas e possui como uma de suas

linhas de pesquisa¹ a Educação Matemática e Inclusão, sob a liderança da professora orientadora deste trabalho.

Assim, esta pesquisa analisou que práticas e recursos os professores de Matemática utilizam para o desenvolvimento dos seus planejamentos para alunos diagnosticados com o TDAH e se o professor busca elaborar suas atividades em articulação com o professor do AEE. Para tanto, foi delineado o seguinte problema: *Como o professor de Matemática planeja suas atividades para alunos que possuem o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)?* Com base nas experiências vivenciadas nessa área foi elaborada a seguinte hipótese: Que a articulação entre o professor de Matemática e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode favorecer a construção da aprendizagem Matemática do aluno diagnosticado com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Inicialmente a intenção desta pesquisa voltava-se em analisar os planejamentos dos professores de Matemática para suas aulas com alunos diagnosticados com o TDAH, no entanto com as limitações de tempo, pandemia e pelos instrumentos de coleta de dados utilizados, conseguiu-se obter indícios sobre a articulação entre os profissionais. Portanto para orientar a realização deste estudo foi estabelecido como objetivo geral: *Identificar possíveis articulações entre os profissionais envolvidos com alunos diagnosticados com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), em particular, os professores de Matemática e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).*

Além disso, em busca dos objetivos específicos pretendeu-se:

- Compreender o que é o TDAH, quais os seus principais sintomas e como que a escola e o professor podem identificar nos alunos esse transtorno.
- Analisar se o professor de Matemática planeja suas atividades curriculares especificamente para esses alunos que possuem o TDAH e se para elaboração desse planejamento há uma interação com o professor do AEE.

Nesse sentido, a pesquisa está estruturada em sete capítulos. Inicialmente, apresentou-se uma revisão da literatura, para aprofundar as obras que serviram de aporte teórico para esta pesquisa. No capítulo subsequente expôs-se o referencial teórico, em que se explora de forma histórica como o TDAH vem sendo abordado nos documentos curriculares nacionais, nas leis

¹ Linhas de pesquisa: Educação Matemática na Educação Básica; Estado da arte e metanálises de pesquisas brasileiras sobre formação de professores que ensinam Matemática; Formação de professores, desenvolvimento profissional e práticas colaborativas. Informações do GEPREM disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/218325>. Acesso em: 17dez. 2020.

e políticas educacionais, entre os quais estão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE), o documento subsidiário à política de inclusão do Ministério da Educação (MEC), entre outros, além da ênfase para a obra de Adriana da Silva Thoma e Graciele Marjana Kraemer (2017) que apresenta contribuições para o entendimento desse processo. No quarto capítulo, apresentou-se o TDAH, suas principais características e a perspectivas que os profissionais da psicologia, da educação Matemática e da Educação Especial têm sobre o referido transtorno.

A partir das contribuições expostas, apresentou-se a metodologia no quinto capítulo, a qual foi organizada em duas etapas, sendo a primeira delas dedicada à realização de um levantamento nas 16 escolas do município de Xanxerê/SC do Ensino Fundamental II - anos finais e/ou Ensino Médio. Já a segunda etapa da pesquisa, a fim de alcançar, especificamente os objetivos específicos, no sentido de obter um conhecimento mais abrangente sobre o TDAH e sobre os planejamentos dos professores para os alunos diagnosticados, foi aplicado um questionário no formato digital pela plataforma do *Google Forms*, para dez professores de Matemática, cinco profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a uma psicóloga, todos do município de Xanxerê/SC, a partir do levantamento realizado na primeira etapa.

A descrição dos resultados obtidos e a análise de dados estão no sexto capítulo, tendo como base para esta investigação as contribuições de Weiss e Cruz (2001), Saviani *apud* Leal e Oliveira (2008), Tezani (2009), Pereira (2017), Moura e Silva (2019) e Ferreira e Ramos (2020), ao que se refere na importância da gestão escolar participativa e no uso de recursos metodológicos para o ensino de alunos com TDAH. E, Capellini (2004), Conceição; Santos; Moura Sobrinha e Oliveira (2016), Lira (2016), Hassler (2017), Araruna (2018) e Santos (2019), no que se refere a importância do planejamento do professor e a articulação entre o professor do AEE e o professor regente da classe. Por fim, no último capítulo apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Esta seção apresentou alguns trabalhos entre artigos, documentos, dissertações e teses que apresentam pesquisas relacionadas ao TDAH, a educação inclusiva, a aprendizagem Matemática e a importância dos planejamentos dos professores de Matemática para os alunos diagnosticados. As principais características destas pesquisas são descritas para situar o que já foi produzido nesta linha, além de servirem como contribuições para este estudo.

Em relação à contextualização histórica da educação inclusiva nos documentos, abordando a Constituição Federal (CF) de 1988, que carrega um conjunto de direitos que foram determinantes para a educação e inclusão de deficientes na sociedade/escola. Na sequência, a Lei nº 4.024/1961– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que abordava a “educação de Excepcionais”, termo utilizado para se dirigir a pessoas com deficiências e/ou transtornos, tal legislação revogada pela Lei nº 9.324/1996 onde o termo “excepcionais”, deu espaço para a notação correta ao se referir a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Observando alguns documentos que mostram que a educação inclusiva deve ser garantida na Educação Básica, tem-se as promulgações do Ministério da Educação (MEC), com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), três anos mais tarde, o documento subsidiário à política de inclusão (2005), posteriormente, por meio da Secretaria de Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)². Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.055/2014 (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

É de suma importância mencionar que até o momento não existe no Brasil uma lei específica para o TDAH, porém, um marco importante para as pessoas que são diagnosticadas com esse transtorno foi o Projeto de Lei (PL)³ nº 3.517/2019 que em novembro de 2021 foi aprovado pelo plenário e sancionado pelo presidente da república por meio da Lei

² Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 18 jun.2021.

³ BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.517/2019** - Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília: Senado Federal. 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137302>. Acesso em: 22 jul.2021.

14.254/2021⁴. Essa lei busca estabelecer que os alunos diagnosticados com TDAH, dislexia ou transtornos de aprendizagem sejam acompanhados de forma integral no contexto das escolas de educação básica tanto da rede pública quanto da privada.

Com a sanção do presidente da república, a referida lei assegura que crianças e jovens com sinais de TDAH sejam encaminhados para profissionais capacitados para diagnosticá-los, bem como acompanhá-los durante o percurso educativo. Com o diagnóstico confirmado, esses estudantes possuem direito a meios didáticos adequados para o desenvolvimento da sua aprendizagem e principalmente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No histórico de documentos enfatizados, é possível observar que os sujeitos diagnosticados com deficiências eram considerados como “excepcionais”, no sentido de incapacidade, quando se trata de sujeitos com transtornos essa relação com incapacidade também surge. Com uma abordagem mais profunda sobre as nomenclaturas usadas para esses sujeitos, Thoma e Kraemer (2017) no livro *A educação de pessoas com deficiência no Brasil políticas e práticas de governo* realizam um estudo de análise sobre as políticas educacionais e linguísticas que percorreram e ainda presentes no cenário educacional brasileiro.

Para apresentar como o TDAH age na aquisição dos conhecimentos dos alunos diagnosticados, o médico psiquiatra Luiz Augusto Rohde e o médico pediatra Ricardo Halpern (2004) no artigo intitulado por *Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: atualização* realizam uma rigorosa revisão dos principais aspectos desse transtorno. Em outro artigo Rohde (2000), em colaboração com outros autores, explicam de forma cuidadosa a definição e classificação do transtorno, bem como, os procedimentos para a avaliação diagnóstica do paciente. Em colaboração com os autores citados, o site da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), incrementa definições e considerações desse transtorno, e apresenta estratégias para amenização dos sintomas para professores, alunos e pais.

Na intenção de abordar a perspectiva da psicologia em relação ao TDAH, a autora Roseli de Melo Germano Marques dos Santos (2012) em sua dissertação de mestrado em psicologia, intitulada por *O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na perspectiva de psicólogos que atuam na clínica e na escola*, apresenta um estudo sobre o

⁴ BRASIL. Lei nº 14.254/2021, 30 de novembro de 2021 - Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, 1º de dezembro de 2021, Edição 225, Seção 1, p. 5. Brasília. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 15 dez.2021.

TDAH através de uma direção crítica procurando entender as concepções destes profissionais. Além disso, na intenção de identificar como os psicólogos buscam tratar esse transtorno, as autoras Lucilene Rosa Magalhães Nogueira e Maria de Jesus Siqueira Correa (2019) apresentam no artigo *Intervenção Multidisciplinar no Transtorno TDAH*, a importância da terapia e das etapas que esse processo necessita, além de apresentarem uma discussão sobre o trabalho do psicólogo juntamente com a equipe multidisciplinar. Em contribuição a respeito da elaboração do diagnóstico para pessoas com TDAH, a autora Ana Beatriz Silva (2003) no livro, *Mentes Inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*, descreve a utilização do método de observação para elaboração de diagnósticos.

Abordando a perspectiva do professor de Matemática em relação aos alunos com TDAH, Sucileiva Baldissera Piovesan e João Batista Zanardini (2008), no artigo intitulado *O Ensino e a Aprendizagem da Matemática por meio da Metodologia de Resolução de Problemas: algumas considerações*, demonstram que as dificuldades observadas no ensino da Matemática partem, tanto dos alunos quanto dos professores, por este motivo surge a preocupação de compreender que habilidades são necessárias para aprender a Matemática. Nessa perspectiva, Newra Tellechea Rotta, Lygia Ohlweiler e Rudimar dos Santos Riesgo (2016) expressam no livro *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*, as habilidades necessárias para a competência em Matemática.

Nesse contexto na dissertação de mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática de Lucia Maria de Souza Macêdo (2016), nomeada por *Professores de Matemática nas trilhas do processo de ensino e aprendizagem de crianças com TDAH* a autora investigou a concepção dos professores ao ensino e aprendizagem de Matemática de crianças com TDAH. Lucia Macêdo, em suas conclusões da pesquisa afirma que os profissionais precisam de uma formação que os preparem para trabalhar com crianças com TDAH na sala de aula e também criar laços com a escola e família para que ambos possam conceber ao aluno adaptações pedagógicas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Com relação à aprendizagem da Matemática, o estudo de David Cyril Geary *apud* Martins (2011) indica três tipos de dificuldades na Matemática que esses alunos apresentam: (i) dificuldade na aquisição de procedimentos e estratégias aritméticas para resolução de operações; (ii) dificuldade em adquirir e manter os dados matemáticos básicos, e; (iii) dificuldade para representação espacial e interpretações.

É importante mencionar neste momento, a diferença entre Educação Especial e educação inclusiva. Quando se fala em Educação Especial o ensino é voltado apenas para os

alunos com deficiência, podendo ser realizado em diferentes contextos. Ao falar-se em educação inclusiva, o ensino é realizado para todos os alunos independentes das suas limitações, oportunizando assim a convivência e a aprendizagem de todos juntos.

Na perspectiva da Educação Especial, Susana de Fátima Frighetto Durel (2016) na monografia intitulada *As contribuições do Atendimento Educacional Especializado para a memorização e atenção do educando com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade*, descreve a relevância do AEE para os alunos com transtornos e/ou deficiências, além disso, sugere que para ocorrer um sucesso no caminho desse aluno é necessário que o profissional do AEE e o da sala regular articulem-se entre si. Nessa direção, Enicéia Gonçalves Mendes *apud* Bendinelli (2018) apresenta o ensino colaborativo como uma possibilidade de trabalho conjunto entre os o professor da sala de aula e o profissional do AEE.

Refletindo sobre o espaço escolar que os alunos com TDAH frequentam, a autora Renata Karolynne Galvão Pereira (2017) em sua monografia intitulada por *Ambientes de ensino e crianças com TDAH: contribuições ergonômicas em um estudo de caso*, reflete sobre a importância de a escola ser planejada de acordo com os integrantes desse espaço. Além disso, Thais Cristina Rodrigues Tezani (2009) em seu artigo *A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?*, destaca que a gestão escolar tem um papel extremamente importante no processo de inclusão dos alunos e que cabe a gestão a elaboração de mecanismos que auxiliem nesse processo.

Ao enfatizar o planejamento dos professores, Joecléa Silva Conceição, Joelma Felix dos Santos e Maria do Carmo Araujo Moura Sobrinha (2016) no trabalho *A importância do planejamento no Contexto Escolar*, as autoras descrevem o que é o planejamento e como este influencia no cotidiano escolar. Com isso, ao tratar da elaboração e das práticas pedagógicas desse planejamento, Dermeval Saviani *apud* Leal e Oliveira (2008), descreve algumas concepções sobre o livro didático na prática de ensino. No que se refere a aspectos metodológicos, Weiss e Cruz (2001) refletem a importância das tecnologias como propostas metodológicas e Ferreira e Ramos (2020), elaboram uma discussão acerca do uso desses recursos didáticos no ensino de alunos com TDAH.

Por fim, analisando a importância da articulação entre o professor do AEE e o professor da sala regular os autores Vera Lúcia Messias Filho Capellini (2004), Bruno Carneiro Lira (2016), Márcio Luís Hassler (2017), Maria Rejane Araruna (2018) e Luciana de Jesus Botelho dos Santos (2019) elaboram, em seus referidos trabalhos, importantes contribuições para o entendimento de como essa articulação é importante para o aluno diagnosticado com TDAH.

Diante do exposto e do levantamento das pesquisas descritas, justifica-se a importância deste trabalho. O tema inclusão vem ganhando espaço e a quebra do preconceito contra essas crianças diagnosticadas com o transtorno também, o que torna esta pesquisa ainda mais desafiadora e necessária para contribuir e ampliar as visões que se têm a respeito da educação inclusiva observando as contribuições dos professores de Matemática e do AEE.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é um dos alicerces mais importantes para a vida social e para o desenvolvimento da cultura e da cidadania. Ao dominar os diferentes saberes o sujeito é capaz de conviver em sociedade, aprimorando suas capacidades cognitivas e gerando novas formas de pensar e agir sobre determinada situação. A escola, por sua vez, é a instituição que possui o papel de formar e auxiliar esse sujeito para que viva em sociedade, frisando a liberdade, igualdade e justiça. Por ser uma instituição de grande relevância na sociedade, a qualidade de ensino é, certamente, a base fundamental para atuar na formação do sujeito.

Elucidar a educação implica em englobar uma pluralidade de temas, contextos, situações e outros, dentre eles está a inclusão, que é assegurada e fundamentada nos direitos humanos. Garantir a educação inclusiva vai além de inserir o aluno em sala de aula, pois consiste em elaborar práticas pedagógicas que assegurem o aprendizado deste aluno contribuindo para suas potencialidades e auxiliando a amenizar suas dificuldades, sem nenhum tipo de discriminação. Uma das maiores barreiras ao falar em inclusão torna-se justamente a elaboração de atividades capazes de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que possuem deficiências e/ou transtornos. Nesse sentido é um desafio para o professor a elaboração de um planejamento que contemple as diversidades em sala de aula.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), educandos com necessidades educacionais especiais, assim denominados pelo documento, são os que apresentam:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001)

Baseado no que é apresentado pelas Diretrizes (BRASIL, 2001), os transtornos mentais ganham notoriedade neste estudo, em especial o TDAH, por ser um transtorno frequente nas escolas e por apresentar sintomas que acarretam em prejuízos na aprendizagem da Matemática. Para aprofundar esse assunto é preciso percorrer pela história da educação inclusiva para identificar como os transtornos, em particular o TDAH, vêm sendo discutidos nesses documentos.

3.1 O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Na história da educação brasileira é possível identificar que o atendimento às crianças com deficiências e transtornos vem se adaptando a cada nova época. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na época do Império, em meados de 1854, houve a criação do primeiro Instituto para atendimento a pessoas cegas, denominado “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, atual Instituto Benjamin Constant. Três anos depois, aproximadamente em 1857 ocorreu a criação do Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos localizados no estado do Rio de Janeiro. Aparentemente essas conquistas foram sendo alcançadas como um processo linear e perfeito, porém, isso não é verdade, pois ao mesmo tempo muitos retrocessos acabaram se estabelecendo.

Com a criação dos primeiros institutos para cegos e surdos, segundo Thoma e Kraemer (2017), é possível identificar que esses espaços eram utilizados como um local para a reclusão desses sujeitos, pois ao contrário do que se conhece atualmente como inclusão, esses institutos eram destinados apenas para os alunos com deficiência. Vale ressaltar, que mesmo com esse retrocesso, esses locais foram os primeiros movimentos para a inclusão desses sujeitos, pois até então, nem direito à vida lhes era garantido. Contudo, mesmo que esses institutos afastassem os sujeitos do convívio social e da educação inclusiva, foram de suma importância para a assistência e instrução destes sujeitos.

Outras criações importantes ocorreram no início do século XX. Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi para o atendimento às pessoas com deficiência mental. No ano de 1945, instituiu-se por Helena Antipoff o primeiro Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com superdotação ou dificuldades de aprendizagem, atualmente denominada por Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB/Brasil), a qual é localizada no Rio de Janeiro e atua com

o propósito de promover o estudo, assistência, tratamento e educação de crianças e adolescentes com deficiência e/ou transtornos. Em meados de 1954, tem-se a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. E, em 1973, por meio do Ministério da Educação, foi fundado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que foi responsável por gerenciar a Educação Especial no Brasil. Esse centro foi um dos pioneiros na criação de ações educacionais voltadas à pessoas com deficiência ou superdotação, ainda que criadas como ações isoladas.

Um marco importante na história da educação inclusiva ocorreu em 1961 com a Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que destacava que “a educação de excepcionais” deveria enquadrar-se no sistema geral de educação. Dez anos após, em 1971, a Lei nº 5.692, alterou a LDBEN/61, definindo um tratamento diferenciado para esses alunos com necessidades especiais, reforçando que esses alunos deveriam ser encaminhados para classes e/ou escolas especiais, regredindo todo o processo até então avançado (THOMA; KRAEMER, 2017). Ambas as legislações acima expostas, foram revogadas pela atual Lei nº 9.394/1996 – LDBEN, que estabelece o dever do estado com a educação, garantindo o AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nesse período, não se efetivou uma política de acesso universal à educação, pois ainda eram criadas leis/centros que visavam as políticas segregadas aos sujeitos com deficiência e/ou transtornos. Apenas em 1988, com a aprovação e publicação da CF é que um conjunto de direitos foi criado para auxiliar na inclusão de deficientes na sociedade/escola. A Constituição cita como princípios fundamentais “Promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL/CF, 1988, art.3º, inciso IV).

Ainda, relacionado à educação, a Constituição Federal (1988) define:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Os respectivos artigos da CF expõem definições importantes que se referem à educação como direito de todos, a inclusão de pessoas com deficiência e ainda a garantia do AEE a essas crianças com deficiências.

Após a publicação da CF, no ano de 1990, foi publicada a Lei nº 8.069 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), indicando um conjunto de normas de ordem jurídica com o objetivo de proteger integralmente a criança e o adolescente, além disso, este documento reforça que é dever do Estado assegurar à criança/adolescente: “[...] III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de ensino” (BRASIL, 1990, Art. 54) e, além disso, que os pais ou responsáveis têm “a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990, Art. 55). Ou seja, além de garantir a educação na rede regular de ensino, também sugere o atendimento educacional especializado. Os direitos descritos no ECA aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem e outros.

Ainda na década de 1990, dois importantes documentos passaram a servir como base para a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Inicialmente tem-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Tal documento reafirma o direito de cada criança a educação, e também, sugere transformações nas redes de ensino. Posteriormente, em 1994, foi publicada a Declaração de Salamanca, que também apoiada nos direitos humanos, traz importantes concepções sobre a educação, além disso, uma definição para o termo “necessidades educacionais especiais”, onde é citado que:

[...] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade [...] (UNESCO, 1994, p. 15).

A partir desses documentos, começou-se a pensar no conceito de escola inclusiva, pois há crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, e, portanto, possuem necessidades educacionais específicas. A escola por sua vez, deve buscar auxiliar tais crianças incluindo aquelas que possuem “desvantagens”. O desafio que confronta essa ideia de educação inclusiva está no que diz respeito a uma pedagogia que seja capaz de educar/ensinar todas as crianças, incluindo as que possuem dificuldades. Segundo a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças aprendam juntas, independente das dificuldades ou diferenças que possam apresentar.

Ainda em 1994, o Governo Federal publicou a Política Nacional de Educação Especial que propôs a chamada “integração instrucional”, um processo que indicava que nas classes regulares de ensino apenas ingressassem crianças com deficiência que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades como os demais alunos. Ou seja, a política estava excluindo do ensino regular grande parte dos alunos com deficiência e realocando-os para a Educação Especial como centros e escolas especializadas. Ao determinar essas condições, a política não provocou uma modificação nas práticas educacionais e curriculares, pois não eram avaliadas e nem valorizadas as diferentes formas de pensar e aprender. Em contrapartida, o Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 12.796/2013, recomendava que os sistemas de ensino deviam assegurar aos alunos 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, 2013, Art. 59)

Em 1989, a publicação da Lei nº 7.853/89 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em que ficam estabelecidas normas gerais para assegurar os direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências. No âmbito educacional, a lei reforça a inclusão no sistema educacional como modalidade educativa, abrangendo “a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios” (BRASIL, 1989, Art. 2º, Inciso I). Após dez anos, com a publicação de outros documentos norteadores para a educação inclusiva, ocorreu em 20 de dezembro de 1999, a

publicação do Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, em que se define a educação inclusiva como uma categoria transversal, ou seja, ela perpassa todos os níveis e modalidades de ensino.

Atualmente existe uma variedade de documentos e políticas que tornam a inclusão escolar um elemento obrigatório, como preconizado pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p.11), que tem dentre as suas 20 metas, em particular, a 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.

Segundo o PNE (2014) o acesso à Educação Básica (EB) e ao AEE para esses alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ser universalizado. Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas um local para a aprendizagem do sujeito e torna-se um ambiente com a responsabilidade de acompanhar e auxiliar esses alunos que por muitas vezes foram considerados como “improdutivos”. Thoma e Kraemer (2017, p. 12) mencionam que a educação escolar, “[...] vem trazendo para o espaço da escola projetos que vão além dela e englobam o amplo contexto social, tendo como objetivo o desenvolvimento de sujeitos potencialmente produtivos e flexíveis, incluídos enfim”.

Diferentemente de um sistema paralelo ao ensino, a educação inclusiva é uma modalidade que perpassa todas as etapas do ensino, ofertando recursos e serviços de inclusão dos estudantes. Com essa concepção de educação inclusiva surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, se vê como um serviço que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16).

No âmbito do estado de Santa Catarina, no final da década de 1980 foi elaborada a Proposta Curricular em que se encontram diretrizes para o planejamento dos currículos das redes escolares municipais e estaduais. Com a intensificação dos debates em torno da qualidade dos currículos da Educação Básica brasileira, em 2014 ocorreu a atualização da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC). Nesta atualização é possível

identificar alguns aspectos envolvendo a educação inclusiva, entre eles como já mencionado, a ideia de um sistema de ensino que perpassa todos os níveis da classe comum.

As políticas educacionais de Santa Catarina baseiam-se nas políticas nacionais, onde são reiteradas que a educação dos estudantes com deficiências e/ou transtornos deve ser ofertada na rede regular de ensino. Em 2006, no estado de SC ocorreu a publicação da primeira Política de Educação Especial elaborada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e pela Secretaria de Estado da Educação (SED). Esta política inclui os sujeitos diagnosticados com o TDAH como público da Educação Especial e institui a coregência com o segundo professor. A implementação do segundo professor ocorre quando houver:

[...] diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência mental;

Diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;

Diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico;

Diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática;

Diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada;

Diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada. [...] (SANTA CATARINA, 2006, p. 25, grifo nosso)

Os alunos diagnosticados com TDAH possuem direito ao segundo professor em sala de aula se a “sintomatologia for exacerbada”, ou seja, quando os sintomas do transtorno forem agudos. Nos outros casos em que os sintomas não são de tamanha proporção é garantido o AEE, que deve ser disponibilizado na rede regular de ensino, no contraturno, com o objetivo de complementar o processo de aprendizagem desses alunos, contudo, esse atendimento não deve ser visto como um reforço escolar.

A publicação mais atual do estado de SC no contexto educacional é o Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (SANTA CATARINA, 2019) e o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2020) onde se ressalta que a educação de todos os alunos deve ser assegurada com equidade, compreendendo a ideia de um sistema democrático e justo que permita que a diversidade presente nos sistemas de ensino seja valorizada, respeitada e incluída em sala de aula. Para que o sistema de ensino seja de fato inclusivo, de acordo com o Currículo Base do

Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (SANTA CATARINA, 2019), faz-se necessário,

[...] a ampliação de recursos e de qualidade na efetivação das aprendizagens dos estudantes, formação continuada e permanente aos profissionais da educação, a criação de uma cultura escolar mediada pelo trabalho colaborativo entre os educadores e gestores com a corresponsabilidade de viabilizar a integração da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico da unidade educativa. [...] (SANTA CATARINA, 2019, p.108-109).

Ou seja, é necessário que os profissionais tenham acesso a uma formação continuada, à recursos que os permitam a elaboração de práticas pedagógicas capazes de auxiliar os alunos, bem como de tornar o ambiente de ensino um local de diversidade. Além disso, ressalta-se a concepção neste documento do trabalho colaborativo entre os profissionais, compreendendo que a articulação entre estes, pode sim, ser um passo para a integração da educação inclusiva nos sistemas de Educação Básica de Santa Catarina.

Uma dúvida quando se fala em educação inclusiva nas redes públicas e privadas de ensino é qual o termo correto para se referir ao atendimento especializado disponibilizado para as crianças com deficiências, transtornos e/ou superdotação. Muitas vezes esse atendimento é chamado de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) em outras por Atendimento Educacional Especializado (AEE), para tanto se faz necessário compreender termos e concepções, a partir dos documentos.

3.2 SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (SAEDE) OU ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?

A Educação Especial é uma categoria de ensino que abrange todos os níveis, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e orientações para os professores, e outros. Segundo o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011⁵ a Educação Especial deve garantir o atendimento educacional especializado que é concebido como um conjunto de recursos, atividades pedagógicas contínuas prestadas para:

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 03 ago.2021.

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. [...] (BRASIL, 2011, Art. 2º, § 1º)

A função do AEE é, portanto, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que auxiliem os discentes a romper as barreiras impostas pelos sintomas dos transtornos em determinadas situações, deve ser uma complementação para a formação desse aluno, e não um reforço escolar de determinada disciplina, a ideia desse trabalho de apoio com profissionais especializados é justamente auxiliar na autonomia e independência dos alunos na escola, bem como fora dela.

O atendimento para essas crianças deve ser realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola, no turno inverso das atividades regulares e aulas da criança. Também é possível que o atendimento seja realizado em centros/escolas especializadas, vinculados a Secretaria de Educação. Vale ressaltar que, com a publicação da resolução nº 100 do Conselho Estadual de Educação (CEE) no ano de 2016, ocorreram algumas atualizações da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009), dentre elas houve a “[...] substituição da nomenclatura do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a manutenção de seus objetivos e dinâmica de atendimento.” (SANTA CATARINA, 2018, p. 26). Ou seja, o atendimento que era denominado como SAEDE, e desde 2016 passou a ser definido como AEE. Assim sendo, nesta pesquisa trataremos do AEE associado ao profissional, no caso, o professor responsável pelo atendimento especializado disponibilizado aos alunos, na sala de recursos multifuncionais e no contraturno.

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

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) acredita-se que cerca de três a cinco por cento da população possui o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)⁶. Esse é um dos transtornos mais comuns em crianças e adolescentes que são encaminhados para serviços de atendimento especializado. Considerando que boa parte da infância e adolescência esses indivíduos permaneceram na escola, surgem algumas inquietações em relação a esse ambiente e ao professor de Matemática: será que o professor ou a gestão escolar sabem reconhecer se uma criança possui o TDAH? Será que o professor elabora um planejamento observando as limitações impostas pelo transtorno que esses estudantes apresentam? Como o professor organiza os seus planejamentos, existe alguma dificuldade para tal?

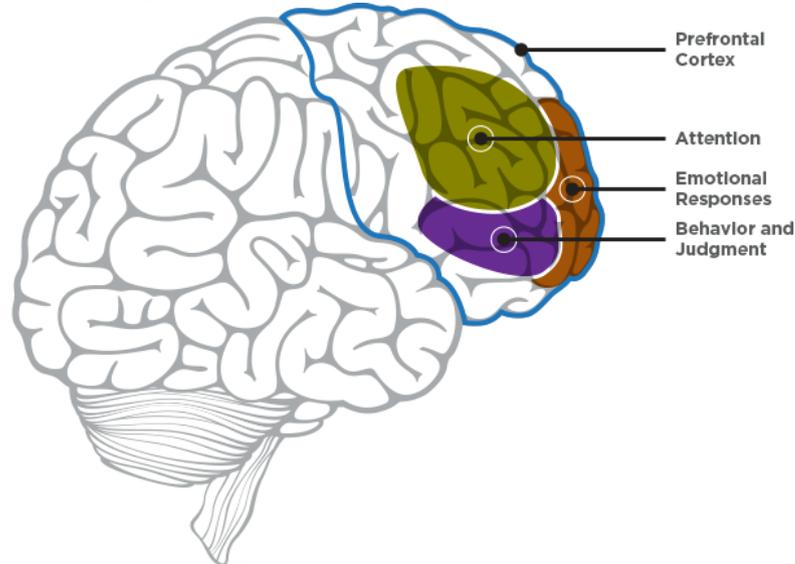
Atualmente é comum observar nas crianças, sintomas de desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade, e, quando esses sintomas permanecem por um tempo há fortes indícios de que essas crianças sejam diagnosticadas com TDAH. Esses sintomas são características que podem ser notadas ao longo de toda a vida, seja em uma criança ou em um adulto. Os alunos que possuem esse transtorno caracterizam-se por apresentar níveis prejudiciais de desatenção e desorganização que envolvem essencialmente a incapacidade de permanecer em uma tarefa, ou o ato de parecer não estar ouvindo algo, a perda constante de materiais em sala de aula, indiferente da idade. Alguns casos podem possuir hiperatividade/impulsividade que se caracteriza em não conseguir permanecer sentado, estar sempre em movimentação, inquietação e outros.

O TDAH é um transtorno neurobiológico, ou seja, há uma estrutura cerebral que não realiza a sua função completamente. Segundo a ABDA (s.a.) essa disfunção se localiza na região pré-frontal do cérebro, delimitada pela linha em azul, conforme a Figura 1 (*Prefrontal Cortex: Cortéx Pré-Frontal*). Essa região é a responsável por controlar impulsos, emoções, inibir comportamentos inadequados e, também, pela capacidade de planejamento, organização, atenção, memória, autocontrole e outras funções. Ainda na Figura 1, essas regiões são representadas pelas cores marrom (*Emotional Responses: Respostas Emocionais*),

⁶ Segundo o Ministério da Saúde e a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) a denominação correta desse transtorno é: Transtorno do Déficit de Atenção *com* Hiperatividade. Todavia, de acordo com a Classificação de Transtornos da CID-10 da Organização Mundial da Saúde (OMS) a denominação é Transtorno do Déficit de Atenção *e* Hiperatividade. A partir desses termos e com base nas instituições brasileiras, aqui citadas, esse estudo adotará, portanto, a primeira denominação aqui mencionada.

verde (*Attention*: Atenção) e lilás (*Behavior and Judgment*: Comportamento e Julgamento). Pelo motivo de que esses setores são os mais afetados, os principais sintomas que caracterizam esse transtorno são a desatenção, inquietude e impulsividade/hiperatividade.

Figura 1 – Área de atuação do TDAH no cérebro



Disponível em: <https://www.pngwing.com/pt/free-png-tifvl>. Acesso em: jul.2021

Os médicos Luiz Augusto Rohde e Ricardo Halpern (2004) afirmam que alguns dos sintomas primários do TDAH são: a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. Este é um transtorno que possui as seguintes características: dificuldades no desempenho escolar; dificuldades de socialização com família e sociedade; problemas psicológicos; entre outros. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da Associação Americana de Psiquiatria, em razão da manifestação dos sintomas esse transtorno pode ser classificado em três subtipos:

1. Apresentação Combinada: o sujeito possui desatenção e hiperatividade-impulsividade nos últimos 6 meses.
2. Apresentação predominantemente desatenta: se o sujeito possui desatenção nos últimos 6 meses mas hiperatividade-impulsividade não.
3. Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva: se o sujeito possui hiperatividade-impulsividade nos últimos 6 meses mas desatenção não (DSM-5, 2014, p.104).

O grau do TDAH pode ser classificado em três níveis: leve, moderado ou grave. No grau leve, os sintomas mesmo presentes, trazem poucos problemas na vida escolar ou social do sujeito. Já no grau moderado os sintomas são um pouco intensos, fazendo com que o sujeito tenha mais dificuldades e assim trazendo algumas situações mais nítidas. O grau grave, por sua vez, apresenta os sintomas de forma muito intensa e exacerbada, e, nesse caso, o sujeito tem o direito a assistência de um segundo professor. Para o diagnóstico desse transtorno, segundo a ABDA, é necessário um acompanhamento com especialista, pois “[...] a diferença entre o transtorno e uma característica da criança recai na intensidade do comportamento, da hiperatividade e da impulsividade [...]” (ABDA, 2013, n.p.⁷).

De acordo com a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 coordenada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o TDAH classifica-se como um transtorno hipercinético, que conforme o dicionário *online* de português Priberam⁸ é relativo à hipercinesia, cujo significado é: “1. Movimento excessivo. 2. Conjunto de movimentos involuntários associados a algumas doenças do sistema nervoso central.”. Ou seja, é um transtorno relacionado à questão da impulsividade e hiperatividade. Este grupo de transtornos é caracterizado por: “[...] início precoce; uma combinação de um comportamento hiperativo e pobremente modulado com desatenção marcante e falta de envolvimento persistente nas tarefas e conduta invasiva nas situações e persistência no tempo dessas características de comportamento. [...]” (OMS, 1993, p. 256).

4.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO TDAH

Por ser um transtorno hipercinético, o TDAH possui algumas características preponderantes, tais como: a **atenção comprometida** e a **hiperatividade**, ambas são extremamente necessárias para que se consiga diagnosticar a presença, ou não, do transtorno, este que deve ser observado tanto na sala de aula, como em casa.

- 1. Atenção comprometida:** é manifestada por interromper as tarefas prematuramente e/ou por deixar as atividades incompletas. A mudança repentina de uma atividade para

⁷ De acordo com a ABNT, as obras que não apresentam paginação devem constar a sigla n.p (não paginado). Neste caso e em outras situações no decorrer desta pesquisa são citações retiradas de *sites*, portanto, não possuem paginação.

⁸ “Hipercinesia” *in* Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/hipercinesia>. Consultado em: 02 ago.2021.

outra sem completar nenhuma delas, parecendo perder o interesse em uma tarefa por se distrair com outra coisa. (OMS, 1993)

2. **Hiperatividade:** é manifestada pela inquietação excessiva, em especial em situações que requerem alguma calma, por exemplo, durante uma avaliação. Pode, dependendo da situação/idade, envolver comportamentos contrários, como por exemplo: correr, levantar, pular quando é esperado que ficassem sentados. O mexer excessivo do corpo, mãos, pés, cabeça. (OMS, 1993).

As características acima citadas muitas vezes não são suficientes para o diagnóstico do TDAH, mas são algumas que podem auxiliar na identificação e na presença de tal transtorno no sujeito, pois é, por meio dessas que a escola ou família nota uma diferença no comportamento da criança e assim busca por auxílio do profissional. Com base nisso é possível identificar que para esse aluno diagnosticado com o transtorno consiga se concentrar em sala de aula é necessário pensar em estratégias de aprendizagem que busquem conquistar a atenção do aluno e amenizar os seus sintomas. Portanto, essas atividades possuem um papel significativo no processo de desenvolvimento do raciocínio lógico, no auxílio da concentração e principalmente na maior desenvoltura desses estudantes na educação.

Com os constantes avanços tecnológicos há uma gigantesca carga de informação disponibilizada na *internet*, que por sua vez, possuem consequências. Uma delas é a utilização de autodiagnóstico por meio de *sites* que forneçam possíveis “sintomas” de doenças e/ou transtornos. Desse modo, existe uma necessidade por parte da escola, dos professores e principalmente da família dos alunos, a busca por diagnósticos com profissionais especializados, como psicólogos e psiquiatras.

4.2 TDAH A PARTIR DE DIFERENTES OLHARES

O TDAH é um transtorno comum em crianças, adolescentes e adultos. Até o presente momento não existe uma cura para tal transtorno, mas sim, uma série de procedimentos que auxiliam no seu tratamento. Segundo a ABDA: “o tratamento do TDAH deve ser multimodal, ou seja, uma combinação de medicamentos, orientação aos pais e professores, além de técnicas específicas que são ensinadas ao portador [...]” (ABDA, 2017, s.p.).

Por ser um transtorno em que a atenção, a desorganização e a inquietude atrapalham o rendimento dos estudos muitas vezes é confundido com um problema de aprendizado como o

Transtorno de Leitura (Dislexia) ou o Transtorno da Expressão Escrita (Disortografia), mas vale ressaltar que o TDAH não é considerado um problema de aprendizado. Entretanto, pelo fato de que essas dificuldades afetam no processo de aprendizagem dos alunos é importante que os professores adequem suas aulas com técnicas que auxiliem os alunos a ter um desempenho melhor.

Normalmente a pessoa diagnosticada com o TDAH tem as manifestações ainda na infância, pois é quando os sintomas são mais notados pelos pais e professores. No entanto, também existem diagnósticos para pessoas já adultas que, ao decorrer da vida, notam os sintomas na sua rotina. A desatenção é uma das características mais notadas nos sujeitos diagnosticados, ela na maior parte das vezes se manifesta em situações escolares, principalmente quando os alunos não conseguem completar suas atividades até o final. Com base nisso, surge a importância de compreender as diferentes perspectivas dos profissionais que trabalham com alunos que possuem o TDAH, em especial, na perspectiva da psicologia, dos professores que atuam com a Matemática e dos professores que atuam com o Atendimento Educacional Especializado.

4.2.1 Na perspectiva da Psicologia

A fase da infância é um período de muitas aprendizagens e novidades, é nesse momento que os pais começam a perceber comportamentos dos seus filhos. É nessa fase que também pode aparecer as primeiras manifestações ou sintomas relacionados a diferentes transtornos. Embora esses sintomas não sejam novos ou recentes, foi apenas a partir do século XIX que foram caracterizados como um transtorno. De acordo com Santos (2012), o psiquiatra alemão Heinrich Hoffmann foi o primeiro a descrever alguns sintomas desse transtorno no livro de contos "*Zappel Philip* (Felipe, o travesso)". Neste livro publicado em 1845, o autor relata a conduta de uma criança com transtorno hiperativo. Após esta publicação, outras pesquisas foram sendo realizadas e foi apenas em 1970 que esse transtorno teve uma definição e nomenclatura conhecida como Síndrome Hiperativa e Hiperatividade. Em 1987, ocorreu uma alteração no termo através do Manual Diagnóstico de Doenças Mentais (DSM-3) que atribuiu o nome de Distúrbio de Déficit de Atenção/Hiperatividade (DDA/H). Alguns anos mais tarde, aproximadamente em 1980, com a revisão do manual (DSM 3-R), publicou-se que a grafia passaria a ser TDAH.

Esse transtorno possui como tratamento a combinação de terapias e medicações que auxiliam na amenização dos sintomas. A psicóloga Denise Ferreira Ghigiarelli⁹ cita que o tratamento mais comum para o TDAH é a prescrição de medicamentos psicotrópicos, que são substâncias que atuam no sistema nervoso central, capazes de produzir alterações de comportamento, humor e cognição. De acordo com a autora:

Estas medicações melhoram extraordinariamente a capacidade motora da pessoa de colocar seus pensamentos no papel, aprimoram a atenção e a impulsividade, aumentam a motivação e a concentração, com a vantagem de não provocar dependência nos usuários. Esses medicamentos não curam o TDAH, mas ajudam a normalizar os neurotransmissores durante o seu uso. Dessa forma, diminui as consequências negativas emocionais, acadêmicas e sociais. (GHIGIARELLI, 2016, s.p.)

Associado às medicações, as terapias são grandes aliadas no processo de tratamento do TDAH, pois com esse acompanhamento psicológico é possível minimizar algumas situações comportamentais, conflitos de relacionamento e auxiliar no desempenho escolar, principalmente nas crianças. Além disso, outras intervenções como terapias com os pais, participação dos pais em grupos de apoio, treinamento dos professores que atuam com esses alunos, são importantes para contribuir com a amenização dos sintomas (GHIGIARELLI, 2016).

Uma das terapias sugeridas para o TDAH é a denominada “Terapia Cognitivo Comportamental (TCC)¹⁰” que no Brasil é utilizada por psicólogos. De acordo com Zugman¹¹ (2018, n.p.) essa terapia tem como objetivo “[...] solucionar problemas atuais e ensinar os clientes a desenvolverem habilidades para modificar pensamentos conscientes e comportamentos disfuncionais. Essa mudança cognitiva e comportamental conduz à melhora dos sintomas e do funcionamento pessoal [...]”. Ou seja, a terapia possibilita aos sujeitos elaborarem habilidades para amenizar as dificuldades que o transtorno impõe. Além disso, na terapia o paciente relata suas angústias, medos, dificuldades para o psicólogo possibilitando que o mesmo realize intermediações com questionamentos, tarefas para casa e muitas vezes acompanhamento nos locais onde o paciente sente medo, dificuldade, fobias e *etc.*

⁹ GHIGIARELLI, Denise Ferreira. **Associação Brasileira do Déficit de Atenção: TDAH e o processo de aprendizagem.** 2016. Disponível em: <https://tdah.org.br/tdah-e-o-processo-de-aprendizagem/>. Acesso em: 01 out.2021.

¹⁰ Para não confundir com a sigla de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ao mencionar-se a “Terapia Cognitivo Comportamental”, se adotará a sigla com destaque *itálico*, ou seja, *TCC*.

¹¹ ZUGMAN, Salmo. **Instituto Paranaense de Terapia Cognitiva (IPTC): O que é a Terapia Cognitivo Comportamental?** 2018. Disponível em: <https://iptc.net.br/o-que-e-terapia-cognitivo-comportamental/>. Acesso em: 02 ago.2021.

As autoras Nogueira e Correa (2019) descrevem que essa terapia consiste em quatro importantes etapas: a psicoeducação, a psicoterapia, a avaliação das comorbidades e as intervenções no ambiente. Na psicoeducação é indicado que o paciente receba as informações sobre o TDAH, para que seja capaz de reconhecer os sintomas e interpretar as dificuldades que estes causam. A psicoterapia busca identificar no paciente as crenças existentes, por exemplo, se sentir incapaz de realizar alguma tarefa por conta das dificuldades. Este momento é de extrema importância, pois o paciente pode retratar as situações vividas, e através da ajuda do psicólogo ser auxiliado na diminuição dos sofrimentos, na interpretação dos acontecimentos e outros. Na avaliação das comorbidades, é o momento que o psicólogo avalia/identifica os sintomas do paciente e a possibilidade de existirem outros transtornos associados ao TDAH, por exemplo, o Transtorno da Ansiedade. Por fim, as intervenções no ambiente, que ajudam o paciente na realização de tarefas, na convivência com os outros, *etc.*

Deste modo, o profissional da psicologia possui uma grande responsabilidade em auxiliar o paciente e influenciá-lo a utilizar mecanismos que ajudem no dia a dia. Por exemplo, a utilização de lembretes, bilhetes, quadro de avisos, agendas, cronogramas e outros para anotação das tarefas, procurar sempre lugares silêncios para estudar, evitando assim dispersão da atenção, realizar intervalos entre as tarefas, e outras situações que podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Missawa e Rosetti (2014) existem pesquisas que apontam diversos fatores responsáveis pelo transtorno, mas nenhum deles deve ser considerado como o único causador do TDAH, visto que esse transtorno é caracterizado pela interação de fatores biológicos e psicossociais. Por este motivo o processo para elaboração de um diagnóstico é desenvolvido de forma rigorosa por um psicólogo, o principal método adotado é a observação dos comportamentos, pois de acordo com Silva (2003) é através dela que se pode identificar se os sintomas são oriundos do TDAH ou se são fatores da criação/educação da criança. Nesse caso, por exemplo, uma criança que pertence a um ambiente onde as características de comportamento não são valorizadas, pode demonstrar indisciplina, desatenção e outros sintomas que são provindos da sua criação e não do TDAH.

De acordo com Nogueira e Correa (2019) no contexto educacional, o trabalho do psicólogo juntamente com a equipe multidisciplinar proporciona à pessoa com TDAH meios que explorem as potencialidades no desenvolvimento da aprendizagem, bem como o auxílio nas situações de dificuldade, permitindo um resultado muito maior no tratamento do transtorno. Nesse contexto ressalta-se a importância de um ambiente escolar que represente a diversidade, com profissionais que busquem adequar seus planejamentos de acordo com as

singularidades apresentadas pelos seus alunos. Com isso se faz necessário identificar na perspectiva dos professores, em especial do componente curricular de Matemática, como o TDAH interfere no processo de ensino e aprendizagem.

4.2.2 Na perspectiva da Educação

A escola tem um importante espaço na sociedade e é nela que se adquire a aprendizagem de conhecimentos, de habilidades e de valores, além disso, é nesse lugar que ocorre a principal interação entre as diferenças e particularidades de cada um. Por ser um local de muita diversidade é essencial que as práticas pedagógicas contemplem e sejam eficientes a todos os participantes do espaço.

Um dos transtornos mais comuns observados nas salas de aula brasileiras é o TDAH. De acordo com um estudo coordenado pelo Instituto Glia¹² em 2019, de 10.912 crianças entre 5 e 18 anos de idade recrutadas na rede de ensino de 89 cidades de 18 estados brasileiros, cerca de 6,6% possuíam diagnóstico médico de TDAH. Esses alunos diagnosticados apresentam, em sua maioria, sintomas que comprometem o rendimento escolar, devido a dificuldade de atenção e de organização, dois fatores extremamente necessários na escola. Por este motivo, torna-se necessário que os professores busquem aprimoramento teórico que permita aperfeiçoar as suas práticas.

Todas as práticas escolares e componentes curriculares possuem um importante papel na educação, entre eles, está a disciplina de Matemática. Na Educação Básica a Matemática é um dos componentes curriculares obrigatórios, responsável pela formação do pensamento crítico e do raciocínio lógico dos cidadãos. Apesar de a Matemática ser uma ciência de raciocínio lógico e abstrato, o seu ensino não deve ser resumido em uma sequência de definições e fórmulas que muitas vezes colocadas aos alunos como algo pronto e sem aplicação no dia a dia. Por este motivo, essa é uma disciplina de muitas dificuldades no processo de aprendizagem. Essas dificuldades observadas no ensino da Matemática partem tanto dos alunos quanto dos professores, de acordo com Piovesan e Zanardini (2008, p. 2) “de um lado, observa-se a incompreensão e a falta de motivação dos alunos em relação aos

¹² **Instituto Glia.** *Disparities in the diagnosis and treatment of ADHD in children – a nationwide study*, 2019. Disponível em: <https://institutoglia.com.br/disparities-in-the-diagnosis-and-treatment-of-adhd-in-children-a-nationwide-study/>. Acesso em: 22 out.2021.

conteúdos matemáticos ensinados em sala de aula de forma tradicional, e do outro, está o professor que não consegue alcançar resultados satisfatórios no ensino de sua disciplina [...]”.

Dentre algumas dimensões da Matemática, os cálculos exigem diferentes habilidades para sua execução e compreensão, para realizá-los é necessário muito mais do que tempo, é preciso ter atenção e memorização, dois processos que são afetados em pessoas diagnosticadas com o TDAH. De acordo com Rotta, Ohweiler e Riesgo (2016), as características desse transtorno podem interferir na aprendizagem Matemática desses alunos e no rendimento dos mesmos, principalmente pelo fato de que a atenção é necessária para a aquisição dos conhecimentos. A Figura 2, segundo os autores, expressa as habilidades necessárias para a competência em Matemática dos alunos.



Fonte: Rotta, Ohweiler e Riesgo (2016, p. 186)

Desse modo, é possível observar como a atenção e a memorização são duas habilidades estritamente necessárias no componente curricular de Matemática. Assim uma possível estratégia de ensino que auxilie esses discentes diagnosticados com TDAH é a elaboração de atividades que busque atrair a atenção dos alunos. Relacionado a essas dificuldades, Geary (*apud* MARTINS, 2011, p. 44-45), apresenta que relacionado à aprendizagem da Matemática dos alunos diagnosticados com TDAH, existem três tipos de dificuldades, sendo elas:

[...] aspectos metodológicos do cálculo (dificuldade na aquisição de procedimentos e estratégias aritméticas para resolução de operações básicas); recuperação automática de eixos numéricos da memória semântica (dificuldade em adquirir e manter os dados matemáticos básicos, para que sejam adequados à aquisição e ao uso das habilidades do cálculo), e habilidades visoespaciais (dificuldades na representação espacial e na interpretação da informação numérica).

Os sujeitos diagnosticados com TDAH, como já citado anteriormente, possuem certa dificuldade em prestar atenção, principalmente em detalhes que na Matemática são importantes, como por exemplo: uma troca sinais (positivo ou negativo) já altera todo o resultado de uma operação, conseqüentemente isso conduz ao erro. Além disso, apresentam uma dificuldade em acompanhar longas instruções não se mantendo atentos por muito tempo e muitas vezes, não conseguindo concluir as atividades escolares. Com base nisso verifica-se que a postura do professor é essencial para essas dificuldades sejam amenizadas.

Ensinar é uma tarefa que impõe desafios diários e variados para o educador, pois nem sempre as metodologias adotadas pelo professor serão as mais adequadas e suficientes para todos os alunos. Ao trabalhar com alunos diagnosticados com transtornos, as estratégias ditas “tradicionais” se mostram insuficientes. Neste sentido, Muszkat, Miranda e Rizutti (2011, p. 112) ressaltam que:

Ensinar uma criança com TDAH é ainda mais desafiador, pois além de os sintomas de TDAH envolverem dificuldades no processo de aprendizado e no comportamento, cada criança com TDAH é única. Na maioria das vezes, os educadores não sabem o que fazer, sentem-se perdidos, cansados, desanimados e sem apoio. Entretanto, não é possível, recusar o direito destas crianças ao ensino adequado de suas necessidades. Para isso, as leis de inclusão estão mais abrangentes e rígidas. Também, não é possível ignorar a presença dessas crianças na sala de aula.

Nesse contexto o educador além de responsável pelo estímulo, busca e elaboração do conhecimento, ocupa um papel extremamente importante para o aluno diagnosticado com TDAH, pois é a partir do vínculo entre professor-aluno e aluno-aluno que esse sujeito terá mais segurança e conseguirá superar suas dificuldades. De acordo com Macêdo (2016, p. 38), “[...] o papel do professor é fundamental no processo ensino e aprendizagem da criança com TDAH, pois é ele que percebe as alterações de comportamento, isto é, as principais causas, sintomas decorrentes do transtorno [...]”.

Para que o processo de aprendizagem ocorra de forma significativa, torna-se necessário que o professor possua uma formação ou tenha conhecimento para lidar com alunos com TDAH, pois o desconhecimento de estratégias e práticas pode resultar em um ambiente de ensino conturbado onde todos os alunos saem prejudicados. Além disso, ressalta-se que não existe um modelo de aula pronto para ser retirado de livros ou da *internet*, porque, mesmo que os sintomas sejam iguais para todos os alunos, as situações problemáticas que esses sintomas trazem para a sala de aula são diferentes em cada caso. Torna-se essencial a implementação de políticas públicas direcionadas a formação continuada dos professores relacionadas a Educação Especial, e, de acordo com Macêdo (2016), as formações propiciam

o desenvolvimento de um trabalho satisfatório tanto para o professor, quanto para o aluno que possui dificuldades.

Segundo Andrade, Petinatti e Moreti (2011) os professores possuem muita dificuldade para reconhecer um aluno que possui TDAH, e quando identificam, em sua maioria apenas os indicam para um acompanhamento médico sem analisar que a melhora no comportamento dos alunos pode ser adquirida por meio de atividades pedagógicas que utilizem as habilidades que os mesmos possuem. De acordo com as autoras “[...] o professor encontra dificuldades em desenvolver um trabalho pedagógico com o aluno hiperativo, no qual muitas vezes desconhece o assunto hiperatividade, não sabendo ao certo do que se trata.” (ANDRADE; PETINATTI; MORETTI, 2011, p. 10). Desse modo, é indispensável que os educadores procurem auxílio de profissionais para que possam desenvolver um trabalho guiado pelas necessidades desses alunos e que de fato compreendam o que é esse transtorno.

O êxito escolar dos alunos diagnosticados com TDAH depende exclusivamente das informações que os professores e os familiares têm sobre o transtorno. É de suma importância que todo professor que acompanha esses alunos, detenha de conhecimento e práticas para elaborar um ensino de qualidade, em concordância com Macêdo (2016, p.43), faz-se necessário que o profissional saiba como “[...] se expressar, a melhor forma de compreender, de se comunicar para uma melhor convivência social, bem como proporcionar uma aprendizagem eficaz para a criança. [...]”, com isso, a tendência é o desenvolvimento de um ensino/aprendizagem significativo para os alunos, com práticas e conhecimento adequados para auxiliar na amenização dos sintomas.

A falta de um ambiente de ensino com condições para que os alunos recebam a atenção necessária é uma das características mais presentes no cenário escolar público, a falta de materiais e as salas de aulas lotadas são grandes obstáculos para que os educadores consigam dedicar a atenção que esses alunos diagnosticados com TDAH demandam.

As intervenções escolares são muito importantes para a evolução do desempenho escolar destes alunos, de acordo com Rohde *et al.* (2000), os autores destacam que o ideal seria manter uma sala de aula estruturada com poucos alunos, porém, sabe-se que na Educação Básica pública isso não ocorre. Em contrapartida, mesmo com as salas de aula repletas de alunos, os autores citam a importância de um planejamento que tenha rotinas diárias consistentes e um ambiente escolar previsível que os ajude alunos a manter um controle de suas emoções/ações. Para Rohde *et al.* (2000, p. 9-10)

As tarefas propostas não devem ser demasiadamente longas e necessitam ser explicadas passo a passo. É importante que o aluno com TDAH receba o máximo possível de atendimento individualizado. Ele deve ser colocado na primeira fila da sala de aula, próximo à professora e longe da janela, ou seja, em local onde ele tenha menor probabilidade de distrair-se. [...]

Embora não seja do conhecimento de alguns professores, existe na *internet* uma infinidade de livros, *sites* e vídeos de profissionais com formação e conhecimento sobre o TDAH, os quais sugerem listas de estratégias, práticas e até mesmo de atividades para trabalhar com esses alunos. No *site* da ABDA, por exemplo, encontram-se seções com dicas sobre o TDAH tanto para os professores, quanto para os pais. No âmbito dos educadores, há algumas estratégias pedagógicas para alunos com TDAH¹³, segundo a associação, o professor pode utilizar em sala de aula técnicas para melhorar a atenção e memória dos alunos tais como:

1 – Quando o professor der alguma instrução, pedir ao aluno para **repetir as instruções ou compartilhar com um amigo** antes de começar as tarefas.

2 – Quando o aluno desempenhar a tarefa solicitada ofereça sempre um **feedback positivo (reforço) através de pequenos elogios e prêmios que podem ser: estrelinhas no caderno, palavras de apoio, um aceno de mão...** Os feedbacks e elogios devem acontecer **SEMPRE E IMEDIATAMENTE** após o aluno conseguir um bom desempenho compatível com o seu tempo e processo de aprendizagem.

3 – **NÃO** criticar e apontar, em hipótese alguma, os erros cometidos como falha no desempenho. Alunos com TDAH precisam de suporte, encorajamento, parceria e adaptações. Esses alunos DEVEM ser respeitados. Isto é um direito! **A atitude positiva do professor é fator DECISIVO para a melhora do aprendizado.**

4 – Na medida do possível, oferecer para o aluno e toda a turma tarefas diferenciadas. Os trabalhos em grupo e a possibilidade do aluno escolher as atividades nas quais quer participar são elementos que **despertam o interesse e a motivação**. É preciso ter em vista que **cada aluno aprende no seu tempo e que as estratégias deverão respeitar a individualidade e especificidade de cada um.**

5 – Optar por, sempre que possível, dar aulas com materiais audiovisuais, computadores, vídeos, e outros materiais diferenciados como revistas, jornais, livros etc. **A diversidade de materiais pedagógicos aumenta consideravelmente o interesse do aluno nas aulas** e, portanto, melhora a atenção sustentada.

6 – Utilizar a técnica de **“aprendizagem ativa”** (*high response strategies*): trabalhos em duplas, respostas orais, possibilidade do aluno gravar as aulas e/ou trazer seus trabalhos gravados em *pendrive* ou nuvem para a escola.

¹³ Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA). **Algumas estratégias pedagógicas para alunos com TDAH**. 2017. Disponível em: <https://tdah.org.br/algumas-estrategias-pedagogicas-para-alunos-com-tdah/>. Acesso em: 28 out.2021.

7 – Adaptações ambientais na sala de aula: mudar as mesas e/ou cadeiras para evitar distrações. **Não é indicado que alunos com TDAH sentem junto a portas, janelas e nas últimas fileiras da sala de aula.** É indicado que esses alunos sentem nas primeiras fileiras, de preferência ao lado do professor, para que os elementos distratores do ambiente não prejudiquem a atenção sustentada.

8 – **Usar sinais visuais e orais:** o professor pode combinar previamente com o aluno pequenos sinais cujo significado só o aluno e o professor compreendem. Exemplo: o professor combina com o aluno que todas as vezes que percebê-lo desatento durante as atividades, colocará levemente a mão sobre seu ombro para que ele possa retomar o foco das atividades.

9 – Usar **mecanismos e/ou ferramentas para compensar as dificuldades memoriais:** tabelas com datas sobre prazo de entrega dos trabalhos solicitados, usar post-it para fazer lembretes e anotações para que o aluno não esqueça o conteúdo.

10 – **Etiquetar, iluminar, sublinhar e colorir** as partes mais importantes de uma tarefa, texto ou prova. (2017, n.p. grifo do original)

Essas são apenas algumas das sugestões que a ABDA elenca como importantes para os alunos diagnosticados com TDAH, porém, vale ressaltar que muitas das sugestões expostas acima favorecem tanto o aprendizado do aluno diagnosticado, quanto de um aluno que não possui transtorno. Correia e Linhares (2014, p. 157-158) escrevem que “O TDAH depende de treinamento de comportamentos adequados, que facilitará a vida da criança na sala de aula ou em outros ambientes [...]”.

Devido ao fato de que o diagnóstico muitas vezes é realizado após certo período de sintomas, esses alunos possuem um histórico de lacunas no aprendizado da Matemática e muitas vezes, além do aprimoramento de técnicas específicas é necessário que esse aluno seja encaminhado para um atendimento especializado que o auxilie na construção de uma aprendizagem significativa. Daí percebe-se a importância do AEE neste processo de aprendizagem dos alunos, e, portanto, torna-se necessário observar a perspectiva da Educação Especial em relação ao TDAH e qual é a função desse atendimento.

4.2.3 Na perspectiva da Educação Especial

A Educação Especial vem ao longo do tempo ganhando espaço e notoriedade na sociedade, pois a sua criação é proveniente de um longo processo de luta pelo direito da educação de qualidade e igualdade para todos, sem exceções. Esse processo histórico trouxe um avanço nas políticas públicas inclusivas e o estabelecimento de metas para assegurar tanto o acesso, quanto a permanência e a aprendizagem de todos os alunos na classe regular. No

Brasil, a partir de 1970 começou a se discutir sobre a Educação Especial, e em 1988 com a publicação da CF foi mencionado o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁴. No entanto, foi apenas em 2008, com o decreto n° 6.571 de 17 de setembro daquele ano que se instaurou em todas as escolas a obrigatoriedade do AEE. Neste mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC), publicou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), a qual estabeleceu que o AEE:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.16)

Definiu-se a partir da publicação da PNEE-EI (BRASIL, 2008), que o atendimento desenvolvido pelo AEE não deve ser substitutivo, ou seja, no mesmo período que o aluno estuda, em uma abordagem suplementar e complementar. O **atendimento suplementar** é aquele que busca enriquecer a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação, nas áreas de seu interesse, facilidade ou habilidade. E o **atendimento complementar** é aquele que visa adicionar na formação dos estudantes com deficiência e/ou transtornos recursos que auxiliem nas dificuldades que ocorrem no processo de aprendizagem. De acordo com Bendinelli (2018, n.p.),

[...] o AEE não deve se constituir como reforço escolar, uma vez que não é objetivo do professor da sala de recursos ensinar os conteúdos que foram ministrados na classe comum, mas auxiliar na eliminação de barreiras, as quais, lembramos, não estão no aluno, mas no ambiente que o cerca.

Não se pode acreditar que existem modelos prontos para as escolas desenvolverem um bom atendimento especializado, mas se supõe que as estratégias elaboradas pelo professor do AEE, podem ser fortalecidas através do trabalho colaborativo com os demais profissionais (BENDINELLI, 2018). Pelas palavras de Mendes *apud* Bendinelli (2018, n.p.), o ensino colaborativo,

[...] envolve um par de professores (um da educação regular e o outro da Educação Especial) atuando em equipe e assumindo diferentes tipos de arranjos [...] os quais podem ocorrer durante períodos fixos de tempo, em determinados momentos, ou

¹⁴ Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado com a garantia de: Inciso III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

mesmo em certos dias da semana. No ensino colaborativo, dois ou mais professores compartilham a responsabilidade de planejar, de implementar o ensino e da disciplina da sala de aula, podendo ocupar a mesma sala de aula.

Portanto, apresenta-se o ensino colaborativo como uma possibilidade de trabalho articulado entre o professor da classe e o professor do Atendimento Educacional Especializado, compartilhando seus saberes e experiências esses professores juntos podem desenvolver planejamentos de aulas extremamente eficazes.

Mesmo o TDAH não sendo considerado um transtorno de aprendizagem, os seus sintomas criam situações de dificuldades na rotina escolar, nas diretrizes que percorrem a Educação Básica nota-se uma exclusão dos alunos diagnosticados com TDAH do AEE e também não lhes é garantido auxílio de segundo professor em sala de aula. No entanto, no estado de Santa Catarina com a Política estadual de Educação Especial (2006) incluiu os alunos diagnosticados com TDAH, como pertencentes à Educação Especial. Para esses, o AEE é disponibilizado no contraturno e em casos que os sintomas são muito intensos, o aluno tem por direito, um segundo professor em sala para assisti-lo. Como já mencionado anteriormente (no capítulo 2, seção 2.1 desta pesquisa) esse atendimento ocorre na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com um professor capacitado para trabalhar com esses alunos.

Com a publicação do decreto nº 7.611/2011 definiu-se como SRM os ambientes dotados de equipamentos, mobílias e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Esses materiais e recursos são adequados (ou devem ser) às necessidades educacionais dos alunos. Esse espaço é conduzido por um professor especializado que complementa a aprendizagem dos alunos que possuem dificuldade e suplementa a aprendizagem dos alunos ditos superdotados. Como já observado, todas as características do TDAH podem desenvolver inúmeras consequências no processo escolar do aluno diagnosticado, pois a memória e atenção são fundamentais no processo de aquisição da aprendizagem.

O AEE, diferentemente de uma “aula de reforço¹⁵” como muitas vezes é taxado, deve ser um atendimento preparado por um profissional especializado, que verifica juntamente com o professor da turma, as dificuldades e potencialidades que possui esse aluno diagnosticado, com isso, elabora atividades e sugere formas de trabalho para que o estudante consiga remover essas barreiras. Esse é um dos caminhos que pode auxiliar o aluno a conseguir de

¹⁵ As atividades de reforço escolar são destinadas para ensinar conteúdos do ensino comum, cujo aluno possua alguma dificuldade, essas atividades são ofertadas a qualquer estudante que necessite.

fato amenizar suas dificuldades em sala de aula, ou seja, segundo Susana de Fátima Frighetto Durel (2016, p.22):

A primeira contribuição do AEE é ter um profissional especializado que auxilia a professora regente nas adaptações físicas e pedagógicas necessárias, para que a criança com TDAH tenha um bom convívio em sala de aula. Visto que a criança com TDAH possui grande dificuldade em relação à atenção e à memória, algumas intervenções e modificações devem ser realizadas.

Com isso é visível que não necessariamente o professor do AEE precisa estar em uma sala de aula privada, ou como o segundo professor para auxiliar apenas um aluno de forma isolada, mas também com a sua formação pode contribuir com sugestões de adaptações pedagógicas para um ensino de qualidade a todos, e principalmente auxiliar os professores de outras disciplinas que, muitas vezes, não sabem como trabalhar com esses alunos.

O objetivo do professor do AEE volta-se à aprendizagem do aluno na classe regular, e em concordância com Bendinelli (2018), não adianta esse professor desenvolver técnicas com os alunos que possuem transtorno e/ou deficiências se o professor da classe comum não abrir espaço para que essas sejam abordadas e utilizadas em sala de aula. Portanto, a criação do AEE vislumbra a colaboração e a articulação dos profissionais, sem isso, esse atendimento se compara apenas a um reforço escolar para esses alunos e perde toda a sua essência.

Fundamentado no que foi exposto até o momento, torna-se essencial a elaboração de um planejamento adequado para os alunos diagnosticados com TDAH. Com base nisso e retomando o objetivo da presente pesquisa busca-se identificar possíveis articulações entre os profissionais envolvidos com alunos diagnosticados com o TDAH, em particular, os professores de Matemática e os professores do AEE. Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta a metodologia da pesquisa, que por meio da coleta de dados realizada pretendeu-se observar se os professores se articulam para a elaboração dos seus planejamentos e constatar alguns indícios de como esses profissionais realizam seus planejamentos.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa com caráter qualitativo de cunho exploratório, segundo Antonio Carlos Gil, “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...]” (2002, p.41). Assim, essa pesquisa, realizada no município de Xanxerê, localizado na região Oeste de Santa Catarina, teve como objetivo *identificar possíveis articulações entre os profissionais envolvidos com alunos diagnosticados com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), em particular, os professores de Matemática e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, e foi desenvolvida em duas etapas.

Na primeira etapa buscou-se identificar quantos profissionais atuam como professores de Matemática e quantos são os profissionais do AEE no município de Xanxerê/SC, tanto das redes estadual, municipal e privada e, em quantas escolas os mesmos trabalham.

Para a segunda etapa realizou-se a aplicação de questionários distintos para os professores de Matemática e para os profissionais do AEE, a fim de compreender como o professor de Matemática realiza seus planejamentos e constatar se há interação com profissionais do AEE. Além disso, com o objetivo de compreender um pouco mais sobre o TDAH aplicou-se um questionário, para um profissional do ramo de psicologia. As etapas acima citadas e a base para análise dos dados foram descritas e detalhadas na sequência.

5.1 1ª ETAPA: OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA ATUANTES NO MUNICÍPIO DE XANXERÊ/SC

Na primeira etapa da pesquisa ocorreu a realização de um levantamento nas 16 escolas do município de Xanxerê/SC que atendem alunos do Ensino Fundamental II - anos finais e Ensino Médio. Dentre essas escolas, dez são da rede estadual, duas da rede municipal e quatro da rede privada de ensino. Para realizar o levantamento foram utilizados os meios de comunicação telefônicos e os endereços eletrônicos (*e-mail*) das instituições, além disso, algumas informações serviram de base para identificar os possíveis participantes da pesquisa:

1. Qual a quantidade de professores de Matemática atuantes nas escolas?
2. Quantos alunos frequentam cada escola?
3. Quantos alunos têm o laudo diagnosticado com TDAH?

4. Quantos professores atuam no AEE das escolas?

A partir do contato com a gestão responsável de cada uma das 16 escolas no início do ano letivo de 2021, destas, 13 retornaram os dados solicitados, apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Coleta de dados das escolas no início do ano letivo (Jan/2021)

Nome da Escola	Rede	Prof. AEE (SAEDE)	Prof. Matemática	Quantidade de alunos		Alunos com TDAH
				EF	EM	
Centro Educacional Integração	Privada	0	1	80	0	0
Colégio e Pré Vestibular Expressivo	Privada	1	3	127	91	10
Colégio Intellectus	Privada	0	3	28	27	0
EEB Aparicio Julio Farrapo	Estadual	1	3	130	0	4
EEB João Wincler	Estadual	1	3	200	63	3
EEB Joaquim Nabuco	Estadual	0	2	480	0	0
EEB Presidente Artur da Costa e Silva	Estadual	1	3	0	1025	4
EEB Professor Iracy Tonello	Estadual	1	2	310	100	2
EEB Romildo Czepanhik	Estadual	0	2	247	180	8
EEB São Caetano	Estadual	1	1	71	0	2
EEF Augusto Colatto	Estadual	1	3	270	0	6
EEF Dom Oscar Arnulfo Romero	Estadual	1	2	332	0	3
EMEB Nossa Senhora Aparecida	Municipal	1	2	307	0	5
TOTAL		9	30	2582	1486	47

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

De acordo com a Tabela 1, no início do ano letivo de 2021 atuavam nas 13 escolas do município de Xanxerê/SC nove professores do AEE e 30 professores de Matemática. Das 13 instituições apresentadas, três escolas não possuem alunos diagnosticados com TDAH. Desse modo, essas escolas e seus profissionais não constituíram parte desse estudo, por não atenderem o objetivo e o critério de possuírem estudantes diagnosticados com o transtorno.

Em retomada de contato com as escolas, já na metade do ano letivo de 2021, houve a contribuição da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e verificou-se a existência de professores de Matemática que atuavam em mais de uma escola e/ou rede de ensino. Além disso, a rotatividade de professores não efetivos na escola, denominados por “Admitidos em Caráter Temporário” (ACT), revelou uma instabilidade no quadro docente, pois alguns destes profissionais que trabalhavam no início do ano letivo de 2021, já não estavam mais trabalhando nas respectivas escolas na metade do ano letivo. A partir desse cenário, optou-se em trabalhar apenas com as escolas da rede estadual, pois estas supririam com os objetivos e hipóteses da pesquisa, com isso ao realizar um novo levantamento obteve-se a Tabela 2.

Tabela 2 – Coleta de dados das escolas na metade do ano letivo (Jul/ 2021)

Nome da Escola	Rede	Prof. AEE (SAEDE)	Prof. Matemática	Quantidade de alunos		Alunos com TDAH
				EF	EM	
EEB Romildo Czepanhik	Estadual	0	2	258	167	8
EEB São Caetano	Estadual	1	1	71	0	2
EEB Presidente Artur da Costa e Silva	Estadual	0	3	0	772	4
EEB Professor Iracy Tonello	Estadual	1	2	220	161	2
EEB João Wincler	Estadual	1	3	165	88	3
EEB Aparicio Julio Farrapo	Estadual	1	3	122	0	4
EEF Augusto Colatto	Estadual	0	3	529	0	6
EEF Dom Oscar Arnulfo Romero	Estadual	1	2	332	0	5
TOTAL		5	19	1697	1188	34

Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Os dados apresentados na Tabela 2, mostram que na rede estadual atuam cinco professores do AEE e 19 professores de Matemática, destes, apenas um atua em duas escolas. Segundo Gil (2002) a população participante de uma pesquisa deve apresentar características que possibilite a investigação proposta inicialmente. E, considerando o objetivo desta pesquisa em identificar as possíveis articulações entre os profissionais envolvidos com alunos diagnosticados com o TDAH, é fundamental que esses participantes estejam atuando na mesma instituição. Assim sendo, esse estudo delimitou as instituições que tinham no seu quadro de funcionários professores de Matemática e do AEE. A Tabela 3, expressa esse cenário.

Tabela 3 – Escolas e profissionais participantes da pesquisa

Nome da Escola	Rede	Prof. AEE (SAEDE)	Prof. Matemática	Quantidade de alunos		Alunos com TDAH
				EF	EM	
EEB São Caetano	Estadual	1	1	71	0	2
EEB Professor Iracy Tonello	Estadual	1	2	220	161	2
EEB João Wincler	Estadual	1	3	165	88	3
EEB Aparicio Julio Farrapo	Estadual	1	3	122	0	4
EEF Dom Oscar Arnulfo Romero	Estadual	1	2	332	0	5
TOTAL		5	11	910	249	16

Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Com base nos dados da Tabela 3, definiu-se os participantes desta pesquisa:

- a) 10 (dez) professores de Matemática da rede estadual do município de Xanxerê/SC¹⁶;
- b) 5 (cinco) professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁷ da rede estadual do município de Xanxerê/ SC, e;

¹⁶ Embora a Tabela 3 contém 11 professores de Matemática, um destes atua em duas escolas, sendo, portanto, **dez professores** de Matemática participantes da pesquisa.

¹⁷ Professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

c) 1 (uma) psicóloga que atua na cidade de Xanxerê/SC.

5.2 2ª ETAPA: APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Na segunda etapa da pesquisa buscou-se analisar como os professores de Matemática realizam seus planejamentos para alunos diagnosticados com TDAH e se os mesmos buscam auxílio do professor responsável pelo AEE. Por outro lado, buscou-se uma maior compreensão do que é esse transtorno e da importância do atendimento especializado para esses alunos diagnosticados. Para tanto, foi aplicado um questionário distinto aos participantes da pesquisa (delimitados na seção 5.1), pertencentes a três grupos diferentes: um questionário para os professores de Matemática, (Apêndice A), um questionário para os professores do AEE (Apêndice B) e um questionário para a psicóloga (Apêndice C).

De acordo com Gil (2002, p. 116) a elaboração de um questionário “[...] consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário”. Também, Fiorentini e Lorenzato (2007) ressaltam que a função dos questionários é coletar dados que possibilitem o argumento das informações. Nesse sentido, é imprescindível a elaboração desta etapa com intuito de identificar possíveis articulações entre os professores de Matemática e os professores do AEE, para a elaboração dos seus planejamentos para alunos diagnosticados com TDAH e de compreender de forma mais profunda esse transtorno.

A aplicação dos questionários se deu em setembro/2021 via *Google Forms*, aos dez professores de Matemática, cinco professores do AEE da rede estadual de Santa Catarina atuantes no município de Xanxerê e a uma psicóloga que atua na cidade. Mesmo com o retorno gradual das aulas presenciais nas redes de ensino e com o controle da pandemia do vírus COVID-19, optou-se por uma prática de trabalho remoto, atendendo ao distanciamento social e orientações dos órgãos de saúde. Inicialmente, para o desenvolvimento desta etapa, os professores e a psicóloga receberam um convite para participar desta pesquisa por meio dos seus contatos particulares, recebendo as instruções iniciais de como aconteceria a coleta de dados e o acesso ao *link* do questionário. No momento do convite à participação da pesquisa,

foi esclarecido todo o processo de envolvimento dos participantes para que tivessem conhecimento e livre escolha de participação¹⁸.

Todos os participantes da pesquisa assinaram digitalmente por meio da plataforma o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo documento consta detalhadamente todo o processo de coleta de dados, os objetivos, riscos, benefícios e a garantia da confidencialidade das informações. Uma das vias do TCLE ficou sob a posse das pesquisadoras (autora desse trabalho e sua orientadora) e outra via foi entregue por *e-mail* automaticamente após a submissão das respostas de cada participante. O TCLE, elaborado em formulário digital, sendo que o participante só responderia ao questionário, somente se, o mesmo assinalasse os termos “*sim, aceito participar da pesquisa*”, tendo, portanto, acesso a todas as questões.

A análise, cujos dados se referiam à importância da gestão escolar participativa e no uso de recursos metodológicos para o ensino de alunos com TDAH, como tecnologias, livros didáticos, e outros, foi apoiada em Pereira (2017), Weiss e Cruz (2001), Moura e Silva (2019), Ferreira e Ramos (2020), Saviani *apud* Leal e Oliveira (2008), e, Tezani (2009). E, particularmente ao que se refere a importância do planejamento do professor e da articulação entre o professor do AEE e o professor regente da sala regular, a análise baseou-se em Conceição *et al.* (2016), Hassler (2017), Santos (2019), Lira (2016), Araruna (2018), Capellini (2004).

¹⁸ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *campus* Chapecó, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação-Ética (CAAE) nº 49928321.9.0000.5564.

6 ANÁLISE DOS DADOS

A seguir apresentou-se a descrição e análise dos dados coletados a partir dos questionários aplicados.

6.1 O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Identificar o perfil dos participantes da pesquisa foi essencial para analisar as respostas obtidas nas demais etapas do questionário. Isso se fundamenta pelo fato de que, ao longo da vida as pessoas tendem a evoluir seus conhecimentos, pensamentos e percepções devido às experiências e circunstâncias do dia a dia. Dessa forma, nesta etapa da pesquisa, identificou-se alguns aspectos dos profissionais que responderam ao questionário, tais como: idade, formação, participação em atividades de desenvolvimento profissional, além de outros elementos que no decorrer da análise serão importantes para compreender como esses profissionais atuam. Os questionários enviados aos profissionais eram distintos, com questões próprias à atuação de cada profissional, foram aplicados atendendo a seguinte organização:

- a) Questionário dos professores de Matemática e do AEE: após o aceite do TCLE, automaticamente direcionava-se a três etapas: (I) Perfil do profissional, (II) A infraestrutura da(s) escola(s) que o profissional atua, e (III) O planejamento do profissional.
- b) Questionário da psicóloga: após o aceite do TCLE, automaticamente direcionava-se a duas etapas: (I) Perfil da psicóloga e profissão, e (II) O TDAH.

Conforme o levantamento realizado na 1ª etapa os questionários foram enviados a 16 profissionais dentre eles: professores de Matemática, os professores do AEE e a psicóloga. Destes 16 convidados, obteve-se o retorno de 12 profissionais, dos quais: 8 (oito) professores de Matemática, 3 (três) professores do AEE e 1 (uma) psicóloga, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – Participantes da pesquisa

Identificação dos participantes	Número de questionários enviados	Número de questionários respondidos
Professores de Matemática	10	8
Professores do AEE	5	3
Psicóloga	1	1
Total de participantes	16	12

Fonte: Elaboração das autoras (2021)

As etapas serão descritas e analisadas na sequência desta pesquisa. Entende-se que estatisticamente a população da coleta de dados desta pesquisa deveria ser mais ampla, porém, por ser um estudo qualitativo e pelo levantamento de dados que se obteve tal número tornou-se eficaz, acredita-se que, quanto mais amplo o universo dos participantes, ter-se-ia um panorama mais fiel à realidade.

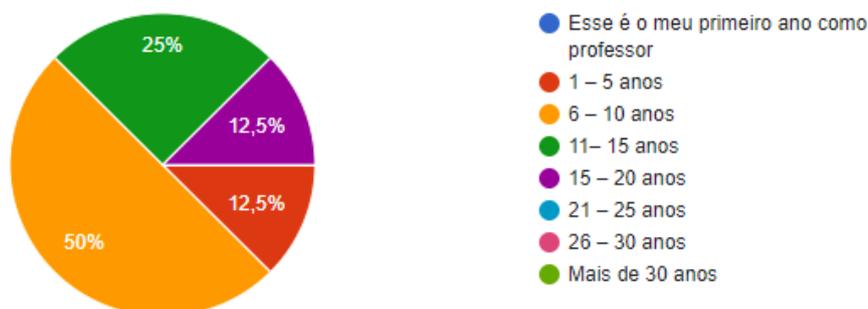
I. Perfil dos Professores de Matemática (Apêndice A)

Dos oito professores que atuam no ensino de Matemática que responderam ao questionário aceitando participar da pesquisa, seis deles têm *idade* entre 25 e 40 anos e, dois com idade entre 41 e 60 anos. Relacionado a *formação destes profissionais*, sete possuíam alguma especialização e um com graduação. Quanto à *área de formação* destes professores, tem-se: (i) Licenciatura plena em Matemática (6 professores), (ii) Pedagogia (1 professor) e (iii) outros, neste indicado pelos participantes, incluem Matemática financeira (1 professor) e história (1 professor).

Em relação à instituição que os professores realizaram o curso superior, obteve-se: sete professores estudaram em universidades privadas e/ou comunitária e um professor estudou na rede pública estadual. Ainda no aspecto de formação destes profissionais, seis realizaram o curso de graduação no formato presencial e três no formato semipresencial, um professor assinalou duas opções afirmando que realizou o curso de graduação no formato presencial e semipresencial, portanto essa resposta foi contabilizada duas vezes, totalizando em nove respostas e não oito, como esperado.

O tempo de trabalho dos professores participantes está expresso no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Tempo de trabalho dos professores de Matemática



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Em referência ao *tempo de trabalho* dos oito participantes professores, conforme o gráfico 1, é possível constatar que quatro professores atuam entre 6 e 10 anos; dois professores entre 11 e 15 anos; um professor entre 15 e 20 anos e ainda, um professor entre 1 e 5 anos. Ainda com destaque ao tempo de trabalho, dos oito participantes que responderam ao questionário, sete deles mencionaram que atuam em mais de uma escola (três professores trabalham em duas escolas e outros quatro professores em três escolas). Há apenas um professor que trabalha em uma única escola.

Com relação ao *tipo de contratação destes profissionais*, cinco são admitidos na forma de Admissão em Caráter Temporário (ACT), que é uma medida provisória de preenchimento de vagas e três possuem contratação efetiva. Dos oito professores, cinco assumem a *carga horária* entre 31 e 40 horas semanais nas escolas; dois professores trabalham mais de 40 horas por semana e outro, trabalha entre 21 e 30 horas por semana.

Quanto às *atividades de desenvolvimento profissional* nos últimos 12 meses (período que se refere de dezembro de 2020 a dezembro de 2021), as respostas dos professores revelaram que grande parte deles participou de atividades como: cursos, oficinas de trabalho, eventos, encontros, programas de qualificação, participação em rede/grupos de professores. Além disso, consideraram o *aprimoramento profissional* na participação destas atividades tem sido bom ou razoável, e, apenas um professor destacou que não teve aprimoramento algum nas atividades que participou.

No que se refere à *abordagem pedagógica*, os professores de Matemática participantes, em sua maioria destacam alguns aspectos que consideram importantes, no que envolve a avaliação de alunos, o conhecimento e compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, o entendimento das práticas de ensino, o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais e o ensino em um ambiente multicultural. Relacionado as práticas de ensino para alunos com necessidades especiais de aprendizagem, incluindo nestes os alunos com TDAH, seis professores assinalaram que é muito importante e os outros dois professores, consideram essa alternativa razoável.

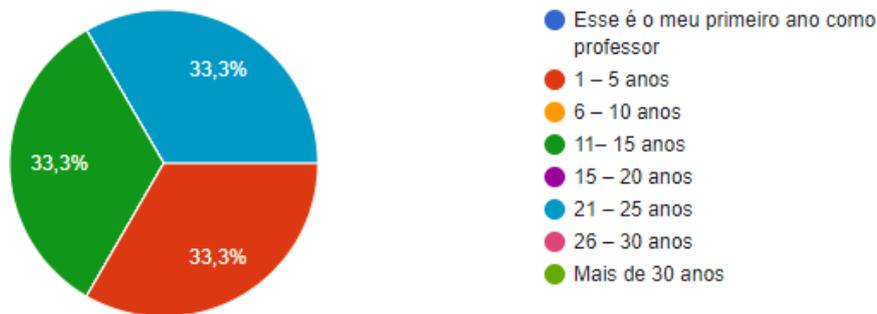
II. Perfil dos Professores do AEE (Apêndice B)

Dos três professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que responderam ao questionário aceitando participar da pesquisa, cada um deles, numa *faixa etária*, correspondendo, respetivamente a faixa de: 25 a 40 anos; 41 a 60 anos e, com mais de 60 anos.

Em relação à *formação destes profissionais*, dois possuíam alguma especialização e outro, com graduação. A área de formação destes professores consiste em: (i) Pedagogia e Educação Especial e (ii) Séries Iniciais. A instituição em que os professores AEE realizaram sua formação inicial, dois professores estudaram em universidades privadas e/ou comunitária e o outro professor estudou na rede pública estadual – sendo que um professor realizou o curso de graduação no formato presencial e outros dois no formato semipresencial.

Em relação ao *tempo de trabalho* dos professores do AEE o Gráfico 2 mostra essa realidade.

Gráfico 2 – Tempo de trabalho dos professores do AEE



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Conforme o Gráfico 2 é possível constatar que o tempo de trabalho de cada um dos professores AEE atuam nessa área, está entre: 1 e 5 anos; 11 e 15 anos e, 21 e 25 anos. Ainda em relação ao tempo de trabalho, dos participantes do AEE que responderam ao questionário, apenas um mencionou que atua em duas escolas e os outros dois, atuam em apenas uma escola, ou seja, cada profissional atua em uma escola distinta.

Com relação ao *tipo de contratação* destes profissionais, todos são admitidos na forma de Admissão em Caráter Temporário (ACT) com *carga horária semanal* entre 31 e 40 horas. E, quanto às *atividades de formação continuada* nos últimos 12 meses, pode-se observar que os professores do AEE participaram de cursos, oficinas de trabalho, programas de qualificação, redes/grupos de professores, destacando que o aprimoramento foi bom ou excelente.

Ainda, em relação a *concepção pedagógica* que envolve atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem e que o professor destaca como importante para a sua profissão. Essas atividades correspondem a: prática de avaliação de alunos, conhecimento e compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, entendimento das práticas de ensino, ensino para alunos com necessidades educacionais especiais e do ensino em um ambiente

multicultural todos mencionaram que essas alternativas são muito importantes para a profissão de educador.

III. Perfil da Psicóloga e Profissão (Apêndice C)

A psicóloga natural de Santa Catarina possui 65 anos, destes, 18 dedicados à profissão de psicóloga. Ao longo da sua vida profissional participou de cursos, seminários e outros nas áreas de saúde e educação. Possui especialização cuja área de atuação é Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica. Atualmente atende no município de Xanxerê/SC e não possui cursos na área de transtornos globais em especial do TDAH. Durante seus estudos e sua vida profissional teve contato com vários sujeitos com TDAH, atendendo-lhes na clínica onde trabalha além de acompanhar nas escolas em que os pacientes estudavam.

6.2 A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS E A GESTÃO ESCOLAR

Conforme o Art. 206 da CF (BRASIL, 1988) se estabelece que o ensino básico deve ser ministrado com base em nove princípios, entre estes ressalta-se os incisos VI e VII que traz a necessidade de uma gestão democrática do ensino público, e a garantia de padrão de qualidade do ensino. Sob a perspectiva do PNE (BRASIL, 2014), esses dois princípios também são adotados. Observando esses documentos e os princípios mencionados, é possível identificar que estes estão diretamente ligados a gestão escolar e a infraestrutura das escolas, pois são dois elementos necessários para ocorrer a democracia e a qualidade na educação.

De um lado, tem-se a infraestrutura que envolve tanto o espaço físico da escola (sala de aula, ginásios, quadras esportivas, banheiros, sala de informática, auditórios, bibliotecas e outros), como também, os recursos materiais e humanos disponíveis (livros, multimídias, caixas de som, atendimento com psicóloga, atendimento especializado e *etc.*). Do outro, consta a gestão que é a responsável pela administração e organização da escola, envolvendo e auxiliando todos os profissionais que fazem parte desse espaço para garantir a qualidade do ensino a todos os alunos.

Baseado nisso e com o interesse de analisar como as escolas fornecem o auxílio para esses profissionais, buscou-se através da segunda seção dos questionários aplicados aos professores, compreender alguns aspectos da infraestrutura dessas escolas e da gestão responsável por cada uma delas.

A intenção em questionar os professores sobre a infraestrutura das escolas se resume a identificar se as instituições disponibilizam aos profissionais livros, equipamentos tecnológicos, materiais e recursos que possam ser utilizados no desenvolvimento de atividades e dos planejamentos. Além disso, identificar se as instituições possuem uma infraestrutura voltada para o lado dos recursos humanos, com a disponibilização do AEE para os alunos diagnosticados com TDAH. Em contrapartida, ao questionar os professores em relação à gestão escolar, buscou-se identificar se essas instituições envolvidas realizam orientações aos profissionais.

Com essas duas abordagens é possível identificar se os professores possuem suporte da escola para a realização dos seus planejamentos e para a efetivação do processo de inclusão dos alunos em sala de aula. Para tanto se faz necessário observar como os 11 professores participantes da pesquisa descrevem a infraestrutura e a gestão das escolas em que atuam.

6.2.1 A infraestrutura

A infraestrutura das escolas é um importante fator no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a qualidade dos prédios, dos equipamentos eletrônicos, dos materiais didáticos, recursos e até mesmo da acessibilidade, são necessários para que a educação tenha um desempenho satisfatório. Embora somente a existência de uma estrutura de qualidade e de recursos adequados para o ensino não garanta uma aprendizagem com excelência, a ausência deles pode ser um grande impedimento na aprendizagem dos alunos (BRAIDO; SANDRINI, 2020).

O espaço físico do ambiente escolar interfere tanto para os profissionais que ali atuam quanto para os alunos que buscam o aprendizado. Mais que um professor capacitado para atender esses alunos é necessário também que os locais de ensino estejam em boas condições, pois estes interferem e influenciam no processo de aprendizagem. Ofertar um espaço com salas de aulas organizadas, bibliotecas e laboratórios com certa diversidade de materiais, recursos tecnológicos e outros faz com que as atividades escolares sejam mais atraentes e estimulantes para os alunos.

Além de o espaço escolar ser adequado para o ensino, esse ambiente também deve se adequar a todos os estudantes que nele frequentam. Cada pessoa possui sua singularidade e cabe as instituições respeitar as diferenças e adequar-se as necessidades quando houver. Portanto, esse espaço escolar pode gerar a inclusão destes alunos com necessidades especiais

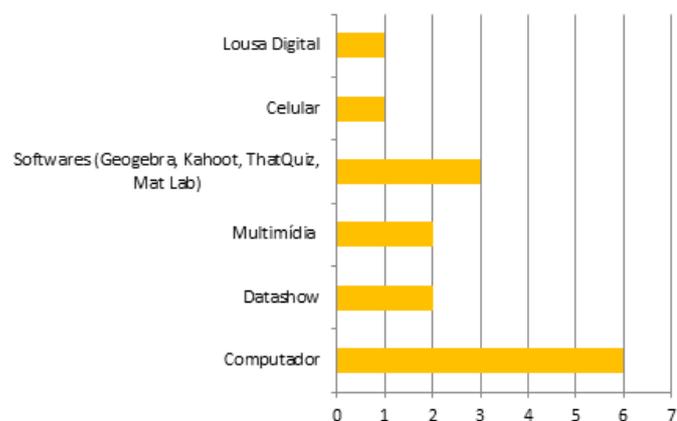
ou a exclusão dos mesmos, daí a importância de uma gestão escolar que saiba aperfeiçoar o espaço, procedimentos e estratégias que gerem a inclusão e a educação de qualidade para todos os alunos.

Conforme Pereira (2017), alguns procedimentos no espaço escolar fazem toda a diferença quando se trata da aprendizagem dos alunos diagnosticados com TDAH, segundo a autora, “a disposição de móveis; itens de decoração usados nas salas; e as cores do interior, podem prejudicar a concentração dos alunos nas atividades realizadas na escola.” (PEREIRA, 2017, p.16).

Ao questionar os professores se as escolas em que atuam disponibilizam de materiais, como folhas de ofício, tintas, canetões para desenvolverem suas atividades, bem como de equipamentos e/ou recursos tecnológicos, como computadores, multimídias, aparelhos de som, e outros, observou-se que a maioria¹⁹ respondeu que sim, as escolas disponibilizam os materiais citados. De acordo com Weiss e Cruz (2001), a utilização de instrumentos tecnológicos em sala de aula favorece inúmeras vantagens para os alunos que possuem certa dificuldade de aprendizagem. Segundo as autoras essas atividades desenvolvem o raciocínio lógico, o desenvolvimento de foco e atenção, são estimulantes e atrativos para os alunos e com isso, auxiliam no processo de aprendizagem.

O acesso aos recursos tecnológicos voltados ao ensino Matemática indicados pelos professores participantes, está expresso no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Recursos e/ou *softwares* utilizados pelos professores



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

¹⁹ Dos 11 professores participantes da pesquisa (oito professores de Matemática e três professores do AEE), dez responderam que sim e um respondeu que as escolas não disponibilizam de materiais e recursos tecnológicos para suas aulas.

Os professores utilizam esses recursos pedagógicos em sala de aula, buscando criar um ambiente de ensino e aprendizagem que seja instigante, inovador e tecnológico, além de proporcionar diferentes oportunidades para os alunos. Isso indica que esses profissionais planejam a utilização de materiais “diferentes” em sala de aula, com isso trazendo para sala de aula uma das sugestões da ABDA que é a elaboração de atividades que busquem atrair a atenção dos alunos diagnosticados com TDAH.

Moura e Silva (2019), afirmam que a utilização das tecnologias influencia diretamente no aprendizado dos alunos com TDAH e que é um artifício que pode contribuir de forma significativa e intensa para o ensino. Segundo as autoras “[...] esse recurso deve ser aliado a ludicidade e explorado na escola, por meio de orientações pedagógicas, estando de acordo com os objetivos traçados de cada atividade a ser desenvolvida” (MOURA; SILVA, 2019, p.4).

Como já mencionado a Política de Educação Especial de Santa Catarina assegura aos alunos diagnosticados com TDAH o direito ao Atendimento Educacional Especializado. Dos 11 professores participantes da pesquisa, constatou-se que dez responderam que a escola disponibiliza do Atendimento Educacional Especializado para os discentes diagnosticados com transtornos globais, e apenas um professor de Matemática respondeu que esse atendimento não é disponibilizado. No entanto, ao observar a resposta dos outros dois professores que atuam na mesma escola, constatou-se a possibilidade de o professor não ter compreendido o questionamento ou até mesmo não saber o significado de transtornos globais, o que indica a hipótese de uma falta de conhecimento sobre o tema relacionado à Educação Especial.

De forma geral, as escolas participantes da pesquisa disponibilizam do AEE para os alunos diagnosticados com transtornos globais, inclusive o TDAH. Ainda, segundo os professores, este atendimento é realizado no contraturno ao qual o aluno diagnosticado frequenta.

6.2.2 A gestão escolar

A escola é um espaço onde todos que a ela pertencem devem promover uma educação de qualidade, com objetivos e metas que promovam a qualidade de vida, de ensino e a inclusão de todos os alunos que a ela pertencem (PAMPLONA; HONORATO; CALDEIRA, 2013, p.3308). Em concordância com Tezani (2009), a gestão escolar tem um papel

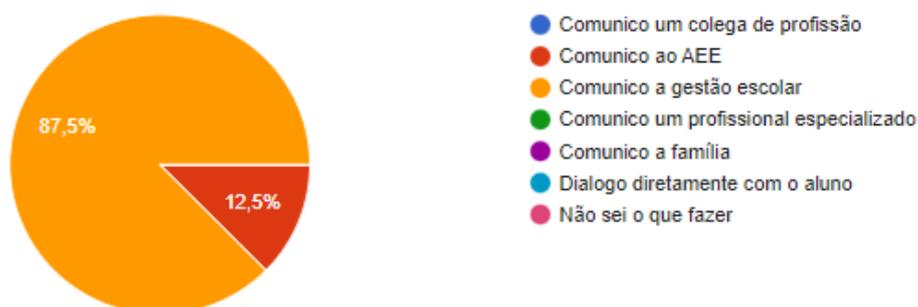
extremamente necessário no processo da inclusão dos alunos diagnosticados com transtornos, cabendo aos diretores a criação de mecanismos e instruções para que os professores saibam onde buscar auxílio, caso sintam necessidade. De acordo com a autora “[...] o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa [...]” (TEZANI, 2009, p. 3).

Na percepção dos professores de Matemática observou-se que sete professores (87,5%) indicaram que a gestão escolar realiza orientações para que os professores da escola saibam onde ou a quem recorrer caso observem algum aluno com dificuldade. Porém, um professor (12,5%) indicou que as escolas em que atua não orientam os professores às providências que devam ser tomadas. Essa realidade expressa a ausência de instrução da escola, manifestando a necessidade de articulação entre os professores e a gestão escolar.

Complementando a importância de a gestão escolar orientar os profissionais sobre quais as medidas a serem tomadas ao constatarem um aluno com sintomas de um transtorno, foi questionado aos professores de Matemática se havia algum encaminhamento adotado pela gestão da escola, a fim de identificar algum aluno com dificuldades extremas ou com algum sintoma de transtorno. A intencionalidade dessa pergunta percorreu na curiosidade das autoras em observar se os profissionais são preparados para trabalhar com diferentes situações em sala de aula, com essa pergunta é possível identificar inicialmente se a escola possui um preparo para lidar com essa situação e se o professor é instruído de alguma forma a solucioná-la.

O Gráfico 4 sintetiza as respostas obtidas quanto aos encaminhamentos que os professores de Matemática adotam como principal.

Gráfico 4 – Alunos com TDAH: encaminhamentos dos professores de Matemática



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Dos oito professores de Matemática, sete responderam que buscam informar o acontecimento para a gestão escolar e apenas um professor respondeu que busca auxílio diretamente com o professor do AEE. A partir desse contexto, surgem algumas hipóteses, ao que parece pelas respostas obtidas: ou os professores buscam levar seus problemas para a gestão escolar, deixando como responsabilidade da gestão a solução do problema, não reconhecendo a suas responsabilidades como professor; ou ainda, o professor do AEE, mesmo tendo uma formação específica, não é reconhecido pelos demais profissionais da escola para auxiliar nas dificuldades e dúvidas dos profissionais.

Por outro lado, ao confrontar os dois últimos questionamentos apresentados, é possível identificar que mesmo sem orientações da escola, o professor de Matemática busca levar essa necessidade para a gestão ou a intervenção através do professor do AEE.

Ainda relacionado à gestão escolar, entretanto, transferindo o olhar para o questionário aplicado aos professores do AEE em busca de compreender se a escola fornece a esses professores orientações/encaminhamentos ao receber o diagnóstico de algum aluno, os professores do AEE descreveram que a escola sugere:

Professor A²⁰ - Procurar trabalhar encima (*sic*) de seu diagnóstico para que o mesmo consiga ter um melhor entendimento.

Professor B - É encaminhado para o Atendimento Educacional Especializado, no contraturno, e, também, para a contratação de um segundo Professor para acompanhamento do [aluno].

Professor C - É feito um relatório pedagógico e encaminhado ao médico e posteriormente para a FCEE [Fundação Catarinense de Educação Especial], se aprovado o aluno começa frequentar o AEE.

Ou seja, pelas falas dos professores é possível identificar que, inicialmente a escola percebe o comportamento do aluno e identifica os possíveis sintomas realizando assim um relatório pedagógico. Posteriormente esse aluno é encaminhado a um médico (na grande maioria são psicólogos ou psiquiatras) para que realize as intervenções necessárias e elabore se necessário um laudo. E assim, o aluno é destinado à Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) que irá verificar se esse aluno pertence ao grupo de participantes do AEE. Caso a FCEE considere este aluno como pertencente ao atendimento especializado, os

²⁰ Utilizaremos essas denominações ao referir-nos dos professores, para preservar o anonimato dos mesmos que aceitaram participar da pesquisa.

professores devem buscar por planejamentos que trabalhem com as dificuldades do aluno, conforme descrito pelo Professor A.

Além disso, os professores do AEE ainda ressaltam que a escola os orienta para que busquem dar o melhor suporte para o aluno, identifiquem através dos laudos e relatos, as dificuldades que esse aluno apresenta, e também, para que o professor do AEE verifique juntamente com a família, a disponibilidade do aluno para frequentar o atendimento especializado.

Diante do exposto pelos professores a elaboração das atividades escolares para os alunos diagnosticados com TDAH deve acompanhar as dificuldades apresentadas pelos mesmos, conforme orienta as Diretrizes Operacionais da Educação Especial²¹ que menciona como atribuição do professor do AEE “a. identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”. (BRASIL, 2009, p. 03).

6.3 O PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E DO AEE

Planejar traz como significado elaborar ou descrever alguma coisa que se tenha como intenção ou objetivo, por exemplo, “planejo ir à faculdade”. Na educação, muito mais que uma descrição de objetivos, o planejamento é uma ferramenta fundamental para organização, programação, reflexão e outros tantos substantivos que podem ser incluídos nesse processo. O planejamento dos professores inclui tanto a descrição das atividades didáticas que serão abordadas em sala de aula, quanto a reflexão e revisão que possam ocorrer durante o processo de ensino.

Pelo fato de que ao planejar uma aula o professor não tenha a certeza de como esses alunos vão apreender o conhecimento, muitas vezes o planejamento precisa ser alterado de modo que atenda as expectativas e objetivos propostos. Segundo Conceição *et al.* (2016, p.4) “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”.

Muitas vezes o planejamento é enraizado e considerado como um modelo pronto, cujo objetivo do professor é apenas preencher os dados e entregar para a escola. Este

²¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº4: Diretrizes Operacionais da Educação Básica para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 nov.2021.

planejamento, com um roteiro padronizado em objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, estratégias e avaliação, acabada criando uma barreira nos alunos e impedindo-os de compreender o que é o processo de ensino e aprendizagem e por este motivo, muitos alunos perdem o “gosto” por aprender. Planejar consiste em prever e decidir sobre “[...] o que pretendemos realizar; o que vamos fazer; como vamos fazer e o que e como devemos analisar a situação a fim de verificar se o que pretendemos foi atingido” (CONCEIÇÃO; SANTOS; MOURA SOBRINHA; OLIVEIRA, 2016, p. 4).

O planejamento não é apenas uma reflexão qualquer, mas sim algo que se articula com todos os conhecimentos e ensinamentos já existentes. Com isso, faz-se necessário observar que aspectos os professores de Matemática e do AEE consideram importantes para elaborar um planejamento de qualidade para que os alunos com TDAH sejam contemplados.

6.3.1 Professores de Matemática

Para compreender como os professores de Matemática elaboram seus planejamentos e se esses possuem um olhar destinado aos alunos diagnosticados com TDAH, foram elaboradas algumas perguntas do questionário buscando identificar recursos que auxiliem as práticas desses professores em sala de aula, como o livro didático, por exemplo, entre outros e se recorrem na medida em que sentem alguma dificuldade em relação aos alunos que possuem o TDAH.

Os recursos mais evidentes

Detectou-se através das respostas dos questionários que **todos** os professores de Matemática indicaram que os alunos possuem livros didáticos (LD) e que estes livros foram escolhidos por outros profissionais. Ao questionar sobre a qualidade do livro utilizado pelos mesmos, o intuito era perceber se estes profissionais eram adeptos (ou verificar se o LD dá conta de trazer atividades para os alunos com TDAH) ao LD, mesmo não sendo de sua escolha. Assim, os professores de Matemática participantes definem o LD adotado como bom (50%) ou razoável (50%), o que, aparentemente indica que essa adoção atende o mínimo de qualidade, como razoável/boa.

Saviani *apud* Leal e Oliveira (2008) destaca a importância do livro didático como uma referência para um ensino de qualidade e indica que este instrumento é um transformador de

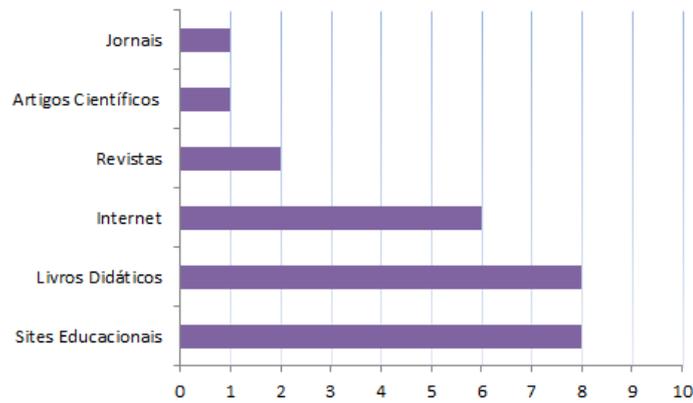
mensagem científica em mensagem educativa. Saviani ressalta ainda que o autor de um livro didático deve elaborá-lo selecionando e ordenando os conteúdos de modo que atinjam um objetivo: “**a promoção do homem**”. Entende-se como promover o homem o ato de torná-lo capaz de conhecer, desenvolver e intervir em uma situação. Logo é necessário que o livro didático contemple toda a diversidade existente para que essa “promoção” atinja todos que pertencem à sociedade.

Com base nisso, surge o interesse de verificar se os livros utilizados pelos professores de Matemática participantes da pesquisa sugerem atividades ou até mesmo estratégias para o ensino de alunos com deficiências e/ou transtornos globais. De acordo com as respostas, os livros utilizados por esses profissionais **não possuem uma sugestão sequer de atividades** para alunos que com deficiência e/ou transtornos globais, incluindo o TDAH. Com isso, diferentemente do que já foi exposto e do que é proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o LD não contempla toda a diversidade existente em uma sala de aula, da mesma forma que exclui os alunos que possuem alguma deficiência e/ou transtorno global. Cabe aguardar as novas propostas dos LD e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se buscarão sintonia a legislação e documentos curriculares vigentes.

Dessa forma, supõe-se de que é necessário observar de forma atenta à elaboração dos livros didáticos para que os mesmos sirvam de apoio para os profissionais em situações que fujam do controle ou também para que esse instrumento tenha de fato o que se propõe na BNCC, que é a elaboração de “propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017), ou seja, a igualdade, a equidade e a diversidade.

Além do LD, os professores de Matemática fazem uso de outros recursos para suas aulas, e, pensando nisso foi lhes questionado sobre tais recursos para explorar atividades, conteúdos, jogos e outros materiais. O gráfico 5 expressa os recursos que os professores de Matemática utilizam para elaboração dos seus planejamentos.

Gráfico 5 – Professores de Matemática: planejamentos e recursos



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Constatou-se através das respostas que todos os professores assinalaram que planejam suas atividades por meio de livros didáticos e de *sites* educacionais. Em relação a outros recursos também foram destacados a *internet* (seis professores), revistas (dois professores), jornais (um professor) e artigos científicos (um professor). Mesmo que poderiam assinalar todas as opções os professores foram fiéis ao que utilizam de fato em sala de aula. Amparado nas respostas obtidas, é possível identificar algumas evidências marcantes, os *sites* educacionais e os LD mostram-se como os principais recursos utilizados pelos professores, isso pode se justificar pelo fato de que são dois recursos disponibilizados pela escola (na sua grande maioria) e de fácil de acesso.

Mesmo não sendo o foco desta pesquisa é importante mencionar que existe uma diversidade de *sites* educacionais, muitos até com planejamentos de aulas prontos, isso cria a hipótese de que os professores buscam por recursos mais fáceis, com acesso mais simples e que não exijam do professor uma demanda muito longa de tempo. Outra evidência que confirma o exposto é o fato de que apenas um professor assinalou que utiliza artigos científicos para a elaboração dos seus planejamentos, acredita-se que muitas vezes esses professores de Matemática não buscam por esse recurso pela falta de tempo para leitura, pois um artigo científico demanda de uma leitura mais atenta e técnica.

Por fim, acredita-se que uma hipótese que justifique as escolhas dos recursos está diretamente ligada com a formação continuada desses professores, aparentemente muitos não sabem reconhecer a importância dos recursos didáticos para o ensino e, também, é possível que não saibam elaborar atividades apoiadas em recursos como jornais e revistas, que foram as menos assinaladas.

Em relação às práticas mais evidenciadas e desenvolvidas pelos oito professores de Matemática com seus alunos em sala de aula, estão dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Práticas realizadas por professores de Matemática: tipos e frequência

Tipo de Prática	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Nunca
Copiar texto do livro didático ou da lousa da sala de aula	6	2	0	0
Conversar sobre textos ou jornais que expressem dados matemáticos	2	4	2	0
Ler, discutir com colegas e criar atividades diversificadas, envolvendo a realidade.	4	1	2	1
Desenvolver listas de exercícios sobre o conteúdo	6	2	0	0
Lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais	3	5	0	0
Falar sobre soluções discutindo os diferentes modos para encontrá-las	4	4	0	0
Interpretar os resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema	5	3	0	0
Experimentar diferentes ações e práticas em sala de aula (atividades diferenciadas envolvendo coleta de dados, etc.)	3	2	2	1
Desafiar-se a desenvolver atividades destinadas aos alunos com transtornos	2	3	3	0

Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Neste quadro é possível identificar algumas práticas adotadas por professores, bem como a frequência que são utilizadas. Com base nos resultados infere-se que os professores buscam diversificar suas atividades em sala de aula, além disso, deixam apenas de seguir um roteiro tradicional em que apenas a prática de copiar textos e resolver exercícios é utilizada.

Pelo fato de que os alunos diagnosticados com TDAH estão presentes na sala de aula regular todos os dias, é necessário que as atividades a serem desenvolvidas com os alunos sejam realizadas com a mesma frequência. Nesse sentido, desafiar-se a desenvolver atividades com alunos diagnosticados com transtornos apenas uma vez ao mês pode não ser suficiente para que esse aluno tenha um avanço no seu processo educacional, torna-se necessário adequar essas atividades na sala de aula todos os dias. Com isso, o direito a uma educação de qualidade e igualdade pode ser alcançado (FERREIRA; RAMOS, 2020).

Segundo Ferreira e Ramos (2020), os alunos diagnosticados com TDAH conseguem desenvolver a concentração em atividades que possuam mais estímulos, ou seja, atividades que envolvam *softwares*, vídeos, jogos, problemas que sejam estimulantes e que possuam um

caráter investigativo, sons, imagens, movimentos e outros que chamam a atenção do aluno. Mesmo que essas atividades desenvolvam uma maior concentração não é descartada a possibilidade de o aluno sofrer com alguns déficits de atenção, logo cabe ao professor essa observação-participação para que o aluno consiga se concentrar novamente.

Por outro lado, entende-se que além do conhecimento referente aos sintomas do TDAH, é necessária a compreensão de como o profissional pode realizar atividades para auxiliar esse aluno e incluí-lo em sala de aula. Muitas vezes o professor percebe que este aluno possui dificuldade, mas por falta de formação ou informação acaba não conseguindo atender as necessidades desse aluno. Quanto a isso Ferreira e Ramos (2020, p. 2) citam que:

É preciso levar o tema para dentro da escola não como assunto pontual, mas numa discussão permanente, contemplando as diversas dimensões da vida do aluno, como mais um instrumento para seu desenvolvimento integral, de forma que o estudante ao apresentar algum tipo de transtorno, como o TDAH, entre outros, não se sinta inferior a outras pessoas do seu convívio que não apresentam dificuldades de aprendizagem.

Diante disto, é necessário que o professor busque por auxílio, da gestão escolar para delimitar possíveis atividades extraclasse com esse aluno, e do auxílio de um profissional formado nessa área de atuação para que este possa guiá-lo nesse processo de planejamento.

Acredita-se que, quanto antes esse aluno diagnosticado com transtorno receber apoio e com planejamentos mais adequados às suas necessidades, maiores são as chances de que a aprendizagem e a potencialidade desse aluno sejam alcançadas. É de extrema importância que os professores estejam em uma formação contínua, para que consigam se atualizar sobre o assunto, assim juntamente com os demais profissionais da escola poderão ajudar o aluno na busca por subsídios para solucionar as dificuldades. As autoras Ferreira e Ramos (2020, p.9) complementam que “[...] os profissionais da educação devem apresentar-se como um elemento ativo, capacitado nas informações para compartilhar conhecimentos específicos e gerais para um melhor resultado do ensino x aprendizagem”.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de um planejamento de qualidade é aquele que perpassa por todos os alunos frequentadores da classe, buscando incentivá-los e contemplá-los em todo o processo de ensino. O papel do professor e do seu planejamento transforma-se em um poderoso recurso de aprendizagem e inclusão, valorizar as potencialidades dos alunos e reconhecer as suas dificuldades são duas ferramentas necessárias para que a educação seja mais justa e igualitária.

6.3.2 Professores do AEE

A Educação Básica atualmente enfrenta um grande desafio para a implementação de um sistema de ensino que contemple a diversidade presente na sociedade, e uma das ações que vem ganhando espaço e destaque é a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo Ministério da Educação (MEC), visto como uma diretriz política e pedagógica. Nesse contexto, mesmo diante de barreiras e dificuldades apresentadas tanto pelo sistema quanto pelos professores que fazem parte, este atendimento vem se integrando no dia a dia da escola regular. Com base nisso e idealizando a importância desse atendimento para os alunos diagnosticados com TDAH, buscou-se compreender que recursos os professores do AEE utilizam para a elaboração dos seus planejamentos e se articulam com o professor de Matemática²², especialmente para a disciplina de Matemática, para os alunos diagnosticados com TDAH. Desse modo, optou-se em realizar algumas perguntas referentes às práticas e recursos de ensino que os três professores participantes da pesquisa utilizam.

Em concordância com Hassler (2017), para que este atendimento seja executado com sucesso torna-se necessário a relação entre os professores da sala regular e os professores da Sala de Recursos, pois o planejamento das atividades práticas para o atendimento especializado tem a mesma importância do que os planejamentos dos professores da classe regular. Com isso, ao questionar se os professores do AEE têm acesso ao planejamento das disciplinas cujo aluno tenha dificuldades observou-se que dos três professores que responderam ao questionário, dois indicaram que não possuem acesso ao planejamento.

Com o exposto se supõe que em pelo menos duas escolas os professores do AEE não recebem o acesso ao planejamento dos outros profissionais, estando em dissonância com o que foi exposto por Hassler (2017) que constatou que o planejamento do professor do AEE não é realizado em conjunto com o professor de Matemática (ou de outras disciplinas), revelando que não existe uma articulação entre os profissionais para a criação de atividades e estratégias. Essa falta de diálogo enfraquece o papel de auxiliar o aluno com TDAH na sala de aula, tanto na regular como na de recursos. Acredita-se que por este motivo, as atividades desenvolvidas pelo AEE são elaboradas de acordo com o que o aluno sente dificuldade e nem sempre, o que o professor propõe. Isso se confirma pela resposta obtida dos professores AEE, quando perguntados sobre a elaboração de seus planejamentos, se priorizam acompanhar o

²² Nesta pesquisa denomina-se por planejamentos o que é adotado pelo Ministério da Educação como “Plano do AEE”, de acordo com o artigo 10º, inciso IV da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

conteúdo abordado em sala de aula regular ou ainda, planejam em consonância à dificuldade do aluno, **todos** responderam que de acordo com a dificuldade.

O professor do AEE pode trabalhar como um mediador entre o aprendizado desenvolvido na sala de aula regular e as dificuldades que o aluno possui, essa mediação acontece por meio de atividades práticas e estratégias que auxiliem esse aluno a quebrar barreiras. O Ministério da Educação ressalta que o AEE: “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2009).

Diante de todos os documentos que direcionam como deve ser a função do AEE, entende-se que o papel do professor desse atendimento é o de criar e de organizar práticas pedagógicas que considerem as particularidades de cada um dos seus alunos. Porém, essa elaboração de práticas não deve ser de forma solitária, pois, de acordo com Hassler (2017), o trabalho do professor do AEE, deve ser desenvolvido “[...] em conjunto com os professores das salas regulares frequentadas pelos alunos, bem como pedagogo, família e demais setores ou instituições envolvidas no processo social e educacional desse aluno” (HASSLER, 2017, p. 15866).

A elaboração do planejamento do professor do AEE é fundamental para que o aluno seja favorecido e possa desenvolver suas habilidades intelectuais, cognitivas e sociais. Baseado nisso, e buscando identificar quais as práticas que esses profissionais utilizam para a elaboração dos planejamentos, constatou-se as respostas expostas no Quadro 2.

Quadro 2 – Práticas realizadas por professores do AEE: tipos e frequência

Tipo de Prática	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Nunca
Copiar texto do livro didático ou da lousa da sala de aula	0	2	0	1
Conversar sobre textos ou jornais que expressem dados matemáticos	2	0	1	0
Ler, discutir com colegas e criar atividades diversificadas, envolvendo a realidade.	2	1	0	0
Desenvolver listas de exercícios sobre o conteúdo	1	2	0	0
Lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais	2	1	0	0
Falar sobre soluções discutindo os diferentes modos para encontrá-las	2	1	0	0
Interpretar os resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema	1	2	0	0

Experimentar diferentes ações e práticas em sala de aula (atividades diferenciadas envolvendo coleta de dados, etc.)	1	2	0	0
Desafiar-se a desenvolver atividades destinadas aos alunos com transtornos	3	0	0	0

Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Observou-se através das respostas do Quadro 2, que quase todas as práticas mencionadas são utilizadas semanalmente ou ainda, algumas vezes por mês, por esses professores do AEE. Essa constatação indica que esses profissionais buscam diversificar suas atividades com os alunos e aparentemente buscam por atividades que envolvam a atenção como ler e discutir atividades envolvendo a realidade.

É possível verificar no Quadro 2, que todos os professores do AEE assinalaram que buscam desafiar-se para desenvolver atividades para alunos diagnosticados com transtornos. Logo, levanta-se a hipótese de que esses profissionais buscam algum recurso para construir tais atividades, e assim verifica-se no questionário que todos os professores confirmaram que já encontraram na *internet* algum *site* educacional que sugira atividades para serem realizadas com alunos diagnosticados com TDAH.

Outro elemento importante ao analisar como os professores do AEE elaboram seus planejamentos é observar onde buscam recursos para tal. Pensando nisso é que se questionou aos professores do AEE e as respostas obtidas foram: *Internet* (100%), Livros Didáticos (66,7%), e *Sites* educacionais (66,7%). O professor do AEE ao trabalhar na sala de recursos multifuncionais, assume a responsabilidade de criar atividades diversificadas, utilizando-se de diferentes ferramentas de ensino como *softwares*, jogos, atividades que instiguem o aluno a encontrar respostas, discussões com os colegas e outros, que conforme os dados descritos acima tendem a acontecer.

De acordo com Santos (2019, p. 101), o planejamento do professor do AEE se explica em “[...] buscar soluções para obter avanços no desenvolvimento educacional e funcional do aluno com deficiência”, ou transtorno. Ou seja, com a elaboração do planejamento o professor do AEE desenvolve uma atividade contínua com o aluno, fazendo um processo de acompanhamento para diagnosticar os avanços e as dificuldades ainda existentes, bem como, através do planejamento é possível refletir se as suas metodologias estão resultando no ensino/aprendizagem do aluno. Nesse contexto, Lira (2016, p.84) descreve que o professor do AEE, deve elaborar “[...] práticas didáticas não segregacionistas, pois contemplarão todos os tipos de sujeitos e as particularidades de suas necessidades. Esse será o educador do século XXI, voltado totalmente à superação das desigualdades sociais e intelectuais dos seus alunos”.

Na sala de recursos onde há o AEE, são disponibilizados recursos variados para adequar e criar uma educação digna para todos os alunos, e, como já mencionado na seção 3.2.3, é importante que exista uma diversidade de jogos que estimulem: o raciocínio lógico e espacial dos alunos, a coordenação motora, o desenvolvimento de habilidades como a atenção, e outros que podem auxiliá-los a alternar seus métodos de adquirir conhecimento e fazer com que o mesmo aprenda de forma divertida e inteligente. Portanto, cabe aos professores do AEE a exploração desses materiais e a sua utilização para auxiliar os alunos diagnosticados com TDAH.

6.4 A IMPORTÂNCIA DO AEE PARA ALUNOS COM TDAH

Para complementar o que já foi estruturado nesse trabalho, e com o objetivo de explorar um pouco mais do TDAH, optou-se em convidar uma psicóloga para responder algumas dúvidas do transtorno bem como o papel dos professores e da escola em relação a alunos diagnosticados. Ao questionar a psicóloga sobre quais os principais sintomas que as pessoas com TDAH apresentam, destacou: *“No comportamento expressam agressão, excitabilidade, hiperatividade com pouca moderação. Já no aspecto cognitivo o mais aparente é a dificuldade de concentração, com sintomas de ansiedade, falta de atenção nas atividades propostas”*. Em relação aos aspectos mais comuns, em geral quem leva as queixas até a profissional são os responsáveis dos pacientes, que são os que notam os sintomas e comportamentos no dia a dia. Segundo a psicóloga geralmente a família procura pelo atendimento por notar na criança: *“Hiperatividade, falta de concentração e dificuldades de relacionamento e na aprendizagem escolar”*.

Em relação ao ambiente escolar como orientação aos professores de como identificar um aluno com os sintomas de TDAH, a psicóloga indica que o estudante tende a demonstrar primeiramente a dificuldade de atenção. Ainda, a psicóloga salienta que é de suma importância conversar com a família e com os professores, para identificar a possibilidade de ter ou não o TDAH. Ainda com relação ao ambiente escolar ao ser questionada sobre qual o procedimento mais adequado ou instruções que a escola deve abordar ao perceber que um aluno possui sintomas do TDAH, a psicóloga menciona:

A princípio, o professor deveria conversar com orientador psicopedagógico se a escola oferece e, juntos conversarem com a família para esclarecer com eles, o que motivou a reunião. Também, recomendaria que o estudante fosse encaminhado a

uma escuta especializada para um diagnóstico para juntos, acompanharem a evolução do estudante. (Psicóloga, dados da pesquisa, 2021)

Com um olhar pedagógico e pensando em como o professor pode auxiliar esse aluno diagnosticado com TDAH, a psicóloga ressalta:

Penso, que aos professores cabe estar atento aos sintomas que ele perceber como diferente, a frequência desses sintomas e principalmente o respeito e a paciência ao tratar com esse estudante e com sua família. Importante salientar, que aqueles sintomas que o professor tenha percebido, muitas vezes pode ser confundido com a personalidade e o modo de encarar os desafios e frustrações. Encaminhar para um atendimento especializado seria o melhor caminho. (Psicóloga, dados da pesquisa, 2021)

Nesse sentido, é necessário que o professor dialogue com outros professores e com a coordenação da escola e até mesmo com um profissional especializado da psicologia, para que juntos, identifiquem se esse aluno está, de fato, com algum sintoma de transtorno global ou se essa característica observada é fruto de alguma frustração/inquietação que o aluno está vivenciando.

De acordo com a psicóloga, a faixa etária predominante dos pacientes diagnosticados com TDAH está entre 0 e 10 anos, isso indica que a busca pelo atendimento ocorre normalmente durante a fase da infância, e, por iniciativa própria dos familiares ao notar algum sintoma/comportamento exacerbado nos sujeitos. Ao ser questionada sobre a existência ou não, de uma influência e/ou intervenção do AEE escolar no processo de acompanhamento dos seus pacientes, a psicóloga ressalta que:

Sim, os pacientes demonstraram progresso quando acompanhados de Atendimento Educacional Especializado. Os educandos, ao longo do processo, sentem-se mais seguros, com motivação positiva no quesito aprendizagem, interação com os colegas e ainda melhor, quando tem o apoio e o acompanhamento da família. (Psicóloga, dados da pesquisa, 2021)

Contudo, o atendimento do AEE é essencial para que esses alunos consigam progredir no processo de aprendizagem. Nessa direção, a fala da psicóloga demonstra a importância desse atendimento não só nesse quesito, mas também para que esses alunos consigam evoluir no processo de aceitação do transtorno.

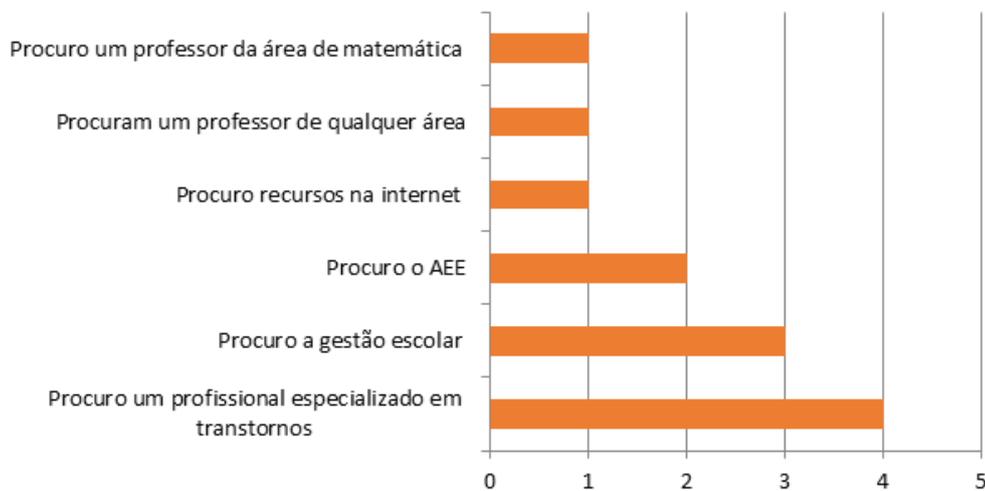
6.5 A ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS

Conforme as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado são atribuições do professor do AEE: “Estabelecer articulação com os professores da sala de aula

comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009). É proposto, sobretudo, que exista a articulação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum.

Com base nisso, para compreender se os professores participantes da pesquisa realizam essa articulação proposta pelo MEC, foi questionado aos oito professores de Matemática a quem procuram para ampará-los em situações de dificuldade para realizar uma atividade específica para alunos diagnosticados com transtornos. E assim foi constatado conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Alunos com TDAH: a quem os professores de Matemática recorrem



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Com isso, verificou-se que, com mais frequência, quatro professores de Matemática mencionaram que procuram um profissional especializado em transtornos, três professores que procuram a gestão escolar e dois professores assinalaram que procuram o AEE. As opções “procuo um professor da área da Matemática”, “procuo um professor de qualquer área” e “procuo recursos na internet”, foram assinaladas uma vez cada respectivamente.

As respostas obtidas ressaltam alguns indícios de que os professores de Matemática não reconhecem o AEE como uma fonte para auxiliá-los, pois é possível identificar que quatro professores mencionam que procuram um profissional especializado em transtornos, sendo que o atendimento especializado disponibilizado nas escolas possui professores que são formados ou especializados na Educação Especial.

Por outro lado, os professores do AEE ao serem questionados, sobre a quem recorrem quando sentem alguma dificuldade para realizar uma atividade específica de Matemática, teve-se como resposta:

- i) Procuram um colega professor da área de Matemática (33,3%)
- ii) Procuram recursos na *internet* (66,7%)

Com as respostas é possível identificar que, dos três professores do AEE, um respondeu que procura o professor de Matemática para auxiliá-lo, os outros dois professores mencionam que procuram recursos na *internet*. Isso cria a hipótese de que os professores do AEE são mais adeptos por recursos que facilitem a sua procura, visto que muitas vezes pela carga horária, os professores não têm muito contato com os demais profissionais da escola e então procuram por um auxílio mais rápido e prático.

Com base nos dois últimos questionamentos apresentados, ao analisar as respostas individuais dos professores de Matemática e dos professores do AEE, notou-se que em apenas uma escola, tanto o professor do AEE, quanto o professor de Matemática buscam-se mutuamente em situações de dificuldade, isso levanta a hipótese de que esses dois profissionais articulam-se entre si.

De acordo com o histórico da educação no Brasil, observa-se que as legislações vêm criando mecanismos para extinguir a discriminação, prevendo oportunidades educacionais e sociais iguais para todos os cidadãos. Para que isto ocorra na realidade é necessário que os professores busquem, através dos seus conhecimentos e planejamentos, elaborar práticas pedagógicas que vão ao encontro com essa proposta de inclusão. Para isso, faz-se necessário a reflexão colaborativa de todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar. Pelas palavras de Araruna (2018, p. 34), “a colaboração surge, assim, em estratégias que envolvem o plano da investigação e da prática, como uma das dimensões cruciais para o desenvolvimento do trabalho das escolas e de seus professores”.

Chama-se de ensino colaborativo (traduzido da língua inglesa *co-teaching*) a atuação em conjunto do professor da Educação Especial com o professor do ensino regular, essa estratégia é muito utilizada nos Estados Unidos para criar uma parceria entre os professores e auxiliar os alunos que possuem deficiência e/ou transtorno no processo educativo. Segundo Araruna (2018), existem quatro tipos diferentes de ensino colaborativo:

O ensino apoiador – ocorre quando um professor assume o papel de orientador, enquanto o outro apoia os alunos no acompanhamento individual e os apoia realizando intervenções, quando necessário.

O ensino paralelo – acontece quando há a divisão da turma em dois ou mais grupos e cada um dos professores permanece em um grupo, podendo haver rotatividade entre eles.

O ensino complementar - se dá quando um dos professores atua de forma a ampliar e complementar o ensino do outro professor, por meio de exemplificações, esclarecimentos ou mesmo utilizando recursos diversos.

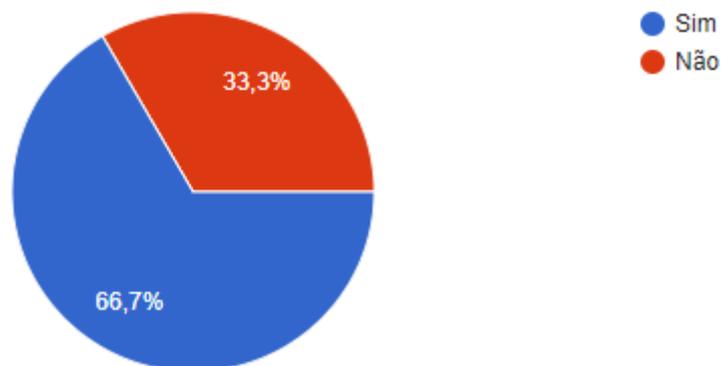
O ensino em equipe – ocorre quando ambos professores assumem mutuamente o planejamento, ensino e avaliação de todos os alunos e compartilham a liderança e as responsabilidades simultaneamente. (ARARUNA, 2018, p. 37)

Independente de qual for o tipo de ensino colaborativo utilizado entre os professores, é necessário a criação de ações conjuntas, integradas e articuladas. É inquestionável que um trabalho de colaboração necessariamente terá ajustes, pois cada professor possui uma concepção e formação diferente, por este motivo, o trabalho colaborativo pode servir como uma fonte de experiências e aprendizagens que aumente o leque de possibilidades para uma educação de qualidade. Em controvérsia, entende-se que a falta de tempo e o excesso de trabalho dos professores é um fator que dificulta para que ocorra essa articulação entre os profissionais.

Apoiado na importância do ensino colaborativo, ao questionar aos professores do AEE se estes planejam suas aulas juntamente com o professor de Matemática, obteve-se que **todos** os professores do AEE não planejam as atividades em articulação com o professor de Matemática. Portanto, a hipótese de que esses professores se articulam para elaborar seus planejamentos pode ser descartada.

Ainda observando o questionário aplicado aos professores do AEE, ao questionar se o professor de Matemática procura quando sente alguma dificuldade com alunos diagnosticados com TDAH, obteve-se o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Alunos com TDAH: relações dos professores de Matemática com AEE

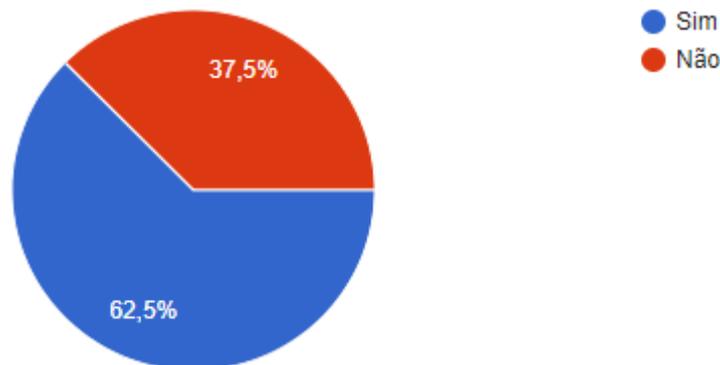


Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Dos três professores do AEE que participaram da pesquisa, dois deles (62,5%) responderam que sim; os professores de Matemática buscam ajuda com eles quando sentem dificuldade em relação a alunos que tenham o TDAH, e; um professor (37,5%) respondeu que essa busca não acontece. Pelas respostas obtidas, levanta-se a hipótese de que os professores apesar de não planejarem suas aulas em conjunto aparentemente buscam se auxiliar em relação às dificuldades. Todavia, ao observar os outros questionamentos já expostos é possível identificar que os professores de Matemática mesmo que em pequena porcentagem buscam pelos professores do AEE.

Olhando para o questionário aplicado aos professores de Matemática na intenção de identificar se de fato essa procura ocorre, constatou-se o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Alunos com TDAH: professores do AEE e os professores de Matemática



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Obteve-se respostas de cinco professores de Matemática que ressaltam que os professores do AEE lhes procuram para esclarecer dúvidas em relação a conteúdos matemáticos e três professores de Matemática destacam que os professores do AEE não o procuram. Novamente levanta-se a hipótese de que, mesmo não se elabore ou organize os planejamentos em conjunto, essa contribuição entre os professores ocorre, ou seja, os professores do AEE procuram os professores de Matemática para auxiliá-los em relação a dúvidas.

As respostas obtidas nos dois questionamentos acima mencionados quando confrontadas mostram que apesar da ausência da articulação entre os profissionais, existe ainda assim a possibilidade de que esses professores busquem ajudar-se quando sentem determinada dificuldade.

Capellini (2004) descreve que a colaboração entre os professores através de suas experiências e formações possibilita a resolução dos problemas em parceria e a criação de um processo de ensino/aprendizagem com muito mais sucesso. Um obstáculo para que isso

aconteça, como já mencionado, é a falta de organização no tempo das atividades desses professores, outra situação é um receio em compartilhar suas habilidades e ideias referentes aos planejamentos. Ainda, muitos professores se sentem inquietos em compartilhar suas práticas, e para a autora, “[...] a cultura das escolas ainda sustenta a tese de que a resolução de problemas cabe individualmente ao profissional” (CAPELLINI, 2004, p. 87).

Este trabalho articulado deve ser contínuo e de acordo com as necessidades de cada aluno. A Figura 3, retirada do Guia do Educador Inclusivo²³, ilustra como o trabalho colaborativo é importante para o desenvolvimento do aluno.

Figura 3 – Trabalho colaborativo: professor, escola e família



Fonte: Guia do Educador Inclusivo (2018)²⁴

Um trabalho realizado em parceria com todos os profissionais que pertencem a escola, além de ser motivador e estimulante, estabelece um aprendizado constante tanto para os professores quanto para os alunos. Essa rede de apoio deve existir visando que é responsabilidade de todos os participantes da comunidade o processo de inclusão dos alunos, abrangendo toda a sociedade em que este indivíduo pertence, constituída pelos professores, pela gestão escolar, pelos colegas, e até pelos familiares.

²³ O Guia do Educador Inclusivo foi realizado através do projeto “Práticas e Desafios da Educação Inclusiva” do Instituto de Estudos e Pesquisas Amankay de São Paulo, em 2018. Pode ser consultado através do *site* <https://www.guiadoeducadorinclusivo.org.br/>. Acesso em: 25 nov.2021.

²⁴ Disponível em: http://www.guiadoeducadorinclusivo.org.br/capitulos/capitulo-4#_nrr22, no item denominado “como o AEE se organiza?”.

6.6 RESULTADOS DA PESQUISA

Inicialmente, observando o *perfil dos profissionais* que participaram da pesquisa, é possível notar que o corpo docente das escolas possui grande variedade de professores, com profissionais que possuem experiência de anos em sala de aula e outros que estão mergulhados nessa área há pouco tempo. Ainda referente a isso, é possível identificar que os professores possuem uma carga horária longa o que impossibilita muitas vezes esses profissionais de buscarem por formação continuada.

Com base na *infraestrutura das escolas e na gestão escolar* demonstra-se a ligação que estes dois fatores possuem com uma educação de qualidade. Por um lado, apresenta-se a importância do espaço físico para que o ensino seja oferecido com todos os recursos necessários, além disso, é de suma importância que estes recursos sejam de qualidade, e que sejam utilizados com sabedoria. De outro lado, demonstra-se como a gestão escolar possui uma influência no processo de ensino dos alunos, cabe a gestão administrar e criar estratégias que auxiliem os professores na elaboração de planejamentos que incluam os alunos com TDAH.

No *planejamento dos professores* constatou-se a importância do ensino colaborativo em que o professor de Matemática e o professor do AEE devem juntamente elaborar atividades e planejamentos para que todos os alunos recebam um ensino de qualidade e práticas pedagógicas adequadas.

Com base nos dados obtidos e analisados, evidencia-se a importância da articulação entre os profissionais para a elaboração de um planejamento adequado. Em concordância com Hassler (2017, p. 15873), “a adaptação curricular e a flexibilização de conteúdos e atividades aos alunos com necessidades especiais é de fundamental importância para que eles atinjam os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem”, acredita-se que para que o atendimento oferecido tenha efeitos na educação desse aluno diagnosticado com TDAH, é necessário que ocorra a articulação entre o professor do AEE e o professor do ensino regular, porque juntos esses profissionais podem criar ajustes e adaptações pedagógicas no ensino desse aluno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração da presente pesquisa teve como objetivo geral identificar possíveis articulações entre os profissionais envolvidos com alunos diagnosticados com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), em particular, os professores de Matemática e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para tanto, constatou-se nesse estudo, por meio do referencial teórico e dos documentos legislativos educacionais, que se idealiza uma educação de qualidade e igualdade a todos sem exceções, além disso, propõe-se um atendimento educacional especializado que articule com o professor da classe comum. Neste sentido, os objetivos específicos dessa pesquisa buscaram observar se essas propostas de fato se realizam na realidade, para tanto se delineou a pesquisa em duas etapas.

Inicialmente, com a perspectiva de compreender quais os principais sintomas do TDAH e como que a escola e o professor podem identificar nos alunos esse transtorno, realizou-se a aplicação de um questionário a uma psicóloga do município de Xanxerê/SC, e que através das respostas descritas pela psicóloga, os alunos diagnosticados por esse transtorno, se caracterizam por apresentar sintomas de comportamento e de cognição, como excitabilidade, hiperatividade, desorganização, dificuldade de concentração, desatenção e outros. Todavia, a psicóloga ressalta a importância da observação atenta dos profissionais para identificar nesse aluno a presença ou ausência de algum transtorno. Assim também, a relevância do AEE para que esses alunos consigam quebrar barreiras no ensino e ter progressos significativos no ambiente escolar. Acredita-se que este objetivo foi alcançado com sucesso.

Em sequência, com o intuito de analisar se o professor de Matemática planeja suas atividades curriculares especificamente para esses alunos que possuem o TDAH e se para a elaboração desse planejamento ele interage com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizou-se a aplicação do questionário aos professores de Matemática e do AEE. Notou-se através das respostas obtidas que a articulação entre os profissionais está pouco presente na rotina escolar, isso é resultado de um sistema de ensino que sobrecarrega os professores fazendo com que os mesmos não tenham disponibilidade de tempo, apoio e muitas vezes nem recursos necessários para que essa articulação aconteça. Contudo, precisa existir um empenho e determinação por parte dos professores, e isso muitas vezes também não acontece, em virtude de muitas circunstâncias do dia a dia.

Assegurados nisso, evidencia-se que o objetivo geral da pesquisa não foi alcançado, isso se justifica em virtude das circunstâncias pandêmicas que ora vivemos, onde o acesso a sala de aula se tornou *online*, impossibilitando as observações necessárias para compreender como os professores planejam atividades para alunos com TDAH. Bem como, do não acesso aos planejamentos dos professores. De fato, a pesquisa percorreu outros caminhos que não deslegitimam tal processo, as respostas obtidas nos questionários e as análises realizadas demonstram-se insuficientes para entender como os professores planejam suas atividades para alunos diagnosticados com TDAH. Todavia, essas respostas demonstraram outras situações pertinentes na Educação Básica e que merecem atenção dos profissionais, como: (I) A importância da articulação entre o professor de Matemática e o professor do AEE para a realização dos planejamentos; (II) O valor que os recursos no ensino de alunos diagnosticados com TDAH possuem; (III) A relevância dos livros didáticos no ensino a alunos com transtornos e como esses livros devem ser escolhidos criteriosamente.

Com os resultados obtidos, nota-se a necessidade de existir formações que aperfeiçoem os professores da classe regular e trabalhem com os mesmos a importância da educação inclusiva para o processo de inclusão dos alunos com deficiência e/ou transtornos. É visível que a formação de professores atualmente está em um processo de inovações e adequações nos currículos, entretanto, torna-se necessário que todos os profissionais atuantes tenham esse conhecimento, para assim quebrar esse sistema individualista que está enraizado na educação. Os aspectos analisados nas respostas dos professores demonstram que na grande maioria das vezes o planejamento dos profissionais ocorre de forma individualizada, esse modelo de planejamento divide o sistema de ensino em áreas de atuação e foge completamente do princípio de uma escola inclusiva, bem como, do princípio da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares.

Durante todo o processo de pesquisa, desde o momento inicial em que os professores destacaram os recursos pedagógicos que utilizam nas práticas em sala de aula e as orientações das escolas, muitos questionamentos e reflexões surgiram. As escolas estaduais possibilitam aos professores formações continuadas no início de cada ano letivo. Nesse sentido, questiona-se o porquê essas formações não buscam propagar a importância do AEE para os alunos, bem como, para os demais professores que muitas vezes não sabem como agir diante de uma situação que envolva a Educação Especial.

O planejamento é um espaço para o docente refletir sobre as ações e práticas pedagógicas, observando e avaliando todo o processo de ensino, e este procedimento é extremamente necessário para que todos possam construir seus saberes. Assim, indica-se a

importância da construção desse planejamento ser realizada em conjunto com o professor do AEE, essa articulação como já mencionado é capaz de inovar o ensino e criar estratégias pedagógicas que promovem a inclusão.

Tem-se que a Educação Especial não cabe apenas ao professor do AEE, mas sim a todos que participam do processo educacional do aluno, sendo esses, os professores, a gestão escolar e a comunidade em geral. É parte das responsabilidades dos professores a criação de rotinas, práticas e atividades que incluam esses alunos em sala de aula, para isso, se tem a participação do professor do AEE, esse que deve ser o responsável por indicar quais caminhos o professor da sala regular deve percorrer para realizar um planejamento inclusivo, além de auxiliar esse professor na elaboração de práticas educativas inclusivas. Além disso, cabe a gestão escolar a organização de recursos capazes de auxiliar esses profissionais na realização de um trabalho colaborativo que vise o princípio da escola inclusiva.

Conclui-se essa pesquisa, realizando uma analogia com o provérbio africano, que diz que **é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança**. Esse movimento denominado como aldeia inteira pode ser representado como os professores e gestão escolar que fazem parte do processo educacional do aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernanda Rodrigues de. PETINATTI, Jéssica Gouveia. MORETI, Vivian de Cássia. A hiperatividade na educação infantil na visão dos professores. In: Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano, III. Educação e Pesquisa: a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores. **Anais...** Lins: São Paulo, 2011.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-3)**. Trad. Lúcia Helena Siqueira Barbosa, revisão técnica: Sylvio Giordano Júnior. 3.ed. São Paulo: Manole, 1989.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento, revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. 5.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39664/3/2018_tese_mr-araruna.pdf. Acesso em: 25 nov.2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. ABDA. **O que é TDAH**. 2017. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 01 abr.2020.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios. **DIVERSA educação inclusiva na prática**. Instituto Rodrigo Mendes (IRM), 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>. Acesso em: 30. Nov.2021

BRAIDO, Leonan Stôcco. SANDRINI, Elizabete Gerlândia Caron. Influência da Infraestrutura escolar no desempenho educacional: estudo de caso na EEFM Honório Fraga, Colatina/ES. **Revista Ifes ciência**, Espírito Santo: IFES, v.6, n.2, p.65-84, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/722>. Acesso em 03.Dez.2021

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 abr.2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n° 4.024** - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 abr.2021

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n° 7.853**- Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras

providências. Brasília: Congresso Nacional, 1989. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em 01. dez.2021

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n° 9.394** – Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 30.nov.2021

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n° 12.796** - Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 30. nov.2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n° 7.611**. 2011. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11 . Acesso em: 03 ago.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/INEP/DIRED. 2014. Disponível em:
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 abr.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 15 set.2021.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Filho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP. 2004. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence>. Acesso em: 25 nov.2021.

CONCEIÇÃO, Joecléa Silva; *et al.* **A importância do planejamento no Contexto Escolar**. 2016. Faculdade São Luís de França: Sergipe. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>. Acesso em: 23 nov.2021.

CORREIA, Aparecida da Paixão; LINHARES, Tatiana Corrêa. A atuação do psicopedagogo com crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): intervenção necessária para pais e educadores. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte: Universidade FUMEC, v.11, n.17, p. 141-161, 2014. Disponível em:
<http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/3933>. Acesso em: 28 out.2021.

DUREL, Susana de Fátima Frighetto. **As contribuições do Atendimento Educacional Especializado para a memorização e atenção do educando com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. 2016. 28f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Chapecó-SC, 2016.

FERREIRA, Adriana Vilela Coelho. RAMOS, Mônica Ribeiro. **O trabalho do professor com alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH)**. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/1355>. Acesso em: 23 nov.2021.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176p.

HASSLER, Márcio Luís. O planejamento no Atendimento Educacional Especializado. *In* Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, XIII. Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSSE), IV. Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD), VI. Curitiba – Paraná. **Anais Eletrônicos...** 13., Curitiba: PUCPR. p. 15862-15874, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24640_12163.pdf. Acesso em: 24 nov.2021.

LEAL, Djaci Pereira. OLIVEIRA, Terezinha. **O Livro Didático: sua importância e necessidade no processo ensino-aprendizagem**. Universidade Estadual de Maringá: Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_djaci_pereira_leal.pdf. Acesso em: 23 nov.2021.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas Pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2016.

MACÊDO, Lucia Maria de Souza. **Professores de Matemática nas Trilhas do Processo de Ensino e Aprendizagem de Crianças com TDAH**. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, PB, 2016.

MARTINS, Rosana Santana. **Ensinando Matemática para alunos diagnosticados como portadores de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): uma proposta baseada no desenvolvimento da autorregulação**. 2011. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Ouro Preto, MG, 2011.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: 100 perguntas e respostas sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças e adultos**. 17 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Universidade Federal da Bahia, Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), Salvador, 2012, p. 497. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>. Acesso em: 12 jul.2021.

MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. ROSSETI, Claudia Broetto. Psicólogos e TDAH: possíveis caminhos para diagnóstico e tratamento. **Revista Construção Psicopedagogia**. São Paulo: Instituto Sedes *Sapientiae*. 2014, vol.22, n.23 p.81-90. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v22n23/07.pdf>. Acesso em: 01 out.2021.

MOURA, Luciana Teles; SILVA, Katiane Pedrosa Mirandola. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. Vol.22, e216, p.1-7, 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/216>. Acesso em: 23 nov.2021.

MUSZKAT, Mauro; MIRANDA, Monica Carolina; RIZZUTTI, Sueli. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Vol.3. São Paulo: Cortez, 2017 (Coleção Educação & Saúde).

NOGUEIRA, Lucilene Rosa Magalhães; CORREA, Maria de Jesus Siqueira. Intervenção Multidisciplinar no Transtorno TDAH. **Revista de Comunicação Científica**. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Juara – MT, 2019. v.5, n.1, p.69-79. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/3668/2949>. Acesso em: 01 out.2021.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. Tradução: Dorgival Caertano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PEREIRA, Renata Karolynne Galvão. **Ambientes de ensino e crianças com TDAH: contribuições ergonômicas em um estudo de caso**. Monografia. (Trabalho de Conclusão do Curso de Design). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Caruaru-PE, 76f. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32090>. Acesso em: 19 nov.2021.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, 2014.

PIOVESAN, Sucileiva Baldissera; ZANARDINI, João Batista. **O ensino e a aprendizagem da Matemática por meio da metodologia de resolução de problemas: algumas considerações**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Secretaria de Estado de Educação, 2008, Paraná. 27f. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_sucileiva_baldissera_piovesan.pdf. Acesso em: 22 out.2021.

ROHDE, Luiz Augusto; BARBOSA, Genário; TRAMONTINA, Silzá; POLANCZYK, Guilherme. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, 2000, p.7-11, v.22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/zsRj5Y4Dgd4Bd95xBksFmc/?lang=pt>. Acesso em: 26 out.2021.

ROHDE, Luiz Augusto; HALPERN, Ricardo. Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, 2004. p. 61-70. v.80, n.2. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300009&lng=pt&nrm=i_so&tlng=pt. Acesso em: 18 dez.2020.

ROTTA, Newra Tellechea. OHLWEILER, Lygia. RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretária de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Gráfica Coan, 2019, 492p. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense> Acesso em: 30. nov.2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretária de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/16997-educacao-especial>. Acesso em: 21 jun.2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretária de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 192f, 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156>. Acesso em: 30. nov.2021.

SANTOS, Roseli de Melo Germano Marques dos. **O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na perspectiva de psicólogos que atuam na clínica e na escola**. 2012. 124f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, Paraná, 2012.

SANTOS, Luciana de Jesus Botelho dos. Planejamento da ação didática na Educação Especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU**. Taubaté, SP, v.12, n.1, ed. 23, p. 98-113, 2019.

SILVA, Ticiany Marques da. **A utilização do Tangram como material didático manipulativo no ensino e aprendizagem de alunos com TDAH nas aulas de Matemática**. 2018. 63f. (Trabalho de Conclusão de Curso - Monografia), Curso de Licenciatura em Matemática, Centro de Educação e Saúde, Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, Cuité, Paraíba, PB, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6595>. Acesso em: 20 nov.2020.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas**: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Editora Gente. 2003, 156p.

SORDI, José Osvaldo de. **Desenvolvimento de projeto de pesquisa**. 1.ed. São Paulo: Saraiva. 2017, p.170.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, SP, n.6, p.41-46, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 23 nov.2021.

THOMA, Adriana da Silva. KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governo. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017, 101p.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e da Ciência de Espanha. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca: Espanha, 1994.

Disponível em:

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em 30.Nov.2021

WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores de Matemática

16/09/2021 16:07

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante!

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "TDAH NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o planejamento dos professores de matemática para os alunos diagnosticados", desenvolvida por Laura Ester Benedetti Preto, discente de Graduação em Matemática - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marisol Vieira Melo

O objetivo central do estudo é: conhecer e transmitir ao leitor a importância do planejamento do professor de Matemática para as suas aulas com alunos diagnosticados com o TDAH e a importância da articulação entre o professor de Matemática e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento desses planejamentos.

O QUESTIONÁRIO: A sua participação consistirá em responder ao questionário por três seções:

I - Perfil do Professor

II - A infraestrutura da (s) escola (s) em leciona

III - O planejamento das aulas de matemática

A GUARDA DOS DADOS: a coleta de dados será efetuada exclusivamente pelo questionário no formato digital. Quanto a devolutiva dos resultados, por se tratar de uma pesquisa cuja finalidade é a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os dados coletados, a análise e os resultados serão apresentados ao final do semestre letivo (2021.1) na ocasião da defesa do TCC em banca na Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Chapecó. Para tal, você será convidado através do e-mail para acompanhar a defesa pública de TCC, além de que, será enviado por e-mail uma cópia do trabalho aos participantes. Ainda assim, a pesquisa estará disponível posteriormente no repositório digital da Biblioteca da UFFS.

CUIDADOS DAS PESQUISADORAS: os questionários recebidos serão analisados pelas pesquisadoras, de forma cuidadosa e sigilosa, pois somente elas terão acesso às respostas. Diante do cenário mundial que estamos vivendo, enfrentando a pandemia do Covid-19, muitas ações pedagógicas e orientações educacionais estão sendo fornecidas. Mesmo com o retorno gradual das aulas presenciais nas redes de ensino optou-se por uma prática de trabalho remoto, atendendo ao distanciamento social e orientações dos órgãos de saúde. Partindo desse princípio, entendemos que, aliada à prática remota em que os professores já estão habituados, os mesmos não correrão riscos decorrentes desta pesquisa, mas, caso haja alguma situação de desconforto, medidas cabíveis serão tomadas pelas pesquisadoras para prevenir ou minimizar esses desconfortos, como orientar a darem continuidade no envolvimento da pesquisa somente se sentirem-se à vontade e com segurança que suas informações se manterão na guarda das pesquisadoras, mantendo total anonimato. Os participantes serão informados de como procederá à coleta de dados no ambiente virtual, garantindo o auxílio aos que sentirem qualquer dificuldade em responder ou acessar o questionário. Além dos riscos relacionados à participação da pesquisa já mencionados,

16/09/2021 16:07

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

destacamos os possíveis riscos do ambiente virtual, em função das atividades não presenciais, como as limitações tecnológicas, problemas relacionados à conexão e outros, neste sentido as pesquisadoras estarão disponíveis para auxiliar na minimização dessas situações, oportunizando um tempo maior para o envio da resposta do questionário, entre outras possíveis situações que ocorram ao longo da participação na pesquisa. As informações contidas na pesquisa são apenas de uso das pesquisadoras, garantindo a confidencialidade além da garantia de que não haja nenhum risco de violação dos dados.

ANONIMATO: em NENHUM momento você será identificado. O questionário é anônimo e os resultados da pesquisa serão publicados mantendo a sua identidade preservada. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

LIBERDADE EM PARTICIPAR DA PESQUISA: sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos seguintes telefones e/ou endereço:

—
 Professora Doutora Marisol Vieira Melo (UFFS)
 Pesquisadora Responsável – Orientadora
marisol.melo@uffs.edu.br
 Tel.: (49) 999.901.928 ou (49) 2049.6534
 Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS
 Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Laura Ester Benedetti Preto (UFFS)
 Pesquisadora assistente
laura.benedetti.ll@gmail.com
 Tel.: (49) 9.9804.6405
 Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS
 Chapecó - Santa Catarina – Brasil

—
 Além disso, caso houver alguma dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato:
 Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS
 Rodovia SC 484 Km 02, Bairro Fronteira Sul
 CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil
 Fone (49) 2049-3745. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

—
 Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 49928321.9.0000.5564
 Instituição Proponente: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
 Parecer CEP/UFFS: 4.940.676

16/09/2021 16:07

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador via e-mail.

Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

***Obrigatório**

1. Email *

2. Nome completo *

3. ASSINATURA DIGITAL *

Marcar apenas uma oval.

Sim, aceito participar da pesquisa.

Não aceito participar da pesquisa. *Avançar para a secção 5 (Agradecimento!)*

CONHECENDO O SEU PERFIL

4. Qual é a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 25 anos;

25 – 40 anos;

41 – 60 anos;

Mais de 60 anos.

16/09/2021 16:07

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

5. Qual o nível da sua formação profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

6. Qual é a sua área de formação? *

7. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Pública Federal
- Pública Estadual
- Pública Municipal
- Privada e/ou Comunitária

8. De que forma você realizou o curso superior? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Presencial
- Semipresencial
- À distância

9. Há quanto tempo trabalha com essa área de atuação? *

Marcar apenas uma oval.

- Esse é o meu primeiro ano como professor
- 1 – 5 anos
- 6 – 10 anos
- 11– 15 anos
- 15 – 20 anos
- 21 – 25 anos
- 26 – 30 anos
- Mais de 30 anos

10. Você trabalha como professor de matemática apenas em uma escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

11. (Caso a resposta anterior foi NÃO): Em quantas escolas você trabalha?

12. Qual é a sua forma de contratação como professor? *

Marcar apenas uma oval.

- Admissão em Caráter Temporário (ACT)
- Contratação Efetiva

13. Qual é a sua carga horária semanal nas escolas em que trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- 0 – 10 horas semanais
- 11 – 20 horas semanais
- 21 – 30 horas semanais
- 31 – 40 horas semanais
- Mais de 40 horas semanais

14. Nos últimos 12 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Sim	Não
Cursos/ oficinas de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conferências, eventos, encontros ou seminários sobre educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas de qualificação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação em uma rede/ grupo de professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquisa individual ou em colaboração sobre algum tópico de seu interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Complementando a pergunta anterior, qual foi seu aprimoramento profissional como professor ao participar delas?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Nenhum
- Pouco
- Razoável
- Bom
- Excelente

16/09/2021 16:07

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

16. Das alternativas listadas abaixo, quais você considera que são importantes para a sua profissão: *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Não acho importante	Pouco	Razoável	Muito importante
Práticas de avaliação de alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento e compreensão dos conteúdos que serão abordados em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento e entendimento das práticas de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino em um ambiente multicultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CONHECENDO A INFRAESTRUTURA DA(S) ESCOLA(S) EM QUE VOCÊ ATUA

17. Na(s) escola(s) que você trabalha como professor existe equipamentos tecnológicos para que você utilize durante suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. Se a resposta da questão anterior foi sim, indique quais equipamentos tecnológicos a escola fornece:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Computador
 Multimídia
 Aparelhos de som
 Tablet

Outra: _____

19. Quais os tipos de equipamentos e/ou softwares que você utiliza durante suas aulas? *

20. A(s) escola(s) disponibiliza(m) de todos os materiais que você como professor necessita para realizar suas aulas? Por exemplo: folhas de ofício, canetões, tintas e etc. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

21. A(s) escola(s) disponibiliza(m) do Atendimento Educacional Especializado para os discentes diagnosticados com transtornos globais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

16/09/2021 16:07

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

22. Caso você identifique algum aluno com dificuldades extremas ou com sintomas de algum transtorno, qual encaminhamento você adota como prioridade? *

Marcar apenas uma oval.

- Comunico um colega de profissão
- Comunico ao AEE
- Comunico a gestão escolar
- Comunico um profissional especializado
- Comunico a família
- Dialogo diretamente com o aluno
- Não sei o que fazer

23. A gestão da(s) escola(s) que você trabalha realiza orientações para que os professores da escola saibam onde/a quem recorrer ao observarem alunos com dificuldades? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

24. Os alunos da(s) turma (s) que você leciona têm livros didáticos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

16/09/2021 16:07

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

25. Como você considera o livro didático utilizado na(s) escola(s) que você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

Excelente

Bom

Razoável

Ruim

26. Para a disciplina que você ministra, o livro didático foi escolhido por você? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

27. Se a resposta da pergunta anterior foi SIM, qual foi o motivo da escolha do livro?

Marcar tudo o que for aplicável.

Gostei da didática do livro

Gostei do formato/conteúdo disposto no livro

Gostei das atividades propostas

Gostei da abordagem do autor

Outra: _____

28. Existe alguma sugestão de atividades neste livro para alunos com deficiência e/ou transtornos globais? *

Marcar apenas uma oval.

Sim, existe.

Não

CONHECENDO O PROFISSIONAL E SEU PLANEJAMENTO

16/09/2021 16:07

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

29. Pensando na elaboração do seu planejamento, responda com qual frequência você desenvolve com seus alunos as práticas descritas abaixo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Nunca
Copiar texto do livro didático ou da lousa da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversar sobre textos ou jornais que expressem dados matemáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler, discutir com colegas e criar atividades diversificadas, envolvendo a realidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver listas de exercícios sobre o conteúdo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falar sobre soluções discutindo os diferentes modos para encontrá-las	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interpretar os resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experimentar diferentes ações e práticas em sala de aula. (Atividades diferenciadas, envolvendo coleta de dados, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desafiar-se a desenvolver atividades destinadas aos alunos com transtorno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16/09/2021 16:07

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

30. Que espaços você busca por auxílio para elaborar os planejamentos de suas aulas? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Jornais
 Internet
 Revistas
 Livros Didáticos
 Artigos Científicos
 Sites educacionais

Outra: _____

31. Você já encontrou na internet algum site educacional que dê sugestões de atividades a serem realizadas com alunos diagnosticados com TDAH? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

32. Caso você tenha alguma dificuldade para realizar uma atividade específica para um aluno com transtorno, o que você faz? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Procuo um colega de professor de qualquer área
 Procuo um colega professor da área de Matemática
 Procuo o AEE
 Procuo a gestão escolar
 Procuo um profissional especializado em transtornos
 Procuo recursos na internet
 Consigo dar conta das demandas individualmente

16/09/2021 16:07

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

33. Algum professor lhe procura para esclarecer dúvidas em relação a sua disciplina, ou em relação a conteúdos específicos que esteja abordando em sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Agradecimento!

Agradecemos pela sua participação na nossa pesquisa, é muito especial ter você aqui.
Obrigada pela sua colaboração!

Comunicaremos assim que a pesquisa for concluída.

Obrigada

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores do AEE

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante!

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "TDAH NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o planejamento dos professores de matemática para os alunos diagnosticados", desenvolvida por Laura Ester Benedetti Preto, discente de Graduação em Matemática - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marisol Vieira Melo

O objetivo central do estudo é: conhecer e transmitir ao leitor a importância do planejamento do professor de Matemática para as suas aulas com alunos diagnosticados com o TDAH e a importância da articulação entre o professor de Matemática e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento desses planejamentos.

O QUESTIONÁRIO: A sua participação consistirá em responder ao questionário por três seções:

I - Perfil do Professor

II - A infraestrutura da (s) escola (s) em leciona

III - O planejamento das aulas de matemática

A GUARDA DOS DADOS: a coleta de dados será efetuada exclusivamente pelo questionário no formato digital. Quanto a devolutiva dos resultados, por se tratar de uma pesquisa cuja finalidade é a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os dados coletados, a análise e os resultados serão apresentados ao final do semestre letivo (2021.1) na ocasião da defesa do TCC em banca na Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Chapecó. Para tal, você será convidado através do e-mail para acompanhar a defesa pública de TCC, além de que, será enviado por e-mail uma cópia do trabalho aos participantes. Ainda assim, a pesquisa estará disponível posteriormente no repositório digital da Biblioteca da UFFS.

CUIDADOS DAS PESQUISADORAS: os questionários recebidos serão analisados pelas pesquisadoras, de forma cuidadosa e sigilosa, pois somente elas terão acesso às respostas. Diante do cenário mundial que estamos vivendo, enfrentando a pandemia do Covid-19, muitas ações pedagógicas e orientações educacionais estão sendo fornecidas. Mesmo com o retorno gradual das aulas presenciais nas redes de ensino optou-se por uma prática de trabalho remoto, atendendo ao distanciamento social e orientações dos órgãos de saúde. Partindo desse princípio, entendemos que, aliada à prática remota em que os professores já estão habituados, os mesmos não correrão riscos decorrentes desta pesquisa, mas, caso haja alguma situação de desconforto, medidas cabíveis serão tomadas pelas pesquisadoras para prevenir ou minimizar esses desconfortos, como orientar a darem continuidade no envolvimento da pesquisa somente se sentirem-se à vontade e com segurança que suas informações se manterão na guarda das pesquisadoras, mantendo total anonimato. Os participantes serão informados de como procederá à coleta de dados no ambiente virtual, garantindo o auxílio aos que sentirem qualquer dificuldade em responder ou acessar o questionário. Além dos riscos relacionados à participação da pesquisa já mencionados,

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

destacamos os possíveis riscos do ambiente virtual, em função das atividades não presenciais, como as limitações tecnológicas, problemas relacionados à conexão e outros, neste sentido as pesquisadoras estarão disponíveis para auxiliar na minimização dessas situações, oportunizando um tempo maior para o envio da resposta do questionário, entre outras possíveis situações que ocorram ao longo da participação na pesquisa. As informações contidas na pesquisa são apenas de uso das pesquisadoras, garantindo a confidencialidade além da garantia de que não haja nenhum risco de violação dos dados.

ANONIMATO: em NENHUM momento você será identificado. O questionário é anônimo e os resultados da pesquisa serão publicados mantendo a sua identidade preservada. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

LIBERDADE EM PARTICIPAR DA PESQUISA: sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos seguintes telefones e/ou endereço:

Professora Doutora Marisol Vieira Melo (UFFS)
Pesquisadora Responsável – Orientadora
marisol.melo@uffs.edu.br
Tel.: (49) 999.901.928 ou (49) 2049.6534
Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS
Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Laura Ester Benedetti Preto (UFFS)
Pesquisadora assistente
laura.benedetti.ll@gmail.com
Tel.: (49) 9.9804.6405
Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS
Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Além disso, caso houver alguma dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato:
Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS
Rodovia SC 484 Km 02, Bairro Fronteira Sul
CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil
Fone (49) 2049-3745. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 49928321.9.0000.5564
Instituição Proponente: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Parecer CEP/UFFS: 4.940.676

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador via e-mail.

Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

***Obrigatório**

1. Email *

DADOS DO PARTICIPANTE

Uso exclusivo pelas pesquisadoras, mantendo anonimato na pesquisa.

2. Nome completo *

3. ASSINATURA DIGITAL *

Marcar apenas uma oval.

Sim, aceito participar da pesquisa.

Não aceito participar da pesquisa. *Avançar para a secção 5 (Agradecimento!)*

**CONHECENDO O SEU
PERFIL**

Nesta seção do questionário gostaríamos de conhecer um pouco mais sobre você.

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

4. Qual é a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 25 anos
- 25 – 40 anos
- 41 – 60 anos
- Mais de 60 anos

5. Qual o nível da sua formação profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

6. Qual é a sua área de formação? *

7. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Pública Federal
- Pública Estadual
- Pública Municipal
- Privada e/ou Comunitária

8. De que forma você realizou o curso superior? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Presencial
 Semipresencial
 À distância

9. Há quanto tempo trabalha com essa área de atuação? *

Marcar apenas uma oval.

- Esse é o meu primeiro ano como professor
 1 – 5 anos
 6 – 10 anos
 11– 15 anos
 15 – 20 anos
 21 – 25 anos
 26 – 30 anos
 Mais de 30 anos

10. Você trabalha como professor do AEE apenas em uma escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

11. (Caso a resposta anterior foi NÃO): Em quantas escolas você trabalha?

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

12. Qual é a sua forma de contratação como professor? *

Marcar apenas uma oval.

- Admissão em Caráter Temporário (ACT)
- Contratação Efetiva

13. Qual é a sua carga horária semanal nas escolas em que trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- 0 – 10 horas semanais
- 11 – 20 horas semanais
- 21 – 30 horas semanais
- 31 – 40 horas semanais
- Mais de 40 horas semanais

14. Nos últimos 12 meses, você participou de algum dos seguintes tipos de atividades? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Sim	Não
Cursos/ oficinas de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conferências, eventos, encontros ou seminários sobre educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas de qualificação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação em uma rede/ grupo de professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquisa individual ou em colaboração sobre algum tópico de seu interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

15. Complementando a pergunta anterior: Qual foi seu aprimoramento profissional como professor ao participar delas?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Nenhum
 Pouco
 Razoável
 Bom
 Excelente

16. Das alternativas listadas abaixo, quais você considera que são importantes para a sua profissão: *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Não acho importante	Pouco	Razoável	Muito importante
Práticas de avaliação de alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento e compreensão dos conteúdos que serão abordados em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento e entendimento das práticas de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habilidades com Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino em um ambiente multicultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CONHECENDO A INFRAESTRUTURA DA(S) ESCOLA(S) EM QUE VOCÊ ATUA

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

17. A(s) escola(s) que você atua como AEE disponibiliza(m) materiais e/ou recursos para você desenvolver suas atividades? (Por exemplo: folhas de ofício, canetões, tintas e etc.) *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. Na(s) escola(s) que você trabalha como professor do AEE existem equipamentos e/ou recursos tecnológicos para que você utilize durante suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

19. Se a resposta da questão anterior foi SIM, indique quais equipamentos tecnológicos a escola fornece:

Marcar tudo o que for aplicável.

Computador

Multimídia

Aparelhos de som

Tablet

Outra: _____

20. Quais os tipos de equipamentos e/ou softwares que você utiliza durante suas aulas? *

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

21. A escola disponibiliza do Atendimento Educacional Especializado para os discentes diagnosticados com transtornos globais? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

22. Os alunos diagnosticados com o TDAH, tem acesso ao Atendimento Educacional Especializado: *

Marcar apenas uma oval.

Durante o turno das aulas

No contraturno

CONHECENDO: GESTÃO ESCOLAR, O PROFISSIONAL E SEU PLANEJAMENTO

23. A gestão da(s) escola(s) que você trabalha realiza orientações para que os professores da escola saibam onde ou a quem recorrer, ao observarem alunos com dificuldades? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

24. Quais são as orientações/encaminhamentos gerais que a escola informa quando recebe o diagnóstico de um aluno? *

25. Quais são as orientações que a escola fornece a VOCÊ ao receber o diagnóstico de um aluno? *

26. Você tem acesso ao planejamento das aulas dos professores referente as disciplinas que os alunos que estão em acompanhamento no AEE sentem dificuldade? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

27. Você planeja as aulas ou atividades juntamente com o professor de Matemática?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

28. Você elabora seus planejamentos de acordo com o conteúdo que está sendo abordado em sala de aula regular ou de acordo com a dificuldade do aluno? *

Marcar apenas uma oval.

De acordo com o conteúdo

De acordo com a dificuldade

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

29. O professor de Matemática da escola lhe procura quando sente alguma dificuldade em relação a alunos que tenham o TDAH? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

30. Você já encontrou na internet algum site educacional que dê sugestões de atividades a serem realizadas com alunos diagnosticados com TDAH? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

31. Qual é a frequência de diálogo/planejamento entre você e o professor de Matemática? *

Marcar apenas uma oval.

Semanalmente

Algumas vezes por mês

Uma vez por mês

Apenas nas horas atividades

Nenhuma vez

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

32. Pensando na elaboração do seu planejamento, responda com qual frequência você desenvolve com seus alunos as práticas descritas abaixo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Nunca
Copiar texto do livro didático ou da lousa da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversar sobre textos ou jornais que expressem dados matemáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler, discutir com colegas e criar atividades diversificadas, envolvendo a realidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver listas de exercícios sobre o conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falar sobre soluções discutindo os diferentes modos para encontrá-las	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interpretar os resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experimentar diferentes ações e práticas em sala de aula. (Atividades diferenciadas, envolvendo coleta de dados, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desafiar-se a desenvolver atividades destinadas aos alunos com transtorno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

33. Que espaços você busca por auxílio para elaborar os planejamentos de suas aulas? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Jornais
 Internet
 Revistas
 Livros Didáticos
 Artigos Científicos
 Sites educacionais

Outra: _____

34. Caso você tenha alguma dificuldade para realizar uma atividade específica de matemática, o que você faz? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Procuro um colega professor de qualquer área
 Procuro um colega professor da área de Matemática
 Procuro a gestão escolar
 Procuro um profissional especializado em transtornos
 Procuro recursos na internet
 Consigo dar conta das demandas individualmente

Agradecimento!

Agradecemos pela sua participação na nossa pesquisa, é muito especial ter você aqui.
 Obrigada pela sua colaboração!

Lhe comunicaremos assim que a pesquisa for concluída.

Obrigada

APÊNDICE C – Questionário aplicado a psicóloga

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Psicóloga!

Você está sendo convidada a participar da pesquisa "TDAH NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o planejamento dos professores de matemática para os alunos diagnosticados", desenvolvida por Laura Ester Benedetti Preto, discente de Graduação em Matemática - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Marisol Vieira Melo.

O objetivo central do estudo é: conhecer e transmitir ao leitor a importância do planejamento do professor de Matemática para as suas aulas com alunos diagnosticados com o TDAH e a importância da articulação entre o professor de Matemática e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento desses planejamentos.

A sua participação consistirá em responder algumas perguntas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

O questionário é constituído de duas partes:

I - Perfil do Profissional - para conhecermos um pouco mais de você;

II - O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) - para conhecermos um pouco mais do transtorno;

A GUARDA DOS DADOS: a coleta de dados será efetuada exclusivamente pelo questionário no formato digital que será enviada posteriormente. Quanto a devolutiva dos resultados, por se tratar de uma pesquisa cuja finalidade é a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os dados coletados, a análise e os resultados serão apresentados final do semestre letivo (2021.1) na ocasião da defesa do TCC em banca na Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Chapecó. Para tal, você será convidado através do e-mail para acompanhar a defesa pública de TCC, além de que, será enviado por e-mail uma cópia do trabalho aos participantes. Ainda assim, a pesquisa estará disponível posteriormente no repositório digital da Biblioteca da UFFS.

CUIDADOS DAS PESQUISADORAS: as suas respostas serão utilizadas pelas pesquisadoras, de forma cuidadosa e sigilosa, pois somente elas terão acesso. Caso haja alguma situação de desconforto por parte do participante, medidas cabíveis serão tomadas pelas pesquisadoras para prevenir ou minimizar esses desconfortos. Diante do cenário mundial que estamos vivendo, enfrentando a pandemia do Covid-19, muitas ações pedagógicas e orientações educacionais estão sendo fornecidas. Destacamos os possíveis riscos do ambiente virtual, em função das atividades não presenciais, como as limitações tecnológicas, problemas relacionados à conexão e outros, neste sentido as pesquisadoras estarão disponíveis para auxiliar na minimização dessas situações, oportunizando um tempo maior para a entrega do questionário e/ou prorrogação da data, entre outras possíveis situações que ocorram ao longo da participação na pesquisa. As informações contidas na pesquisa são apenas de uso das pesquisadoras, garantindo a confidencialidade além da garantia de que não haja nenhum risco de violação dos dados.

TEMPO DE DURAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: o tempo de duração do questionário não ultrapassará 30 minutos.

ANONIMATO: em NENHUM momento você será identificada na pesquisa. A sua participação será utilizada apenas para abordar informações relevantes do transtorno, sempre será mantido o anonimato. Os resultados da pesquisa serão publicados mantendo a sua identidade preservada e estarão à sua disposição quando finalizada.

LIBERDADE EM PARTICIPAR DA PESQUISA: sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos seguintes telefones e/ou endereço:

—
Professora Doutora Marisol Vieira Melo (UFFS)
Pesquisadora Responsável – Orientadora
marisol.melo@uffs.edu.br
Tel.: (49) 999.901.928 ou (49) 2049.6534
Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS
Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Laura Ester Benedetti Preto (UFFS)
Pesquisadora assistente
laura.benedetti.ll@gmail.com
Tel.: (49) 9.9804.6405
Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS
Chapecó - Santa Catarina – Brasil

—
Além disso, caso houver alguma dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato:
Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS
Rodovia SC 484 Km 02, Bairro Fronteira Sul
CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil
Fone (49) 2049-3745. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

—
Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 49928321.9.0000.5564
Instituição Proponente: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Parecer CEP/UFFS: 4.940.676

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador via e-mail.

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.
Desde já agradecemos sua participação!

***Obrigatório**

1. Email *

2. Nome completo *

3. ASSINATURA DIGITAL *

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Para tanto assino digitalmente esse termo marcando apenas a oval que condiz com a minha decisão.

Marcar apenas uma oval.

Sim, aceito participar da pesquisa.

Não aceito participar da pesquisa. *Avançar para a secção 4 (Agradecimento)*

Parte I -
Perfil da
Psicóloga
e
Profissão

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Matemática – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (TCC).

Nesta primeira parte do questionário você responderá a questões referentes ao seu perfil.

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

4. Qual é a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 25 anos;
- 25 - 40 anos;
- 41 - 60 anos;
- Mais de 60 anos.

5. Qual a sua formação profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

6. Complementando a questão anterior, qual é a sua área de formação? *

7. Há quanto tempo trabalha nessa área? *

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

8. Você possui algum curso de capacitação ou especialização na área de transtornos, em particular do TDAH? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Se sim na pergunta anterior, qual é a sua especialização?

10. Há quantos anos atende pessoas diagnosticadas com TDAH? *

11. Você já teve contato com alguma escola por meio de um paciente de sua clínica? Ou já trabalhou em um ambiente escolar como psicóloga? *

16/09/2021 16:06

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

12. Qual a faixa etária, predominante dos pacientes diagnosticados com TDAH que buscam vosso atendimento profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- 0 - 10 anos
- 11 - 20 anos
- 21 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- acima dos 40 anos

13. No caso dos estudantes escolares com TDAH que buscam o vosso atendimento profissional, de maneira geral são orientados: *

Marcar apenas uma oval.

- Pela escola
- Iniciativa própria dos familiares

14. Você consegue perceber a influência e/ou intervenções do Atendimento Educacional Especializado (AEE) escolar no processo de acompanhamento dos seus pacientes-estudantes? (Caso positivo, que aspectos poderia destacar)

Parte II - O
TDAH

Esta seção busca aspectos referentes ao TDAH (sintomas, características, queixas da escola e etc.)

15. Quais os principais sintomas que as pessoas com TDAH apresentam? *

16. Que aspectos comuns que as pessoas com TDAH apresentam? (Por exemplo: queixas da escola, da família, dentre outros) *

17. Por qual motivo essas pessoas procuram atendimento em sua clínica? Reclamações/indicações da escola, da família, problemas na interação com outras pessoas, dificuldade de aprendizagem? *

18. Que orientações você indicaria em observar esses sintomas na sala de aula? Como a pessoa tende a demonstrar seus primeiros sintomas? *

19. Qual o procedimento correto que a escola deve abordar ao perceber que um aluno possui sintomas desse transtorno? *

20. Como os professores podem auxiliar esse aluno? Existe alguma indicação de materiais ou objetos que auxiliem esse aluno a desenvolver seu conhecimento com mais resultados? *

Agradecimento

É muito especial ter você aqui e poder contar com a sua participação neste projeto.
Agradecemos pela sua valiosa colaboração!

Assim que encerrarmos a pesquisa, lhe comunicaremos sobre os resultados.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.