



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ JÚNIOR PEREIRA ARAÚJO

**A REGULAMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO ESCOLAR EM RIO BRANCO/ACRE**

**Rio Branco
2022**

JOSÉ JÚNIOR PEREIRA ARAÚJO

**A REGULAMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO ESCOLAR EM RIO BRANCO/ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: 1. Políticas e Gestão Educacional

Orientador(a): **Profa. Dra.** Ademácia Lopes de Oliveira Costa

Rio Branco

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

A663r Araújo, José Júnior Pereira, 1992 -

A regulamentação do atendimento de alunos transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na perspectiva da inclusão escolar em Rio Branco/ Acre/ José Júnior Pereira Araújo; Orientadora: Dr^a. Ademácia Lopes de Oliveira Costa. -2022.

168 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Rio Branco, 2022.

Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndice.

1. Atendimento escolar. 2. Escola inclusiva. 3. Estudantes com TDAH. I. Costa, Ademácia Lopes de Oliveira. (Orientador). II. Título.

CDD: 370

JOSÉ JÚNIOR PEREIRA ARAÚJO

**A REGULAMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO ESCOLAR EM RIO BRANCO/ACRE**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 18 de agosto de 2022, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Universidade Federal do Acre

Orientadora e Presidente – PPGE/UFAC

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Universidade Federal do Acre

Examinador Interno – PPGE/UFAC

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

Universidade Federal de Rondônia

Examinador Externo – PPGE/UNIR

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo

Universidade Federal do Acre

Examinadora Suplente – PPGE/UFAC

Rio Branco

2022

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Rosenira Nascimento e José Araújo, pelo amor, carinho e respeito incondicional a mim. Ao Thiago Araújo, querido companheiro de vida! E aos meus filhos pets que tanto alegram minha vida! Amo vocês! Tudo isso é por nós!

AGRADECIMENTOS

Diversas pessoas contribuíram de alguma forma nessa jornada tão desafiadora e maravilhosa. Tentarei lembrar de cada uma delas, mesmo sabendo que posso falhar, mas quero que fiquem eternizadas nestas páginas como forma de gratidão!

Meu primeiro agradecimento será a Deus, Jeová, pela força e coragem a mim concedidas e pelo fato de, mesmo vivendo em um período tão complicado na história da humanidade, me conceder a graça de poder realizar um objetivo tão grande em minha vida!

Agradecer aos meus pais, Rosenira e José, que sempre acreditaram em mim, na minha capacidade, inculcando em minha mente que os estudos sempre serão uma forma de melhorar de vida. Ao Thiago, querido companheiro, que sempre acreditou na concretização deste objetivo comigo e, de forma paciente, soube respeitar minhas ausências dedicadas aos estudos. Amo verdadeiramente vocês! Gratidão!

A todos os meus queridos amigos que cultivo desde a infância até os dias de hoje. Como também os que tive a sorte e a honra de conhecer dentro da UFAC: Amilton Queiroz, grande e sábio, um verdadeiro poeta, que no início muito me ajudou e nunca esquecerei; Amanda Ágda e Isamayra Junqueira, minhas amigas e irmãs do coração. Como sinto falta de nossas épocas de graduandos na UFAC, foram dias verdadeiramente felizes ao lado de vocês! E claro, aos colegas e amigos que fiz no mestrado. Desejo a todos nós sucesso!

Um agradecimento muito especial, com os olhos marejados enquanto escrevo, à minha querida professora e orientadora, Ademácia Lopes de Oliveira Costa. Não consigo mensurar o quanto sou grato e feliz por ter tido a sorte grande de ser seu orientando. Por se fazer presente em minha vida acadêmica, desde o momento que fiz a matrícula no curso, e de lá até hoje nunca soltar a minha mão. Agradeço demais por cada conselho, cada orientação, pela forma carinhosa e profissional que conduziu essa nossa parceria durante esses anos. Seja muito feliz! Muito obrigado!

Agradeço também a cada um dos professores deste Mestrado Acadêmico em Educação, aos que tive a honra em ser aluno nas disciplinas, como o Professor Doutor João Francisco Lopes de Lima, que sabiamente nos indagou “O mestrado está passando pela vida de vocês ou vocês estão passando por um Mestrado?”, essa pergunta me tocou muito e, sim, posso dizer que, eu passei pelo Mestrado e ele ficou em mim.

Aproveito também para fazer agradecimentos aos professores doutores, Mark Clark Assen de Carvalho, como examinador interno, e Wendell Fiori de Faria, como examinador externo, que sabiamente contribuíram com sugestões e orientações para a melhoria deste trabalho de dissertação. Quanto aos demais professores, que de alguma forma contribuíram na minha jornada enquanto discente, manifesto igualmente minha gratidão.

Por fim, meus agradecimentos à Universidade Federal do Estado do Acre, pela acolhida e por me proporcionar momentos que nunca esquecerei, desde a graduação até o mestrado. Viva à UFAC! Sempre pública e de qualidade! E à Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco por me permitir estudar de forma integral e incentivar neste processo acadêmico.

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? Nós nos colocamos, na segunda posição que, em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora (MARISE RAMOS, 2007).

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico mais comum na infância, causando desequilíbrios no autocontrole e atenção, fator este que pode comprometer o desenvolvimento escolar dos alunos com esse diagnóstico. Durante muitos anos, na falta de uma legislação nacional que amparasse estes estudantes, estados e municípios criaram suas próprias leis de inclusão. O estado do Acre é um exemplo, quando em 29 de dezembro de 2015 sanciona a Lei n.º 3.112. Diante disso, levantamos a seguinte problemática: como a Lei Estadual n.º 3.112/2015 estabelece o atendimento escolar dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH nas escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais no município de Rio Branco/AC? Para o desenvolvimento desta pesquisa, tem-se como objetivo principal analisar como a regulamentação da Lei Estadual n.º 3.112/2015 tem estabelecido o atendimento escolar para estudantes com TDAH em Rio Branco/AC. Como metodologia, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, é exploratória-descritiva; quanto aos procedimentos, trata-se de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo, com o uso do questionário fechado e da entrevista semiestruturada. A amostra corresponde a 19 profissionais da educação da rede estadual, sendo: A) 3 Gestores; B) 3 Coordenadores de Ensino; C) 3 Coordenadores Pedagógicos, D) 3 Professores do AEE; E) 3 Professores Mediadores; F) 3 Professores de Classe lotados em 03 escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais no município de Rio Branco - meio urbano e G) 1 Representante da Coordenação da Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação. Utiliza-se nesta pesquisa autores como Carvalho (2004; 2008), Mazzotta (2005), Januzzi (2006), Benczick (2010), Mantoan (2011; 2015), Silva (2014), Teixeira (2014), Green (2015), Passos (2015) e Barkley (2020). Além de legislações como LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011) e a Lei estadual 3.112 (ACRE, 2015), dentre outros autores e legislações que surgiram ao decorrer do estudo. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), com o uso da análise categorial definida a posteriori. Os resultados nos proporcionaram criar 03 categorias nas quais as interpretações dos dados evidenciaram que, embora a regulamentação da lei proporcione o atendimento aos estudantes com TDAH, poucas alterações ocorreram nesse contexto, uma vez que os alunos apenas são considerados, de fato, público-alvo quando o transtorno está associado a uma outra deficiência. Concluímos que, de acordo com as escolas que serviram de campo, a regulamentação da lei em estudo não é efetivada de forma adequada para o atendimento ao estudante com TDAH, visto que ações como acesso à informação e formação para identificação precoce para professores da rede de ensino, bem como o atendimento multiprofissional em parceria entre Saúde, Assistência Social e Educação não ocorre como previsto pela legislação.

Palavras-chave: Atendimento Escolar. Escola Inclusiva. Estudantes com TDAH. Regulamentação da Lei n.º 3112/2015.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurobiological disorder commonly seen throughout childhood, causing impairments in self-control and attention, factor that can compromise the academic development of students with this diagnosis. For many years, due to the absence of a national legislation to support these students, states and municipalities created their own inclusion laws. The state of Acre is an example of those, that on december 29 of 2015 sanctioned Law n.º 3.112/2015. Taking this in consideration, we raise the following problem: how does the State Law n.º 3.112/2015 establishes the school care for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD in Elementary Schools Early Years in the city of Rio Branco/AC? Concerning the development of this research, the main objective is to analyze how the regulation of State Law n.º 3.112/2015 has been establishing school attendance for students with ADHD in Rio Branco/AC. For the methodology, a qualitative approach was chosen; as for the objectives, it is a descriptive-exploratory research; for the procedures, it is a bibliographic review and a field research, making use of a closed questionnaire and a semi-structured interview. The sample corresponds to 19 education professionals from the state network, being: A) 3 managers; B) 3 Teaching Coordinators; C) 3 Pedagogical Coordinators, D) 3 AEE Teachers; E) 3 Mediator Teachers; F) 3 Class Teachers assigned to 03 Elementary Schools Early Years in the city of Rio Branco - urban area and G) 1 Representative of the Special Education Coordination of the State Department of Education. Authors such as Carvalho (2004; 2008), Mazzotta (2005), Januzzi (2006), Benczick (2010), Mantoan (2011; 2015), Silva (2014), Teixeira (2014), Green (2015), Passos (2015) and Barkley (2020) were used in this research. Aside from legislations such as LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996), the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008), Decree n.º 7.611 (BRASIL, 2011) and the State Law 3.112/2015 (ACRE, 2015), other authors and legislation that emerged during the study were used. The data was analyzed using Content Analysis, making use of categorical analysis that were defined later on. The results allowed us to create 03 categories in which the interpretations of the data showed that, although the law regulation provides assistance to students with ADHD, few changes occurred in this context, since students are only considered the target audience when the disorder is associated with another disability. We concluded that, according to the schools that served as the field of study, the regulation of the law presented in this study is not adequately implemented for the care of students with ADHD, considering actions such as access to information and training teachers of the educacional network for early identification, as well as multiprofessional care in partnership with Health, Social Assistance and Education does not occur in accordance to the legislation.

Keywords: School Attendance. Inclusive School. Students with ADHD. Regulation of Law n.º 3112/2015.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| IMAGEM 1 - Capa do livro Struwwelpeter (João Felpudo) | 49 |
| IMAGEM 2 - Ilustração do conto A história de Felipe, o inquieto | 49 |
| IMAGEM 3 – Bairro Lócus Escola 1 | 90 |
| IMAGEM 4 – Bairro Lócus Escola 2 | 90 |
| IMAGEM 5 – Bairro Lócus Escola 3 | 91 |
| IMAGEM 6 – SIMAED | 118 |

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Matrículas na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – (BRASIL, 2021) 67

GRÁFICO 2 – Dados da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino 120

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1 - Busca por publicações sobre a temática do TDAH na região Norte | 19 |
| QUADRO 2 – Leis Estaduais e Municipais sobre o TDAH no Brasil | 27 |
| QUADRO 3 - Mapeamento Geral da Educação Especial na Rede Pública de Ensino Estadual | 44 |
| QUADRO 4 – TDAH e Comorbidades | 54 |
| QUADRO 5 – TDAH e Modificações dos sintomas de acordo com a idade | 54 |
| QUADRO 6 – Cursos de Formação Continuada para Professores da Rede Estadual | 80 |
| QUADRO 7 – Respostas dos Questionários | 94 |
| QUADRO 8 – Respostas dos Questionários | 95 |
| QUADRO 9 – Respostas dos Questionários | 97 |
| QUADRO 10 – Respostas dos Questionários | 98 |
| QUADRO 11 – Categorias e Temas | 105 |

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- ABDA** – Associação Brasileira do Déficit de Atenção
- AC** – Análise de Conteúdo
- A.C.** – Adaptação Curricular
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APAE** – Associação dos pais e amigos dos excepcionais
- APD** – Atendimento Pedagógico Domiciliar
- CADEME** - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
- CAP/DV** – Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial
- C.E.S.B.** – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CEE/AC** – Conselho Estadual de Educação do Acre
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
- CID** – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Centro Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DSM** - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAEL** – Faculdade Educacional da Lapa
- GATAC** – Grupo de Apoio ao TDAH do Acre
- GEADEL** - Grupo de Estudos em Análise do Discurso e Ensino de Línguas
- IBC** – Instituto Benjamin Constant
- IFAC** – Instituto Federal do Acre
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PIVIC** – Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
- PNEEPEI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- P. L.** – Projeto de Lei
- PL** – Partido Liberal
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- ProfEPT** - Programa de Pós-Graduação Strictu Senso em Educação Profissional e Tecnológica
- PSD** – Partido Social Democrático
- P.P.P.** – Projeto Político-Pedagógico
- SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais
- SEE** – Secretaria Estadual de Educação
- SENEB** – Secretaria Nacional de Educação Básica

SEME – Secretaria Municipal de Educação
SESPE – Secretaria de Educação Especial
SEESPE – Secretaria de Educação Especial
SIMAED – Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Educacional do Acre
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TEAp – Transtorno Específico da Aprendizagem
TFE – Transtornos Funcionais Específicos
TOD – Transtorno Opositor Desafiador
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFT – Universidade Federal de Tocantins
UNEAC – União Administrativa e Educacional de Cursos
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E LEGISLAÇÕES | 33 |
| 1.1 PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS E ORGÃOS REGULAMENTADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL..... | 33 |
| 1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA..... | 39 |
| 2 DOS DESVIOS DE CONDUTA À LUTA POR RECONHECIMENTO E APOIO ESCOLAR..... | 47 |
| 2.1 ALGUNS REGISTROS E ESTUDOS SOBRE O TDAH NO MUNDO..... | 47 |
| 2.2 COMPREENDENDO O QUE É O TDAH: DIFERENTES OLHARES..... | 51 |
| 2.3 O ALUNO COM TDAH: A ESCOLA E O PROFESSOR | 58 |
| 2.4 DA PNEEPEI DE 2008 A LEI FEDERAL Nº 14.254/2021: NOVAS PERSPECTIVAS APÓS A INVISIBILIDADE | 62 |
| 3 O ALUNO COM TDAH NO ESTADO DO ACRE APÓS A LEI Nº 3.112/2015..... | 70 |
| 3.1 A POLÍTICA DE ATENDIMENTO AO ALUNO COM TDAH NO ACRE..... | 71 |
| 3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NO ACRE: O QUE AS FONTES DOCUMENTAIS REVELAM? | 78 |
| 4. TRAJETOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA | 84 |
| 4.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 84 |
| 4.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS | 86 |
| 4.3 VÍNCULOS INICIAIS COM AS ESCOLAS PESQUISADAS | 87 |
| 4.4 REVELANDO O CAMPO DA PESQUISA E A FORMA DE ABORDAGEM DOS PARTICIPANTES | 88 |
| 4.5 PERFIL DOS PARTICIPANTES..... | 92 |
| 4.6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS .. | 100 |
| 5 ANALISANDO OS DADOS COLETADOS..... | 106 |
| 5.1 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEGISLAÇÃO..... | 106 |

| | |
|--|------------|
| 5.2 A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO/FAMÍLIA NO ATENDIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS COM TDAH..... | 115 |
| 5.3 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, A ESCOLA E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO COM TDAH..... | 125 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 139 |
| REFERÊNCIAS | 144 |
| ANEXOS | 150 |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 150 |
| ANEXO B – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA I | 152 |
| ANEXO C – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA II | 153 |
| APÊNDICES | 154 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES..... | 154 |
| APÊNDICE B - ENTREVISTA PARA EQUIPE GESTORA, PROFESSORES DO AEE, PROFESSORES MEDIADORES E PROFESSORES DA CLASSE..... | 156 |
| APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA A(O) REPRESENTANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEE/AC | 157 |
| APÊNDICE D - ENTREVISTA PARA A(O) REPRESENTANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEE/AC | 159 |
| APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) | 161 |

INTRODUÇÃO

Realizei toda a minha Educação Básica em escolas públicas de Rio Branco e, chegando ao Ensino Médio, o medo e a angústia na escolha do curso para saber qual profissão seguir começaram a surgir. No entanto, já sentia que provavelmente seguiria a área da Educação, inspirado por professores que foram meus exemplos e que tenho a felicidade de ter muitos destes como colegas de trabalho atualmente.

Ingressei por meio de vestibular na Universidade Federal do Estado do Acre (UFAC) no ano de 2010, *campus* Rio Branco, no curso de Letras Português e suas respectivas Literaturas. Curso que tinha grande interesse, por ser um apaixonado pela Literatura Brasileira. Dentro da universidade, desenvolvi pesquisas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) na área da Literatura. No entanto, após formado, pouco atuei como professor de Língua Portuguesa, pois já me identificava e atuava na educação com outra modalidade, a Educação Especial.

Atualmente, além da graduação em Letras Português pela Ufac, sou também formado em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e possuo especializações em Letras com ênfase em Linguística, Educação Especial e Inclusiva, Educação de Surdos/Libras e Braile e Tecnologias Assistivas.

Minha trajetória na Educação Especial surgiu de forma inusitada. Após ter expirado o prazo de contrato como Jovem Aprendiz numa grande empresa privada de bebidas, localizada em Rio Branco, passei a distribuir currículos por toda a cidade. Fosse empresa privada ou órgão público, deixava meu currículo na portaria.

No final de uma tarde ensolarada e muito quente, quase por volta das 17h, resolvi deixar o último currículo que havia na pasta em um órgão público que não sabia qual a função ou contribuição para a sociedade, apenas queria deixar. Ao entregar para a coordenadora administrativa, que viu meu empenho e vontade de trabalhar, ela me informou que ligaria assim que tivesse oportunidade. Passaram-se semanas, já havia desistido de acreditar na promessa que me foi feita.

Até que, semanas depois, recebi um telefonema da coordenadora mencionada acima solicitando que eu imediatamente providenciasse todas as documentações necessárias para iniciar um estágio remunerado (nesse período estava no primeiro semestre do curso de licenciatura em Letras Português).

O órgão em questão se tratava do Centro de Apoio ao Deficiente Visual do Estado do Acre – CAP/DV, centro de referência da Secretaria Estadual de Educação no atendimento ao aluno com Deficiência Visual e Cegueira. No primeiro ano, 2011, trabalhei como estagiário, nos anos seguintes, 2012-2014, como professor de contrato temporário nível médio.

Trabalhei no CAP/DV durante anos (2011 a 2014) na Imprensa Braille, setor este responsável em adaptar todo o material escrito “em tinta” e produzi-lo em Braille para os alunos de todo o estado. Foram anos de muito aprendizado, que me fizeram acreditar que seria ali o meu lugar de trabalho até a aposentadoria.

Como a vida nos prega peças, o desafio maior estaria por vir. Em 2014, com o diploma de graduação em Letras e a divulgação de um edital de processo seletivo para professor Brailista de nível superior, já não fazia sentido ser professor de nível médio. Agora, queria ganhar como nível superior.

Realizei o processo seletivo para professor brailista, fui classificado e em 2015 convocado. Tinha a certeza que seria lotado no mesmo centro no qual já trabalhava. Contudo, por problemas de distribuição de lotação, fui informado que não poderia retornar ao CAP/DV e que seria remanejado para uma escola do estado na função de Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem nunca ter atuado antes, sem nunca ter feito outros cursos que me habilitassem para tal função.

Sem muita escolha, aceitei o desafio e fui lotado na escola de Ensino Fundamental Anos Finais Dr. Mário de Oliveira, localizado no centro da cidade. Com muito estudo, “correndo” para fazer formações na área e dedicação, com o passar dos meses comecei a entender e a gostar da função, da rotina e de trabalhar com mais diversidade no público-alvo da educação especial. Neste ano, tive duas alunas (irmãs gêmeas) no atendimento, uma com cegueira e a outra com baixa visão. Desta forma, pude trabalhar com elas o que havia aprendido no CAP/DV, lugar onde já produzia material em braile para ambas.

Atuando como Professor do AEE, nos anos de 2015 e 2016, recebia vários alunos público-alvo da Educação Especial em minha Sala de Recursos Multifuncionais (S.R.M), alunos surdos, cegos, com autismo, deficiência intelectual e deficiências múltiplas.

Até que certo dia a diretora da escola me entregou um laudo de um aluno diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) associado a Dislexia. Como nunca havia recebido um aluno com este diagnóstico, fui investigar tudo que podia sobre o transtorno. E, durante uma formação continuada para professores do AEE do estado, perguntei a uma das formadoras quais estratégias eu poderia utilizar no trabalho com este aluno na sala de recurso. A resposta foi “nada” e “este aluno não é atendido na sala de recurso”.

Interessante ressaltar que em 30 de dezembro de 2015 foi publicado no Diário Oficial do Estado do Acre a Lei n.º 3.112, que trata justamente sobre o Atendimento Escolar do aluno com TDAH no estado do Acre e, após ter conhecimento sobre esta lei, despertou em mim a ideia de elaborar um projeto de mestrado.

Após uma explicação sem muitos detalhes, a formadora nos esclareceu que estes alunos não faziam parte do AEE. E, assim, dei continuidade ao meu trabalho até que em maio de 2017, após ser aprovado no concurso público da Secretaria Municipal de Educação (SEME), como Professor Mediador, recebi o convite do Coordenador do Departamento de Educação Especial da SEME para atuar como Professor do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), no qual atuei por dois anos (entre 2017 e 2018).

A vontade de me aperfeiçoar profissionalmente e academicamente me consumia desde 2015. Eu sentia a necessidade e a vontade de ser discente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAC. E durante estes dois anos a questão do não acompanhamento do aluno com TDAH no AEE martelava a minha mente. Era preciso estudar, investigar e descobrir o que tinha por trás disso. Em 2017, elaborei o projeto de pesquisa e realizei o exame de admissão. Sem tempo para estudo, era óbvio que não seria aprovado e, com isso, o projeto ficou engavetado.

Em 2018, realizei o exame de admissão da 1ª turma do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Acre, e por 0,5 ponto não entrei nas vagas destinadas à comunidade externa, ficando como 1º suplente. Em 2019, iniciei e conclui uma complementação em Licenciatura em Pedagogia.

Em 2020, a pandemia causada pela doença da COVID-19, fez com que eu trabalhasse em casa de forma remota, assim que foi disponibilizado o edital do PPGE/UFAC, tive condições de ter mais tempo para me dedicar à extensa bibliografia exigida para o exame daquele ano e reajustar o projeto que estava adormecido.

Com as possibilidades de as disciplinas serem ofertadas de forma remota, aumentei o desempenho nos estudos e pude com esforço e dedicação ser aprovado no curso, realizando assim um dos maiores objetivos da minha vida: cursar um mestrado.

Deste modo, pude desenvolver e aperfeiçoar a pesquisa que elaborei sobre esse tema, que durante anos martelava a minha mente, me causando desconforto, mas ao mesmo tempo ânimo e vontade de ter respostas!

Como professor da Educação Especial, atuando como Professor do Atendimento Educacional Especializado na Secretaria Estadual de Educação (SEE/AC) e Professor Mediador na Secretaria Municipal de Educação (SEME/RB), percebi que haviam poucas

informações e formações referentes a este público, sejam elas em formações continuadas oferecidas pela rede municipal ou estadual de educação, cursos de aperfeiçoamento ou especializações em instituições privadas e até mesmo em instituições federais.

Em contrapartida, era crescente a quantidade de alunos que “chegavam” nas escolas com laudo confirmando seu transtorno, o TDAH, o que levantava dúvidas e questionamentos sobre quem são estes alunos, quais as características de seus transtornos e, principalmente, quais as ações a SEE/AC criaria para atender este público no espaço escolar.

Ao fazer um levantamento sobre as produções acadêmicas produzidas nos cursos de pós-graduação das Universidades Federais da região Norte com o tema aqui proposto, não foi identificado nenhum trabalho de dissertação debatendo sobre o TDAH.

Esta lacuna em produções acadêmicas demonstra ainda mais a importância desta pesquisa para a nossa região, ao trazer visibilidade ao tema e principalmente aos sujeitos com este transtorno, que fazem parte da minha rotina profissional.

No quadro a seguir, demonstrarei as universidades federais com programas de pós-graduação em educação em nível de mestrado acadêmico no qual realizei consultas ao banco de dissertações destes programas nos últimos 10 anos procurando por estudos com os seguintes descritores: “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade” ou pela sigla “TDAH”.

Quadro 1 - Busca por dissertações sobre a temática do TDAH na região Norte

| Universidade | Programa | Criação do curso | Dissertações | Resultados |
|--------------|----------|------------------|--------------|-----------------------|
| UFAC | PPGE | 2014 | até 2020 | Não há nada sobre |
| UFAM | PPGE | 1986 | Até 2020 | Não há nada sobre |
| UFOPA | PPGE | 2012 | Até 2022 | Não há nada sobre |
| UFPA | PPGED | 1992 | até 2019 | Não há nada sobre |
| UFRR | PPGED | 2018 | Indisponível | Página em Construção* |
| UFT | PPGE | 2012 | até 2020 | Não há nada sobre |
| UNIFAP | PPGE | 2016 | até 2021 | Não há nada sobre |
| UNIR | PPGE | 2005 | até 2018 | Não há nada sobre |

*O banco de dissertações do PPGED/UFRR encontra-se em construção, conforme descrito no site da página do curso.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa realizada em 2021 e 2022 em consulta aos bancos de dissertações dos programas.

Como se pode observar no quadro, não há produções de dissertações nas Universidades Federais da região Norte que abordem o tema da inclusão do aluno com TDAH nas escolas (até a data de atualizações, como descrito no quadro), apesar de algumas universidades

apresentarem muitos trabalhos na área da educação especial e inclusiva, como a Universidade Federal do Amazonas, por exemplo.

No entanto, é válido ressaltar que os Programas de Pós-Graduação pesquisados são, em sua maioria, cursos recentes: dos 8 apresentados, 5 foram criados a partir do ano de 2012. Em alguns deles, as pesquisas acadêmicas em relação ao universo da Educação Especial são mais recentes ainda. Então, é compreensível que em alguns destes programas não tenham produções referentes à temática discutida nesta dissertação.

Ampliando a pesquisa para nível nacional, realizei uma consulta ao Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o seguinte descritor “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na escola inclusiva”. Para tanto, fiz o refinamento de busca, no qual selecionei trabalhos de dissertações e teses, anos de 2011 a 2021 e área de conhecimento Educação. Os resultados mais relevantes encontrados que mais se assemelham ao tema que pesquiso foram divulgados na Plataforma Sucupira¹ e serão descritos a seguir:

Freitas (2011), em sua tese de doutorado, apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), teve como finalidade analisar os discursos que identificam um número expressivo de crianças como hiperativas na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Como resultados, a autora identificou que, dentre as evidências, uma das mais importantes é a que identifica a hiperatividade associada a uma dimensão de desamparo, dirigida não só ao sujeito criança, mas a todos implicados nessa rede.

Barros (2014), em sua dissertação, apresentada à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), no Rio Grande do Sul, teve como objetivo geral buscar saber como os professores do ensino fundamental nas escolas públicas na cidade de Frederico Westphalen/RS identificam em sala de aula crianças com TDAH. A investigação foi desenvolvida através de um enfoque qualitativo de estudo de caso e análise dos dados coletados em entrevistas individuais com 18 professores de dez escolas Públicas Municipais de Frederico Westphalen/RS. Como resultados, o autor apresenta que, nesse contexto, destaca-se o papel do professor, como peça fundamental no processo de identificação e intervenção do transtorno. O impacto do não reconhecimento e tratamento do TDAH trazem dificuldades que desapontam a família, a escola e as crianças, afetando sua autoestima e seu convívio social.

¹ A Plataforma Sucupira é um sistema de coleta de informações, análises e avaliações a serem utilizadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileira.

Souza (2015), em sua dissertação apresentada à Universidade Estadual do Ceará (UEA), teve como objetivo mostrar como o TDAH está contemplado nas políticas públicas de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, mapeando esses sujeitos e suas características e discutindo se essas políticas de fato estão sendo eficazes e eficientes. Como resultados, o autor apresenta que os dados obtidos foram discutidos à luz das políticas de inclusão e da literatura especializada, promovendo o debate entre os campos da educação, da saúde e das políticas públicas.

Mello (2016), em sua dissertação, apresentada à Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), em Santa Catarina, teve como objetivo conhecer como as crianças com o diagnóstico de TDAH o descrevem e quais os efeitos produzidos na sua aprendizagem e nas relações intersubjetivas que estabelecem no cotidiano escolar; e como objetivos específicos: identificar como as crianças com o diagnóstico de TDAH compreendem este diagnóstico e como elas relatam a sua participação nas atividades escolares. Como resultados, ela afirma que os alunos com o diagnóstico de “TDAH com comorbidades” sofrem um processo de exclusão mais grave, pois este rótulo interfere negativamente na interação destes sujeitos com o seu entorno.

Scarabucci (2017), em sua dissertação apresentada à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), teve como objetivo analisar como a escola e os professores atuavam frente ao diagnóstico multiprofissional do TDAH e como a psicopedagogia poderia auxiliar na práxis docente junto à criança diagnosticada. Como conclusões, a autora afirma que, mesmo com o laudo da criança, a escola ainda não possui formação nem informação que a respalde para desenvolver um trabalho específico para a criança com TDAH, assim como as crianças diagnosticadas com TDAH não compreendem que as ações desenvolvidas são para a melhoria de seu processo de aprendizagem, apesar do transtorno.

Diante dos estudos apresentados acima, cada um com um viés diferente, como TDAH na Educação Infantil, identificação de alunos com TDAH no ensino fundamental, políticas públicas educacionais para o TDAH, a autorreflexão de alunos sobre o transtorno e a atuação dos professores frente ao diagnóstico de TDAH, uno esta pesquisa a este rol, pesquisa esta até então com a temática nunca realizada neste programa de pós-graduação em Educação da UFAC e umas das primeiras a ser realizada na região Norte, contribuindo com a propagação do conhecimento e futuras pesquisas sobre o TDAH nas escolas.

Nesse contexto, a linha de pesquisa 01 - Políticas e Gestão Educacional, deste Mestrado Acadêmico, foi um excelente caminho para discorrer sobre o objetivo da proposta de pesquisa que idealizei, pois ofereceu a oportunidade de estudar a relação Estado/Sociedade no que se

refere à implantação, desenvolvimento e avaliação de políticas educacionais e seus impactos na gestão educacional acreana para aluno com TDAH que, para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) não faz parte do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Com os avanços nos estudos e pesquisas sobre os comportamentos de crianças e adultos, houve grande apelo de familiares, amigos e profissionais da educação para que estes estudos adentrassem no espaço escolar e pudessem descrever como pode ser desenvolvido um trabalho pedagógico com os alunos que recebem o diagnóstico de TDAH e quem são esses sujeitos.

A partir dos próximos parágrafos, pretendemos demonstrar o material teórico ao qual nos filiamos em relação às principais temáticas abordadas neste estudo e que embasa o que propomos como objeto de pesquisa.

Para tanto, utilizamos os escritos teóricos de autores que possuem significativa contribuição para a Educação Especial como Carvalho (2004; 2008), Mazzotta (2005), Januzzi (2006) e Mantoan (2011; 2015); autores que são referência na área do TDAH como Benczick (2010), Silva (2014), Teixeira (2014), Green (2015), Passos (2015) e Barkley (2020); apoio metodológico como Flick (2009), Vieira (2010); legislações como LDB n.º 9394 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011) e a Lei estadual n.º 3.112 (ACRE, 2015); e para a análise dos dados obtidos pela entrevista semiestruturada utilizamos Bardin (2011), dentre outros autores e legislações que surgiram durante o desenvolvimento do estudo, além de fontes documentais como certificados de cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação do Acre.

Compreendemos a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da Educação Básica ao Ensino Superior, em que, numa perspectiva inclusiva, promove o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com a finalidade de proporcionar a estes acessibilidades pedagógicas, curriculares e arquitetônicas para assegurar sua permanência, convivência e desenvolvimento educacional, tal como os demais alunos (BRASIL, 1996; 2008).

Sabendo da estreita relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva, vale ressaltar que definimos esta última como um movimento mundial, que tem como objetivo promover mudanças significativas nos sistemas educacionais, tornando-os preparados nos aspectos pedagógicos, curriculares, arquitetônicos e humanos para que sejam capazes de receber, acolher, respeitar, instruir e ensinar todos os seguimentos existentes em nossa sociedade,

estudantes em suas diversas esferas sociais, étnicas, religiosas, sexuais e geográficas (CARVALHO, 2004; MANTOAN, 2015).

Compreendemos o aluno com TDAH como um sujeito capaz de traçar grandes voos em sua vida, seja em qual rumo pretenda seguir. No entanto, este sujeito necessita de apoio e acompanhamento multiprofissional para que seja capaz de vencer os desafios impostos pelo transtorno que o acompanhará durante toda a vida (PASSOS, 2015). Vejo que, por muito tempo, este estudante foi e ainda é visto, dentro e fora das escolas, como um sujeito fruto da má criação e falta de limites por partes dos pais (no pensamento de muitos) e o aluno problemático que tira notas baixas, não se concentra nas atividades e não para quieto na sua cadeira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394/1996 faz a definição e especificação da Educação Especial como uma modalidade educacional, demonstrando a qual público ela se destina: “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades e superdotação.” (BRASIL, 1996, p. 24). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) também é outro documento legal no qual podemos encontrar quais as finalidades da Educação Especial, quem será o seu público-alvo e como é o funcionamento do AEE destinado a estes estudantes.

Através das políticas de inclusão², que ficaram mais evidentes nas últimas décadas, pode-se oferecer ao público-alvo da Educação Especial direitos legais que outrora não eram bem detalhados ou especificados em documentos, como a Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 e a LDBEN n.º 9394/1996.

Através destas políticas inclusivas educacionais (vide nota de rodapé do parágrafo anterior), tornou-se possível cobrar a efetivação de afirmação deste aluno dentro da sala de aula, como também para garantir sua aprendizagem de forma adequada, de acordo com suas necessidades e potencialidades.

Observando o passado, notamos que na história da Educação Especial no Brasil, desde 1854, com a inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos até chegarmos às últimas décadas, houve fortes movimentos de pais, amigos e de profissionais da Educação Especial

² Destacaremos aqui algumas das principais: Lei n.º 10.436/2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008; Resolução MEC CNE/CEB n.º 4/2009 – Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; Decreto n.º 7.611/2011 – Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; e, Lei n.º 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

dentre outros que exigiam e cobravam leis específicas que dessem maior visibilidade e direitos aos indivíduos com deficiência (MAZZOTA, 2005; JANUZZI, 2006).

Neste rol, vimos aparecer no cenário nacional, e porque não dizer que até de forma midiática, movimentos de pessoas com Surdez, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Visual. De acordo com Mazzota (2005, p. 83) essas políticas públicas de inclusão “[...] somente se efetivam de alguma forma sob a pressão da sociedade”, visto que não basta criá-las e deixá-las sem função, apenas registradas no papel, mas é preciso que haja sua regulamentação e políticas públicas para implantá-las.

Porém, há outro indivíduo que sempre esteve presente nas escolas, concomitante às demais deficiências e transtornos, mas que até a década passada não possuía tanta visibilidade, até mesmo nas grandes mídias³, nem amparo político e legal em nível nacional, ficando na grande maioria aos olhos de políticas públicas locais que, sem grandes incentivos ou referência nacional, não surtem (ou não surtiam) efeitos tão significativos. Este indivíduo em questão é a pessoa com TDAH. E é sobre este público escolar em específico que realizo minha pesquisa.

Comemorado no dia 13 de julho como o dia Mundial da Consciência sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), este transtorno considerado neurobiológico afeta e altera a capacidade de concentração e atenção do indivíduo, como também afeta o sistema psicomotor. Freitas (2011) afirma que sempre se falou de crianças com TDAH, mas que nas últimas duas décadas sentiu-se um diferencial no quantitativo de alunos identificados e medicados a cada ano.

O TDAH é registrado por cientistas em diversos países, como Estados Unidos, Canadá, Brasil, México, Austrália e diversos países da Europa, o que reforça a ideia de que o transtorno existe de forma global (TEIXEIRA, 2014). Há também indícios de que grandes personalidades mundiais manifestavam características que indicavam o TDAH, como Albert Einstein, Fernando Pessoa e Henry Ford (SILVA, 2014).

Considerado como um distúrbio bidimensional, que envolve a atenção, e a hiperatividade/impulsividade (BENCZIK, 2010), afeta o aprendizado, o desenvolvimento cerebral e o comportamento, necessitando de acompanhamento especializado.

³ Entre 19 de setembro a 03 de outubro de 2021 o programa jornalístico semanal Fantástico da emissora Rede Globo apresentou uma série dividida em 3 partes com o título “*Tudo ao mesmo tempo*”, nesta série o médico e apresentador Dráuzio Varela abordou o assunto explicando o que é, possíveis causas, como o transtorno afeta a vida dos indivíduos, medicamentos dentre outros assuntos. Além de entrevistar adultos e crianças com o TDAH, familiares e especialistas.

Por esse motivo, a Associação Brasileira de Déficit de Atenção - ABDA⁴ compreende que este aluno deve fazer parte das políticas públicas educacionais, e ser considerado público-alvo da Educação Especial em nível nacional, pelo fato de o transtorno comprometer consideravelmente o desempenho escolar e acadêmico.

Nesse sentido, o estado do Acre tornou-se um dos pioneiros a pensar em políticas públicas educacionais e inclusivas para estes alunos que têm a vida afetada pelo transtorno, quando, em 29 de dezembro de 2015, publicou no Diário Oficial a Lei Estadual n.º 3.112 que dispõe sobre identificação, diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com TDAH (ACRE, 2015).

Vale esclarecer que é nos anos iniciais do ensino fundamental que os sintomas dos transtornos são mais nítidos aos olhos dos profissionais da escola, conforme Barkley (2020, p. 236) “[...] geralmente no primeiro ou no segundo ano, que a grande maioria dos pais é informada de que o filho tem um problema de comportamento que requer atenção”. Muitas vezes, é nessa etapa escolar que os alunos entram em processo de observação na escola devido a seus comportamentos típicos do TDAH e em seguida encaminhados para avaliação com profissionais adequados até obterem o diagnóstico do transtorno.

É nesse processo de identificação na escola, até o diagnóstico para TDAH, que o aluno manifesta um ou todos os sintomas do transtorno, sem ainda estar sob efeito da medicação ou terapias com profissionais da saúde, apenas com o acompanhamento dos professores da escola.

O aluno com TDAH sempre foi considerado o discente “problema” perante todo o corpo escolar. Distraído, bagunceiro, impulsivo, sem concentração, são algumas das palavras que estes costumam ouvir durante toda a sua trajetória na escola.

Professores sem paciência, falta de informação e/ou conhecimento, rejeitam o aluno que, muitas vezes, sente-se culpado ou incapaz diante de tantos olhares negativos que o cercam. Tanto os rótulos quanto as intervenções inapropriadas, além de serem reforçadores potenciais dos sintomas do TDAH, comprometem a interação social e contribuem com a baixa autoestima do aluno. Informações e conhecimentos sobre este assunto ainda são pouco divulgados e frequentemente ignorados, gerando um conflito nas escolas, no convívio com alunos que, muitas vezes, recebem a alcunha de desinteressados, preguiçosos e desatentos.

⁴ Presidido pela Psicóloga Clínica Iane Kelstemam a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) é uma associação de pessoas com TDAH, sem fins lucrativos, fundada em 1999, com o objetivo de disseminar informações científicas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH); além de, capacitar profissionais de saúde e educação, e oferecer suporte a pessoas com esse Transtorno e a seus familiares em todo o Brasil, conforme descrito no site <https://tdah.org.br/> Acesso em 15/10/2021.

Estes estudantes, não raro, são figuras conhecidas pela gestão escolar e mal vistas por todos, sendo motivo de pesar da família, que não sabe o que fazer diante de tantas reclamações da escola. Muitas vezes, os pais sentem-se culpados por não “tomar as rédeas” do comportamento do próprio filho e sentem-se responsabilizados por não conseguirem impor limites à criança.

A partir do momento em que a Educação Especial se estrutura para atender aos alunos, numa perspectiva inclusiva na escola comum, a comunidade escolar não pode mais viver na ideia que os alunos devem ser homogêneos, pois cada um possui características e particularidades que o tornam diferentes e são nessas particularidades que a ação do professor deve ser eficaz, garantindo o direito à educação e à promoção da cidadania (MANTOAN, 2011).

A lei estadual n.º 3.112/2015 define que

As escolas da educação básica, da rede pública e privada, como apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com TDAH visando seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, contando com as redes de proteção social existentes no Estado, de natureza governamental ou não governamental (ACRE, 2015, Art. 2º).

De acordo com o artigo da lei supracitada, vemos que o aluno com TDAH necessita de suporte que vise desenvolver aspectos intrínsecos à sua vida e esses aspectos são desenvolvidos dentro da escola, no convívio com os professores e colegas.

A lei em estudo é composta por 7 artigos que em seu preâmbulo descreve “[...] *sobre a identificação, o diagnóstico, o acompanhamento integral e o atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH*” (ACRE, 2015). A lei é uma conquista relevante para alunos, familiares e professores que convivem com este público, sobretudo, em se tratando de políticas públicas educacionais para a Educação Especial.

A seguir, apresentamos um levantamento sobre as legislações municipais e estaduais das unidades federativas que versam sobre o atendimento ao indivíduo com o diagnóstico de TDAH. Em sua grande maioria, estas legislações destinam-se ao atendimento de estudantes na Educação Básica.

Não nos deteremos na explanação de todas as legislações apresentadas no quadro, no entanto, estas nos fornecem evidências de como governos e municípios organizaram-se para a existência de uma legislação destinada ao atendimento de estudantes com TDAH. Antes da existência da federal n.º 14.254/2021.

Quadro 2 – Leis Estaduais e Municipais sobre TDAH no Brasil

| LEIS ESTADUAIS E MUNICIPAIS SOBRE TDAH | | | | |
|--|-----------------------|--|---|--|
| ESTADO/ Município | Nº da Lei | PROPOSIÇÃO | ORIGEM | AUTOR |
| AC | Lei nº 3112/2015 | Dispõe sobre a identificação, o diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com TDAH. | Ass. Legislativa do Acre Aprovada em 29/12/2015 | |
| AC | Lei nº 2954/2014 | Institui a Semana de Informação e Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH | Ass. Legislativa do Acre Aprovada em 14/01/2014 | Dep. Eduardo Farias PCdoB/AC |
| AM | Lei nº 4.790/2019 | Dispõe sobre as medidas a serem adotadas para identificar, acompanhar e auxiliar o aluno com TDAH e/ou dislexia nas redes pública e privada de ensino do Estado do Amazonas e dá outras providências. | Aprovada em 27/02/2019 DOE-AM nº 3362 | Deputado Luis Castro REDE/AM |
| AM Manaus | Lei nº 2.260/2017 | Dispõe sobre as medidas a serem adotadas para identificar, acompanhar e auxiliar o aluno portador de TDAH e/ou dislexia nas redes pública e privada de ensino do Município de Manaus e dá outras providências. | Aprovada em 04/12/2017 | Vereador Felipe Souza PHS/AM |
| CE Fortaleza | Lei nº 10.891/2019 | Dispõe sobre o Dia Municipal de Conscientização do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, na forma que indica, e dá outras providências. | Câmara Municipal de Fortaleza Aprovada em 27/5/2019 | Ver. Claudia Gomes DEM/CE |
| DF | Lei nº 5.310/2014 | Dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais inclusive TDAH | Câmara Leg. do DF Aprovada em 19/12/2014 | Dep. Chico Leite REDE/DF |
| ES | Lei nº 11.076/2019 | As unidades escolares públicas e privadas, no âmbito do Estado do Espírito Santo, ficam obrigadas a disponibilizar em suas salas de aula assentos na primeira fila aos alunos com TDAH, assegurando seu posicionamento afastado de janelas, cartazes e outros elementos possíveis potenciais de distração. | Aprovada em 25/11/2019 DOE-ES nº 25117 de 26/11/2019 | Deputado Luciano Machado PV/ES |
| GO | Lei Nº 19.913/2017 | Dispõe sobre o atendimento especializado para as pessoas diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia nos Concursos Públicos e Vestibulares. | Ass. Leg. de Goiânia DOE/GO de 27-12-2017 | Dep. Lívio Luciano (MDB) |
| GO | Lei nº 9593/2015 | Dispõe sobre as diretrizes adotadas pelo Município para realizar a orientação a pais e professores da Cidade de Goiânia sobre as características do Transtorno de Déficit de Atenção TDA. | Câmara Mun. de Goiânia DOM - Edição 6098, de 11.06.2015 - págs. 2e3 de 129 Aprovada em 11/6/2015 | Vereador Madson Valente (DEM/MS) |
| GO Pirenópolis | Lei nº 712/2012 | Dispõe sobre as medidas para identificação e tratamento do TDAH e Dislexia nas redes pública e privada do município de Pirenópolis | Câmara Mun. Pirenópolis Aprovada em 9/7/2012 | Ver. Jovelino Moreira PSD/GO |
| MG B.Horizonte | Lei nº 10.133/2011 | Cria o Programa de Promoção da Aprendizagem - PROAP, abrangendo os Distúrbios de Aprendizagem, inclusive TDAH | Câmara Municipal de BH Aprovada em 18/3/2011 | Ver. Ronaldo Gontijo PPS/MG |
| MG | Lei nº 22.420/2016 | Institui a Semana de Conscientização sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. | DOE/MG - 20/12/2016 Pág. 1 Col. 1 | Dep. Fred Costa PATRIOTAS/MG |
| MT | Lei nº 10.800/2019 | Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos portadores de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Estado do Mato Grosso | Assembleia Legislativa de Mato Grosso DOE/MT em 14/01/2019 | Dep. Eduardo Botelho DEM/MT |
| MS | Lei nº 5.593/2020 | Obriga as escolas públicas e privadas, no âmbito do Estado do Mato Grosso do Sul, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos portadores do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. | Assembleia Legislativa MS DOE em 11/11/2020 Nº 10.321 | Autor Dep. Barbosinha DEM/MS |
| MS Dourados | Lei nº 4.499/2020 | Obriga as escolas do município de Dourados a disponibilizarem cadeiras em locais determinados para alunos com TDAH e com maior tempo para realização de provas | C M Dourados Aprovada em 05/05/2020 | Ver. Madson Valente DEM/MS |

| | | | | |
|---------------------------------|-----------------------|--|---|---|
| PA Capanema | Lei nº 6.447/2020 | Dispõe sobre a implantação do Programa de Identificação, Acompanhamento e Tratamento de alunos com Dislexia e/ou TDAH na Rede Pública Municipal de Ensino de Capanema e dá outras Providências. | C M Capanema Aprovada em 06/03/2020 | |
| PA Bragança | Lei nº 4.612/2018 | Dispõe sobre as medidas a serem adotadas para Identificar, acompanhar e auxiliar o aluno portador de TDAH e Dislexia nas redes Pública e Privada de ensino do município de Bragança e dá outras providências | DOM em 03/07/2018 | |
| PB | Lei nº 11.641/2020 | Institui o programa de diagnóstico, esclarecimento, tratamento e acompanhamento do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH nas escolas particulares de ensino do Estado da Paraíba | Assembleia Leg. PB DOE/PB em 12/02/2020 | Dep. Melchior Naelson Batista da Silva (Chió) REDE/PB |
| PE | Lei nº 16.061/2017 | Institui, no Calendário de Eventos do Estado de Pernambuco, a Semana Estadual de Conscientização s/ o TDAH e dá outras providências. | Ass. Legislativa de Pernambuco Aprovada em 8/06/2017 | Deputado Eduino Brito PP/PE |
| PR | Lei nº 20.019/2019 | Institui o Dia Estadual e a Semana Estadual de Conscientização sobre o TDAH, a ser realizado no dia 19 de setembro e na semana em que esse dia recair | Assembleia Legislativa do PARANÁ DOE nº 10564 de 13/11/2019 | Dep. Luiz Carlos Martins PP/PR |
| RJ R. Janeiro | Lei nº 6881/2021 | Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH ou com outros transtornos de aprendizagem. | Câmara Municipal do Rio de Janeiro Publicado no DO Rio em 26/04/2021 | Ver. Marcelo Arar PTB/RJ |
| RJ | Lei nº 9153/2020 | Dispõe sobre a transferência de matrícula, sem anuência dos pais, em escolas e creches da Rede Estadual de Educação, p/ as pessoas c/ Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, TDAH e dislexia. | ALERJ Publicado 23/12/2020 | Alexandre Knoploch |
| RJ | Lei nº 8.192/2018 | Dispõe sobre a obrigação das escolas públicas e privadas, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos alunos com TDAH | ALERJ Aprovada em 4/12/2018 | Dep. Tio Carlos - SDD/RJ Dep. Nivaldo Mulin – PR/RJ |
| RJ | Lei nº 7.354/2016 | Institui o programa de diagnóstico e tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH no Estado do Rio de Janeiro | ALERJ Aprovada em 15/7/2016 | Dep. Tio Carlos - SDD/RJ Dep. Nivaldo Mulin – PR/RJ |
| RJ | Lei nº 6.308/2012 | Institui a Semana Estadual de Informação e Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH | ALERJ Incluída no Cal. Oficial de Eventos do ERJ | Dep. Claize Zito PSD/RJ |
| RS | Lei nº 15.212/2018 | Institui a campanha estadual de informação sobre o TDAH e a Dislexia na educação básica e dá outras providências. | Aprovada em 25/07/2018 | Dep. Valdeci Oliveira PT/RS |
| RS Viamão | Lei nº 4.165/2013 | Dispõe sobre as diretrizes adotadas pelo município para orientação a pais e professores sobre as características do TDAH e encaminhamento pelo diretoria da escola para o SUS para diagnóstico. | C M Viamão Aprovada em 06/12/2013 | Ver. Silvio R. Streit (Guguzinho Streit) PTB/RS |
| RS Santo Ant. da Patrulha | Lei nº 8.146/2018 | Institui a Política Municipal de Atenção Integral aos Educandos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Município de Santo Antônio da Patrulha | C M Santo Antônio da Patrulha Aprovada em 10/8/2018 | Ver. Marcelo Santos PTB/RS |
| SC | Lei nº 17.292/2017 | Consolida a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência. <i>(Esta lei inclui a lei revogada nº 16346 de 04/03/2014 que dispunha sobre a prioridade às pessoas com deficiência, incluindo TDAH, TEA e altas habilidades para as vagas em escola pública próxima de sua residência)</i> | Assembleia Legislativa de Santa Catarina DOE/SC nº 20640 de 20/10/2017 | Mesa Diretora da ALESC |
| SC | Lei nº 15.113/2010 | Dispõe da implantação do programa de identificação e tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH no Estado de Santa Catarina | Ass. Leg. Sta. Catarina Aprovada em 9/1/2010 DOE nº 18770 | Dep. Gelson Merísio PSD/SC |

Fonte: Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA⁵.

Ao direcionar para a realidade do estado do Acre, temos a Lei n.º 3.112/2015. Um ponto a se ressaltar é que se formos comparar os anos de publicação e sanção das leis dos outros estados, aqui apresentados, podemos afirmar que o Estado do Acre foi um dos pioneiros na elaboração de legislação voltada a atender a escolarização de estudantes com TDAH.

Em 7 artigos, apresenta como característica principal a preocupação entre três setores, na afirmação da garantia de cumprimento desta legislação: a educação, a saúde e a assistência social. O que vai ao encontro do pensamento de Carvalho (2004) quando afirma que

[...] Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas –, não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com os responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e emprego (CARVALHO, 2004, p. 79).

A citação acima nos faz refletir que não é uma única instância ou legislação que fará a diferença num determinado setor da sociedade; se esta não estiver ligada ou vinculada a outras esferas públicas, tão pouco serão sentidos seus efeitos em nosso meio. Logo, todas as políticas voltadas para promoção do bem-estar na sociedade precisam estar intercaladas para a verdadeira efetivação.

A autora afirma também que é preciso ter um objetivo ou alguma finalidade ao se pensar numa política educacional, pois

Um documento de política não se encerra em si mesmo. Após o estabelecimento de finalidades e objetivos, para cujos alcances são apresentadas diretrizes, cabe planejar o que precisa ser feito para que as orientações se substantivem em previsões de recursos de toda natureza, com vistas a assegurar e garantir sua efetividade, na prática (CARVALHO, 2008, p. 42).

Discorrer sobre este assunto é prazeroso e, também, tenho a expectativa de que seja uma ferramenta de informação e defesa social e educacional para todos os educadores e pesquisadores, uma vez que a linha de pesquisa pretendida adotada neste projeto abriu a oportunidade de pesquisar sobre os impactos causados pelas políticas públicas educacionais no

⁵ Quadro completo disponível em: https://tdah.org.br/wp-content/uploads/TABELA_DE_LEIS_ATUALIZADA_.pdf Acesso em: 16/04/2022

âmbito local. Além disso, já não há motivos para nos mantermos alheios à política de inclusão, que é crescente em nossa sociedade.

Mas para que esta pesquisa pudesse se tornar uma realidade era necessário que houvesse um ponto de partida. Uma incógnita, uma dúvida que me movesse a questionar, pesquisar, identificar e apresentar os fatos pesquisados e suas conclusões. Era necessário que houvesse um problema principal que direcionasse aquilo que seria pesquisado.

Dessa forma, tem-se como problema de pesquisa a seguinte questão:

Como a Lei Estadual n.º 3.112/2015 estabelece o atendimento escolar dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH nas escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais no município de Rio Branco/AC?

A partir desse problema outras questões secundárias se desenharam:

1) A lei estadual está sendo executada nas escolas de ensino fundamental em Rio Branco de forma absoluta?

2) Quais ações a Coordenação da Educação Especial da SEE/AC desenvolveu para a inclusão do aluno com TDAH nas escolas de ensino fundamental, após a promulgação da Lei Estadual n.º 3.112/2015?

3) Como o(a) Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado – AEE, Professores da Classe Comum, Professor(a) Mediador(a) e Coordenação de Ensino/Pedagógica e Gestor(a) da escola se organizam dentro do espaço escolar para o atendimento do aluno com TDAH?

4) A partir da regulamentação do atendimento escolar da lei estadual n.º 3.112/2015, como está disposta na rede estadual a formação de professores para lidar com o atendimento do estudante com TDAH?

A partir disso, tem-se como objetivo geral da pesquisa o seguinte:

Analisar como a regulamentação da Lei Estadual n.º 3.112/2015 tem estabelecido o atendimento escolar para estudantes com TDAH nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental em Rio Branco/AC.

E como objetivos específicos:

1) Verificar se a lei n.º 3.112/2015 proporcionou alguma mudança nas escolas em relação ao atendimento dos estudantes com TDAH;

2) Demonstrar as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação, através da Coordenação da Divisão da Educação Especial, para inclusão escolar do aluno com TDAH na rede pública, após a promulgação da Lei Estadual n.º 3.112/2015;

3) Identificar como o(a) Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado – AEE, Professores da Classe, Professor(a) Mediador(a) e Coordenação de Ensino/Pedagógica e Gestor da escola se organizam dentro do espaço escolar para que haja o atendimento pedagógico especializado ao aluno com TDAH;

4) Refletir sobre o tipo de formação continuada que os profissionais da educação da rede estadual possuem para atender o aluno com TDAH;

Diante das informações mencionadas acima, esta pesquisa poderá oferecer contribuições social e educacional, ao propor uma reflexão a familiares, amigos, professores e pesquisadores sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e como ocorre na realidade a inclusão deste alunado no Estado do Acre.

Também possibilita uma contribuição acadêmica sobre este tema ainda não explorado no curso de mestrado em Educação da UFAC, assim como poderá enriquecer as pesquisas científicas desenvolvidas na universidade com propostas inclusivas.

Além disso, agrega contribuição pessoal, ao tornar possível um amadurecimento em relação a minha atuação profissional como professor da Educação Especial nas esferas estadual e municipal e como cidadão, que observa e sabe que a educação é o caminho de transformação social e dignidade a todos os indivíduos.

Em tempos como estes, em que observamos que toda a Educação Pública, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, sofrem tentativas de domaçaõ, acusações e desprestígio oriundos de uma boa parcela da sociedade mergulhada na ideologia neoliberal e em defesa de reformulação das políticas educacionais, em que anseiam a transformação do espaço escolar tornando-a num ambiente de padronização, de concorrência e meritocracia, desenvolver um projeto nesta temática se faz necessário, pois é uma demonstração de resistência e combate a todas as formas de exclusão, promovendo a igualdade, a não-discriminação e a justiça social.

O presente estudo está organizado na seguinte estrutura: a introdução, na qual consta uma apresentação da trajetória acadêmica e profissional do pesquisador, o objetivo geral e específicos da pesquisa, bem como a justificativa e a importância para a realização do estudo. Também apresenta, de forma inicial, conceitos basilares da pesquisa e autores que discorrem sobre a Educação Especial e o TDAH.

A primeira seção intitulada “A Educação Especial no Brasil: História, Concepções e Legislações” faz um percurso na história da educação especial iniciando pelo Brasil Império, bem como demonstra as concepções de educação especial que permeiam a educação nacional e uma reflexão sobre a mais indicada para um ensino inclusivo. Além disso, constam ainda as

legislações nacionais e locais que garantem a presença dos profissionais de apoio especializado nas escolas.

A segunda seção intitulada “Dos desvios de conduta a luta por reconhecimento e apoio escolar” apresenta a visão de vários autores sobre o TDAH, suas características e complicações na vida escolar do aluno que tem tal diagnóstico. Além de apresentar argumentos sobre a classificação (talvez equivocada) dos estudantes com este transtorno na PNEEPEI (2008), o que defendo como um processo de invisibilização.

A terceira seção intitulada “O aluno com TDAH no estado do Acre após a Lei n.º 3.112/2015” aborda de forma mais detalhada a lei n.º 3.112 e quais as orientações e exigências que esta lei impõe para ao atendimento do aluno com TDAH no estado do Acre, bem como apresentar o que o estado, através da Secretaria Estadual de Educação, tem articulado e orientado às escolas estaduais sobre o atendimento desse aluno, através de consultas os documentos emitidos pela própria SEE/AC.

A quarta seção intitulada “Trajetos metodológicos para a pesquisa” apresenta como está organizada a metodologia, apresentando a caracterização da pesquisa, os instrumentos utilizados para coletas de dados, os vínculos iniciais com as escolas pesquisadas, o campo da pesquisa e forma de abordagem dos participantes, o perfil dos participantes e a análise de conteúdo que subsidiou a elucidação dos dados empíricos.

A quinta seção intitulada “Analisando os dados coletados” apresenta as categorias definidas e seus respectivos temas descobertos a partir das entrevistas realizadas com 19 participantes. São eles: 1º Categoria: A Percepção Docente sobre a Educação Especial, Educação Inclusiva e Legislação; 2º Categoria: A Relação Professor x Aluno/Família no Atendimento Escolar e; 3º Categoria: A Secretaria de Educação, a Escola e as Ações Pedagógicas no Atendimento Escolar do Aluno com TDAH.

E, por fim, as considerações finais, nas quais apresentamos apontamentos que concluem os achados encontrados durante a pesquisa, os percursos que foram trilhados para alcançarmos as respostas, retomando a problemática e os objetivos, relacionando-os aos resultados apresentados e as referências que foram essenciais para a elaboração e suporte desta pesquisa.

1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E LEGISLAÇÕES

Esta seção tem como objetivo apresentar o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, desde as primeiras organizações legais e políticas no Brasil Império, sob o governo de Dom Pedro II, ao atravessar as campanhas nacionais de Educação Especial até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008).

Para tanto, apresentamos não apenas a história da Educação Especial, mas como se firmaram os órgãos regulamentadores da política dessa modalidade de ensino e suas mudanças ao longo dos anos, observando as políticas mais recentes da área e quais os indivíduos que são contemplados como público das legislações inclusivas vigentes; discorreremos ainda sobre o que é a Educação Especial, como ela age dentro dos níveis de educação e quais as suas concepções de trabalho com os alunos que dela são público-alvo.

Além disso, abordamos como a Educação Especial, através do movimento de educação inclusiva, atua nas escolas, tornando-as espaços de vivências e aprendizagens para os alunos que são seu público-alvo e quais são as políticas, sejam elas nacional e/ou estadual, que garantem a presença de profissionais qualificados e especializados para atuarem com os alunos que são público-alvo da educação especial, profissionais esses que são essenciais para o bom desenvolvimento destes alunos.

1.1 PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS E ORGÃOS REGULAMENTADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Os primeiros movimentos a favor do atendimento do aluno com deficiência surgiram na Europa no final do século XVIII e início do XIX, demonstrando o reflexo de postura na atitude de grupos sociais, que ansiavam por um sistema educacional para estas crianças. Com isso, foram ganhando adeptos em outros países da América do Norte, como Estados Unidos, Canadá e mais tarde o Brasil (MAZZOTA, 2005).

A exemplo, temos a instituição especializada para alunos “surdos-mudos”, fundada em Paris por Charles M. Eppée, em 1770; também em Paris, no ano de 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, fundado por Valentin Hauey; em Munique, na Alemanha, foi criada uma

instituição para a educação dos deficientes físicos; em Roma, em 1907, na Itália, com Maria Montessori no ensino de crianças com “retardo mental”; nos Estados Unidos, a criação da escola pública para surdos em Connecticut, em 1817, e no Canadá, em 1848, a criação do Instituto Católico dos Surdos-Mudos, na cidade de Montreal (MAZZOTA, 2005).

Ao tratarmos desse contexto no Brasil, faz-se necessário compreender como se deu o surgimento da Educação Especial, quais foram as iniciativas que propuseram criar sistemas de atendimento às pessoas com deficiência e como essas políticas foram se desenvolvendo ao longo dos anos até a atualidade. Através de autores como Mazzota (2005) e Januzzi (2006), pretende-se, aqui, traçar uma linha cronológica de como aconteceu esse caminho das políticas educacionais no país, desde o Brasil Império.

Nos escritos de Januzzi (2006), vemos que a educação das pessoas com deficiência no Brasil surge de forma institucionalizada, porém, tímida, e que muito se deve às ideias liberais que chegaram ao Brasil no século XVIII e XIX, catapultando as investidas nas primeiras escolas reconhecidas e mantidas pelo Império. A pesquisadora sugere que “[...] o atendimento ao deficiente, provavelmente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou confrarias particulares” (JANNUZZI, 2006, p. 8). Nesse sentido, temos os exemplos das Santas Casa de Misericórdia que realizavam, aos moldes europeu, o acolhimento de pessoas de toda sorte, inclusive as com deficiência (JANUZZI, 2006).

Na obra de Mazzota (2005), observamos que no período compreendido entre 1854 e 1956, houve algumas iniciativas oficiais e particulares isoladas no início do atendimento escolar ao aluno com deficiência no Brasil. Desse modo, foi sobre a autorização do imperador Dom Pedro II que, em 12 de setembro de 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sendo essas iniciativas os primeiros passos nas conquistas e avanços educacionais.

Há registros⁶ de ações voltadas para o atendimento médico-pedagógico, como no caso do Hospital de Salvador, na Bahia, em 1874, com foco nos deficientes mentais⁷, onde o

⁶ MAZZOTA (2005, p. 30), relata que há informações insuficientes sobre esses registros, não podendo assim, caracterizá-lo como ações pedagógicas, e JANNUZZI (2006, p. 16), escreve que há autores que contestam as afirmações da existência de crianças com deficiência intelectual nesse hospital da Bahia.

⁷ Ressalta-se aqui que a nomenclatura “Deficiência Mental” não é mais utilizada para se referenciar às pessoas com deficiência, no período em estudo (1874), o termo possivelmente era utilizado para se tratar às pessoas com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade entre outras deficiências que não existiam estudos aprofundados, esclarecedores e com nomenclaturas adequadas. Hoje, de acordo com a Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, aplica-se a terminologia “Deficiência Intelectual” (PASSOS, 2015).

atendimento era mais centrado na reabilitação clínica do que pedagógica (MAZZOTTA, 2005, p. 30). Nos relatos de Januzzi (2006), verificamos também a existência deste mesmo hospital, denominado “Asilo para Alienados São João de Deus”, hoje com o nome “Hospital Juliano Moreira”. No Norte do país, também há um registro do ano de 1892 sobre uma Unidade Educacional em Manaus, chamada de “Unidade Educacional Euclides da Cunha”, que recebia alunos com deficiência auditiva e mental (expressão utilizada na época) (JANNUZZI, 2006).

Retornando para a leitura de Mazzotta (2005), avançamos para o ano de 1957, já no Brasil República, no qual surgiram as primeiras iniciativas oficiais de âmbito nacional através de Campanhas que seriam apoiadas pelo governo federal. Dentre elas, estão: 1) a Campanha a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B. pelo Decreto Federal n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957; 2) a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão pelo Decreto n.º 44.236, de 1º de agosto de 1958 e 3) a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, pelo Decreto n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960, que teve como influenciadores a sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Através da criação da CADEME, pode-se observar que o apoio do governo federal para o atendimento ao aluno com deficiência não ficaria mais a cargo de escolas isoladas em sua maioria no Sudeste do país, o que fazia muitas vezes a família se mudar para as cidades sedes destas escolas especializadas ou enviar seus filhos para estes locais, causando ruptura familiar precocemente.

O que é (re)afirmado por Mazzota (2005):

A CADEME tem por finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma: I – Cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupem das crianças retardadas e outros deficientes mentais. II – Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais. III – Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisa e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais (MAZZOTA, 2005, p. 52).

A partir da criação da CADEME, pode-se ter a oportunidade de através de incentivos do governo federal, mesmo que ainda por meios de convênios, de o aluno com deficiência ser amparado em sua própria localidade, sem necessária mudança de estado para fins de estudos

ou reabilitação. Nota-se também que ainda é muito forte a união de educação, reabilitação e assistência nas políticas educacionais voltadas para este alunado na década de 1960.

Em 1961, após muitas discussões e debates, a LDBEN, Lei n.º 4.024/61, dá visibilidade aos alunos com deficiência, denominados na mencionada lei de “excepcionais”, com um título (X), e artigos 88 e 89, mostrando as particularidades desta educação.

Porém, neste mesmo período, Januzzi (2006) mostra a “oscilação legal” em relação a este aluno ao explicar que na época o pai ou responsável não poderia ocupar um cargo público caso não comprovasse matrícula escolar do filho, mas, se comprovasse situação de pobreza, doença ou anomalia do filho, este estaria automaticamente isento da matrícula escolar da criança. Pois, conforme a autora, nem todos tinham condições de sustentar a educação dos filhos:

Outras modalidades de atendimento ao excepcional vão também sendo criadas, algumas já antes presentes em estabelecimentos de ensino ou hospitais, outras separadas, principalmente as de atendimento terapêutico; nesse caso, a grande maioria era particular e, portanto, com serviços pagos, logo só acessíveis a alguns (JANUZZI, 2006, p. 83).

Mesmo existindo algumas legislações específicas como a Constituição Federal de 1894 e a LDBEN de 1961, a educação destes estudantes se mantinha de forma ainda segregadora, com classes especiais, escolas especializadas ou oficinas, e reparadora, com viés clínico terapêutico, o qual muitas vezes ainda havia mensalidades a se pagar pelo serviço. A década de 1970 trouxe uma melhora educacional na vida destes alunos público-alvo da educação especial.

Na década de 1970, após os resultados de um relatório do Grupo-Tarefa, liderado por Nise Pires, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP e outros educadores, que continha propostas para a estruturação da Educação Especial, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão central, dentro do Ministério da Educação e Cultura. Criado pelo Decreto Federal n.º 72.425, de 3 de julho de 1973, assinado pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, com o objetivo de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (MAZZOTA, 2005). Com a criação do CENESP, foram extintas as campanhas nacionais que impulsionaram os movimentos de atendimento aos alunos com deficiência no final da década de 1950 e início de 1960.

O órgão administrativamente nasceu forte, com vínculo direto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), através de decreto, tendo autonomia administrativa e financeira. O CENESP teve como característica de trabalho uma linha preventiva e corretiva, onde expediam textos como portarias e diretrizes que direcionavam o trabalho para um sentido

clínico/terapêutico, descaracterizando o principal motivo de sua criação e existência: o educacional (MAZZOTA, 2005); (JANUZZI, 2006).

Em 1986, o CENESP apresentou a expressão “alunos com necessidades especiais”, onde o termo utilizado anteriormente “alunos excepcionais” seria abolido dos textos oficiais (MAZZOTA, 2005). E no mesmo ano de 1986, há uma nova mudança no órgão regulamentador da Educação Especial no país. Através do Decreto n.º 93.613, de 21 de novembro, é criada a Secretaria de Educação Especial – SESPE, “[...] órgão central de direção superior, do Ministério da Educação” (MAZZOTA, 2005, p. 76).

Agora sua sede deixaria o Rio de Janeiro e seria transferida para Brasília, mas manteria o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC) sob sua supervisão ministerial. Januzzi afirma que

No documento “Informe SESPE” há alegação de que a mudança do CENESP em SESPE, entre outras vantagens, conferiu-lhe mobilidade institucional junto às fontes de decisão do Executivo, maior negociação com as secretarias de educação das unidades federadas e uma capacidade mais ampla de articulação com os outros órgãos públicos e privados. Também agora ficou mais diretamente ligado ao órgão central do poder, o MEC (JANUZZI, 2006, p. 146).

Até o período de 1986, entendia-se a Educação Especial como uma modalidade de educação com o objetivo de integrar o aluno ao sistema educacional e à sociedade, mas como visto, não utilizando meios pedagógicos para tais, mas sim através de métodos clínicos e terapêuticos. A partir da década de 1990, acontecimentos significativos ocorrem na Educação Especial, como veremos nos próximos parágrafos.

Após 4 anos, agora em 1990, mais uma vez ocorreram mudanças significativas no órgão regulamentador da educação especial no país. Inicia-se uma nova década com reformulação. Desta vez, o SESPE seria extinto, dando lugar à Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, através do Decreto n.º 99.678, em 8 de novembro de 1990. Vemos, desta forma, que agora a educação especial passaria a ser organizada pela Educação Básica. No entanto, em 1992, após a queda do então presidente do país, Fernando Collor de Melo, volta a ter status de secretaria, após uma nova organização do MEC, porém, com uma nova sigla: Secretaria de Educação Educação Especial – SEESP e sob a direção de Rosita Édler Carvalho (MAZZOTA, 2005); (JANUZZI, 2006).

Na década de 1990, documentos internacionais, como o a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passaram a influenciar as novas políticas nacionais de educação, caminhando na direção de uma perspectiva inclusiva.

Em 1994, foi publicado nacionalmente a PNEEPEI, na qual se defendia a “integração instrucional” dos alunos público-alvo da Educação Especial que tivessem a capacidade de estarem nas escolas comuns e acompanharem as atividades e currículos propostos pela escola, no mesmo ritmo dos alunos sem deficiência, sem necessária intervenção (BRASIL, 2010).

Publicada em 1996, a LDBEN atualizou e adequou o cenário da educação do país ao cenário atual daquela época, após as reformas de ensino de 1971, no período da Ditadura Militar. A LDBEN n.º 9.394, no capítulo V, dedicado à Educação Especial, assegura currículo, métodos, recursos e organizações específicas para atender o aluno com necessidade específica, tudo através de apoio especializado na escola. E, em 1999, através do Decreto n.º 3.298, define a educação especial como uma modalidade transversal, que perpassa todos os níveis da educação básica ao ensino superior e até mesmo a outras modalidades de educação (BRASIL, 2010).

Os anos 2000 iniciam-se com boa expectativa de novos rumos para a inclusão. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, orientam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos com deficiência e que devem adequar a escola para o atendimento a estes estudantes. O Plano Nacional de Educação, também lançado em 2001, pela Lei n.º 10.172, sinaliza também que as escolas devem trabalhar num viés inclusivo para atender à diversidade humana (BRASIL, 2010).

No ano de 2002, através da Lei n.º 10.436, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, devendo seu uso ser amplamente difundido, e a Portaria n.º 2.678 aprova as diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille para a Língua Portuguesa em todo o território nacional. Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva, com o objetivo de ofertar o atendimento educacional especializado e a garantia à acessibilidade (BRASIL, 2010).

Em 2005, o Decreto n.º 5.626 regulamenta a Lei n.º 10.436, no qual versa, dentre outros assuntos, a inclusão da Libras como disciplina curricular, formação de professores, instrutor e tradutor/intérprete, além do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. Também em 2005 acontece as implantações dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, tornando-se referência para o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades e superdotação na rede pública de ensino do país (BRASIL, 2010).

Por fim, publicado no ano de 2008, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁸ (BRASIL, 2008). Documento elaborado por uma equipe de trabalho, dentre eles Maria Teresa Eglér Mantoan, no qual apresenta de forma minuciosa todo o trabalho da Educação Especial, o público-alvo que destinará as ações desta modalidade de ensino e apresenta um novo serviço: o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Até aqui, compreendemos que a trajetória da Educação Especial no Brasil passou por diversas mudanças ao longo dos anos, desde o Brasil Império até chegarmos a atual política de Educação Especial, seja por mudanças nas nomenclaturas do público a quem se destina as ações da modalidade, seja pelo endereço e nome dos órgãos competentes e até mesmo qual seria a forma de trabalhar com estes estudantes. A partir da década de 1990 inicia-se um movimento de escola inclusiva que perdura até nossos dias.

A história da Educação Especial no Brasil é marcada por diversos acontecimentos significativos que não necessariamente seguem uma ordem cronológica exata. Objetivamos nesta seção fazer um percurso para que o leitor pudesse se familiarizar com os acontecimentos advindos deste processo educacional destinado aos estudantes com deficiências e altas habilidades.

Na próxima seção, serão apresentados os conceitos basilares da Educação Especial e em quais legislações estes se apoiam, bem como será discutido o conceito de Educação Inclusiva como movimento educacional, que não deve ser confundido como um sinônimo perfeito de Educação Especial.

1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA

No Brasil, a Educação Especial era destinada ao atendimento de alunos com deficiência e altas habilidades em instituições ou escolas especiais. No entanto, este cenário mudou a partir da década de 1990, quando uma série de documentos legais e legislações foram publicadas com a defesa de que alunos com deficiência que podem acompanhar o currículo escolar deveriam estar matriculados em escola de ensino regular. Apresentaremos nos próximos parágrafos quais

⁸ Em 30 de setembro de 2020 o Governo Federal lança uma atualização da PNEEPEI através do Decreto N.º 10.502, no entanto, o novo documento foi duramente criticado por entidades e movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência em todo o Brasil, sendo um dos motivos o retorno das Escolas Especiais. Dessa forma, em dezembro de 2020 o decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal.

as concepções de ensino para estes estudantes são difundidas no país e nosso posicionamento acerca dessas concepções.

No Brasil, existem duas concepções pedagógicas de ensino da modalidade da Educação Especial, que permeiam a educação básica até chegar ao ensino superior. A primeira está relacionada ao que é chamado de segregadora (FÁVERO, 2011).

Esta é representada pela existência de classes especiais ou escolas especializadas, que agrega o aluno com seus pares nas deficiências, sem poder conviver com outros indivíduos com características diferentes das suas. Para Fávero (2011, p. 19) “É como se os alunos com deficiência não precisassem frequentar um ambiente plural, coletivo, como forma de buscar seu pleno desenvolvimento humano e seu preparo para o exercício da cidadania”. Esta concepção segregadora, como menciona a autora, é excludente e rema contra todo o processo histórico não só nacional, mas mundial, de um sistema educacional inclusivo.

A outra concepção pedagógica de Educação Especial que é defendida por especialistas e movimentos inclusivistas é a chamada inclusão total, possibilitada por meio do AEE, um dos serviços oferecidos pela Educação Especial enquanto modalidade educacional, conforme defende a PNEEPEI (BRASIL, 2008).

E é esta concepção de inclusão que defendemos enquanto educadores, pois acreditamos que a escola pode ser uma escola das diferenças, que pode acolher, educar, ensinar e transformar a vida de todos os alunos, não somente os alunos público-alvo da educação especial.

Este serviço garante e possibilita não apenas o ingresso do aluno após sua matrícula na escola de ensino regular, como também o apoia e auxilia para sua permanência, através de recursos pedagógicos e arquitetônicos adequados às suas condições físicas e intelectuais (FÁVERO, 2011), tornando-se, de fato, inclusivo, não somente para pessoas com deficiência, mas para qualquer aluno,

Para Carvalho (2004, p. 29) “Sob esta ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento”. Pensar na Educação Especial sob um olhar inclusivo nos mostra a possibilidade de realmente tornar o aluno com deficiência parte de um meio educacional de ensino regular que durante muito tempo o sistema por anos lhe negou o direito a participação.

Quando falamos em inclusão da pessoa com deficiência neste estudo, nos remetemos ao ambiente escolar, pois é lá que se evidenciam de maneira mais nítida os desafios que familiares e alunos enfrentam em seu cotidiano, principalmente o aluno com TDAH. Tornar a escola pública um espaço de inclusão foi a forma mais assertiva de promover aquilo que durante

muitos anos não era permitido ao aluno: acesso à escola comum, como qualquer outro indivíduo, independentemente de suas diferenças. Afinal, as escolas devem ter essa característica: as diferenças!

Na perspectiva da educação inclusiva, todos os alunos devem aprender a conviver com as diferenças, e não encarar o outro como diferente. De acordo com Carvalho (2004, p. 29), pode-se afirmar que “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”, sejam essas diferenças religiosas, econômicas, sexuais, culturais e geográficas.

A Educação Inclusiva teve um papel significativo na valorização e promoção da Educação Especial, que juntamente com outras modalidades, como a Educação Indígena, Quilombola, do Campo, entre outras, puderam observar a melhoria na qualidade de acesso e permanência de pessoas indígenas, negras, pessoas com deficiência dentro das escolas de ensino regular, principalmente as públicas.

Para Mantoan (2006) não há justificativa que os impeça de terem escolarização, pois “Há que assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender às necessidades educacionais de todos” (MANTOAN, 2006, p. 25). Todos possuem direito ao ensino e o Estado deve ser cobrado a ofertar todos os recursos necessários para que isto ocorra.

Caso o estudante não tenha condições de acompanhar o currículo escolar, Carvalho (2008) apresenta o caminho que deve ser feito nas escolas ao afirmar que

Para assegurar e garantir que todos os aprendizes tenham experiências de aprendizagem ricas, relevantes e adequadas às suas características individuais e diferenciadas, há necessidade de flexibilizar a proposta curricular, especialmente quando se trata de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem porque têm necessidades educacionais especiais (transitórias, ou não) (CARVALHO, 2008, p. 104-105).

A obrigatoriedade da escolarização e a flexibilização curricular ditas por Mantoan (2006) e Carvalho (2008) caminham em direção ao que é garantido pelo Decreto n.º 7. 611 (BRASIL, 2011), quando garante as adaptações razoáveis com vistas a proporcionar condições de acesso, participação e aprendizagem de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

Pensar na educação especial partindo de um movimento inclusivista é pensar na promoção de uma educação de boa qualidade, promovendo a eliminação de barreiras que dificultem o aprendizado para o estudante sem distinção, sem diferenciação (CARVALHO, 2004). Isso se sobrepõe ao conceito antigo, porém, ainda visto em muitas escolas, o de integração, que força o aluno, principalmente o com deficiência, a se adequar ao espaço escolar, ao seu currículo, às pessoas.

Assim, o AEE é um importante aliado em combater práticas segregadoras ou não-inclusivas que ocorram dentro da escola. Mesmo esta se denominando escola para todos, mas que ainda sofre grande resistência no processo de inclusão, iniciando pela própria matrícula do estudante ao alegar falta de preparo no lidar com tais alunos. “A melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para garantir o direito público e subjetivo de cidadania dessas pessoas.” (CARVALHO, 2004, p. 29). Quando a escola se nega ou cria barreiras para este atendimento, ela faz uma “[...] confissão de que a escola está numa situação irregular.” (MANTOAN, 2011, p. 21).

Mas, afinal, que serviço é este oferecido pela Educação Especial nas escolas regulares, denominadas inclusivas, ao qual chamam de Atendimento Educacional Especializado? Traremos algumas fundamentações com base nas legislações brasileiras sobre este serviço da Educação Especial.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Art. 208, inciso III, apresenta essa nomenclatura que seria até nossos dias utilizada, quando nos referimos à Educação Especial: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 137).

Compreende-se aqui que este “atendimento” será uma nova forma de o sistema educacional receber, planejar, flexibilizar e avaliar estes alunos de forma especializada, ou seja, com um olhar científico-pedagógico sobre o aluno, buscando explorar suas potencialidades.

Na Resolução n.º 04 (BRASIL, 2009) do CNE/CEB, vemos qual é o objetivo do Atendimento Educacional Especializado, agora representado pela sigla AEE:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, Art. 2º).

Assume um caráter de não substituição do ensino regular, mas como finalidade de complementar a educação das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar a educação dos alunos com altas habilidades e superdotação.

Não podendo ser caracterizado como aula de reforço, seu objetivo maior é eliminar barreiras de qualquer natureza para o pleno aprendizado. É válido destacar que se procura não somente desenvolver habilidades voltadas para a escola, mas de forma a ter condições para viver na sociedade.

O Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011) é outra legislação nacional que estrutura o AEE dentro das escolas e apresenta a necessidade destas de manterem a participação dos pais nesse processo de inclusão dos filhos e a importância de constar no Projeto Político Pedagógico da escola, ao afirmar que

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, Art. 2º).

O AEE deve constituir o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola inclusiva, mostrando para toda a comunidade que esta é apta para receber e manter o aluno com deficiência na escola, tornando-o apto a aprender como os demais alunos.

Carvalho (2004, p. 105) afirma que: “[...] a escola com a qual sonhamos, exige que a gestão seja democrática” e só assim, com uma gestão democrática, onde todos têm voz ativa, a autora menciona que os debates acerca da formulação ou reformulação do PPP devem iniciar por este ponto: a educação inclusiva.

Lima (2016), em sua dissertação de mestrado, afirma que a institucionalização da Educação Especial no estado do Acre iniciou em 1971, com a criação da Assessoria de Educação dos Excepcionais, ligada ao Gabinete da Secretaria da Educação do Acre, através da Portaria N.º 22, de 12 de março de 1971, com o atendimento voltado para alunos com aprendizagem lenta, com mais de dois anos de repetência e sem aproveitamento satisfatório.

As Salas de Recursos Multifuncionais, espaço físico no qual atua o Professor do Atendimento Educacional Especializado e oferta o AEE no contraturno ao da matrícula do estudante, somente veio ser ofertada nas escolas décadas posteriores:

Certamente, que movidos pelas políticas públicas implementadas em nível nacional que enfatizavam a consecução de medidas para o implemento do modelo inclusivo, no âmbito das redes de ensino, em 2007, mais uma fase foi realizada com a implantação das salas de Recursos Multifuncionais, contemplando 38 escolas regulares (LIMA, 2016, p. 41).

A autora também apresentou dados de que, entre os anos de 2008 a 2014, estavam em funcionamento 388 Salas de Recursos Multifuncionais no estado.

No ano de 2020 foi encaminhado para as escolas da rede estadual o Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades Não Presenciais no Período de Pandemia na Rede Pública de Ensino do Estado do Acre, no qual apresentam um quadro com o mapeamento geral na rede de ensino estadual, conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 – Mapeamento Geral da Educação Especial na Rede Pública de Ensino Estadual

| MAPEAMENTO GERAL | |
|--|-------|
| Escolas Inclusivas | 355 |
| Alunos matriculados | 8.729 |
| Alunos em Sala de Recursos Multifuncionais | 4.633 |
| Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) | 215 |
| Professor de SRM | 366 |
| Professor Mediador | 314 |

Fonte: Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades Não Presenciais no Período de Pandemia na Rede Pública de Ensino do Estado do Acre (ACRE, 2020, p. 4)

Algumas informações não são detalhadas no documento⁹, como especificações de SRM por município ou a situações de escolas que tenham SRM em locais rurais ou de difícil acesso.

Dentro do contexto da educação especial com uma perspectiva de garantir que as escolas, principalmente as públicas, tornem-se escolas inclusivas, não podemos deixar de mencionar os profissionais que delas fazem parte, os profissionais da educação especial. No contexto desta pesquisa, ficaremos restritos aos professores do AEE e ao Professor Mediador.

Estes profissionais são indispensáveis para a escola. Não há como se pensar numa escola que trabalha com a perspectiva inclusiva e não haver a presença de um professor do AEE, traçando estratégias inclusivas e realizando os atendimentos no contraturno e um professor mediador, auxiliando o aluno público-alvo da Educação Especial dentro da sala de aula em todas as atividades escolares.

As políticas nacionais que tratam sobre a educação especial afirmam que estes profissionais devem ter formação continuada e especialização adequada para desenvolverem o trabalho adequado com os alunos público-alvo desta modalidade de ensino.

⁹ No dia 27 de abril de 2022 solicitei novamente ao Setor de Divisão de Coordenação da Educação Especial dados sobre a quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais em Rio Branco e o quantitativo de alunos diagnosticados com TDAH na rede estadual. Uma das professoras que trabalha no setor solicitou que aguardasse o encaminhamento dos dados via WhatsApp e E-mail. Em 01 de junho, fui novamente ao setor, e me foi informado que não há um total exato de alunos com TDAH atendidos na rede estadual, seria necessário fazer levantamentos mais específicos e detalhados.

Para que o professor possa trabalhar com alunos da educação especial, é necessário que este esteja devidamente qualificado através de formações que o possibilitem compreender sobre a necessidade específica do aluno e criar estratégias que possam oferecer a estes uma adequada forma de ensino, respeitando sua individualidade, tempo e condição, seja ela física, intelectual ou sensorial.

Por isso, as políticas nacionais que tratam da Educação Especial deixam claro que somente a formação inicial não é o suficiente para que estes profissionais adentrem nesta área que apresenta grandes desafios no cotidiano escolar.

Exemplo disto é a LDBEN n.º 9.394/1996, no Artigo 59, inciso II, em que afirma: “[...] 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”. Com isso, nota-se que o MEC prima por uma especialização na área da Educação Especial e Inclusiva e “capacitados” através de formação continuada.

Outro exemplo é a Resolução n.º 04 do CNE/CBE/ (BRASIL, 2009), que também reafirma a necessidade de uma formação adequada para estes profissionais que atuarão com alunos público-alvo da educação especial ao afirmar no Artigo 12 que “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, e também deixando claro que o profissional auxiliará o aluno em todas as atividades escolares que se fizerem necessárias.

E mais recentemente a Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que estabelece no artigo 28, inciso X, “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

As legislações apresentadas demonstram a seriedade e a responsabilidade que estes profissionais carregam em suas atribuições, estes professores necessitam de conhecimento e formação para atuarem no AEE.

No estado do Acre, o Professor do AEE e o Professor Mediador são reconhecidos como profissionais de apoio especializado através da Lei n.º 2.965, de 2 de julho de 2015, que “Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências”.

A lei garante:

[...] desenvolver, até o final do primeiro ano de vigência deste plano, programa de formação continuada (stricto sensu e lato sensu) para docentes, equipe gestora, profissionais não docentes e outros profissionais que prestam serviços de apoio, tais como mediadores e auxiliares educacionais das escolas regulares, em especial as contempladas com sala de recursos multifuncionais,

bem como dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e Núcleos de Apoio Pedagógico e seus respectivos profissionais (ACRE, 2015, META 4.3).

A Instrução Normativa N.º 001/2018 (ACRE, 2018) também constitui um documento legal sobre o reconhecimento destes profissionais. A instrução “Regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no estado do Acre”. O documento destrincha os pormenores sobre as ferramentas de trabalho da educação especial, os profissionais que nela atuam e suas atribuições.

O artigo 5º garante que “Para atender aos estudantes em suas necessidades educacionais específicas, o sistema de ensino garante os seguintes profissionais de apoio especializado: I – Professor do atendimento educacional especializado; [...] VII – Professor Mediador.”

Nesta subseção, vislumbramos sobre quais as vertentes de atuação da Educação Especial, afirmando que a mais adequada é aquela que garante aos alunos público-alvo da Educação Especial o Atendimento Educacional Especializado dentro das escolas de ensino regular sobre um modelo de escola inclusiva.

Vimos também o que legislações nacionais e estaduais discorrem sobre a presença dos profissionais de apoio especializado nas escolas inclusivas, o professor mediador que atua diretamente na sala de aula com o estudante e o professor do AEE que desenvolve ações de acessibilidades. Além da preocupação expressa nestas legislações com a formação e especialização, que devem ser adequadas aos profissionais que almejam trabalhar dentro da Educação Especial.

2 DOS DESVIOS DE CONDUTA À LUTA POR RECONHECIMENTO E APOIO ESCOLAR

Nesta seção, temos como objetivo demonstrar como eram descritos os primeiros registros sobre o TDAH e quais nomenclaturas foram utilizadas para determinar a conduta destas pessoas ao longo dos anos na história, principalmente as crianças.

Nessa direção, abordamos com um olhar mais aprofundado sobre o sujeito com TDAH, desvendando o que é o transtorno e como ele afeta a criança e, conseqüentemente, as implicações que o transtorno causa na vida delas, principalmente a fase escolar. Para tanto, utilizaremos as contribuições de diversos autores que investigam a temática.

Discutimos o documento PNEPEI (BRASIL, 2008), ao invisibilizar o aluno com TDAH por classificá-lo com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) ou Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEAp), excluindo-os do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Demonstramos como a escola e o professor podem contribuir no processo de escolarização dos alunos com TDAH, pois é no dia a dia do espaço escolar que estes profissionais percebem os comportamentos atípicos, no qual possam identificar e realizar registros relatando todos os comportamentos diferenciados.

Por fim, percebemos em nossos estudos que ainda há um processo de exclusão nacional para com os alunos com TDAH e, para defender tais argumentos, nos apoiamos nos estudos dos autores que pesquisam sobre o assunto, bem como apresentamos também o motivo pelo qual o TDAH não deve ser classificado como um TEAp.

2.1 ALGUNS REGISTROS E ESTUDOS SOBRE O TDAH NO MUNDO

Os problemas relacionados à desatenção, impaciência e inquietação já eram relatados desde as antigas civilizações, por exemplo, há registros de um médico grego chamado Galen, que prescrevia ópio para o tratamento de crianças que manifestavam esses sintomas (BENCZICK, 2010).

Segundo Teixeira (2014), os relatos sobre pessoas que tinham características ou condições, hoje descritas como TDAH, já datavam até mesmo antes do nascimento de Jesus Cristo. O autor relata que

Em 493 a.C., o filósofo e médico Hipócrates descreveu pacientes que apresentavam comportamento impulsivo e baixa capacidade de concentração. O médico atribuiu essa condição a um desequilíbrio do fogo em relação a água. O tratamento proposto por Hipócrates consistia na alimentação rica em cevada em substituição ao pão, no consumo de peixe em vez de carne vermelha, na ingestão de líquidos e na prática de atividade física (TEIXEIRA, 2014, p. 1).

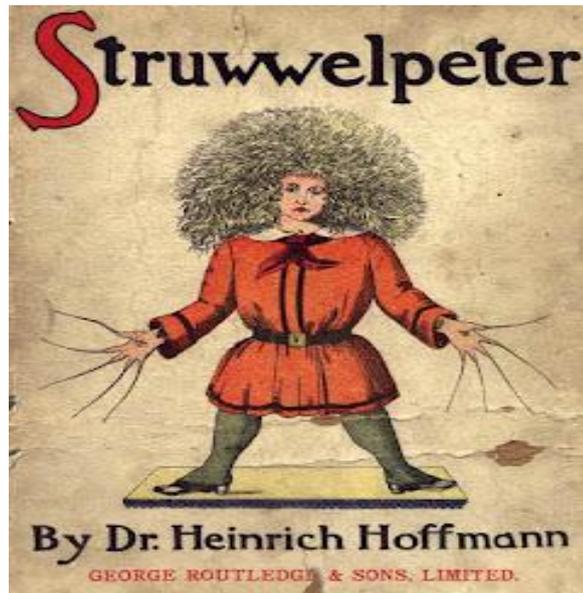
Barkley (2020, p. 83) afirma que: “Nos primórdios de sua história como fenômeno distintamente reconhecível (cerca de 1775), esse transtorno da atenção era atribuído a más práticas dos pais na criação dos filhos (...)”, situação esta que tornava a vida dessas crianças muito conturbadas dentro da família.

Os primeiros registros acerca de pessoas com comportamentos fora do padrão, acelerados, inquietos e desatentos datam do século XVIII, após descrições realizadas pelo médico escocês Alexander Crichton, quando em 1798 publicou um livro e destina um capítulo intitulado “Atenção e suas doenças” afirmando haver em alguns pacientes casos de desatenção patológica.

Publicado em 1845 pelo psiquiatra, ilustrador e escritor alemão Heinrich Hoffmann, o livro infantil chamado de *Struwwelpeter*¹⁰, publicado no Brasil como João Felpudo, descreve características muito marcantes de alguns personagens que se assemelham ao que hoje seriam características do TDAH, como “A história de Felipe, o inquieto”, “A história de João, o cabeça-de-vento” e “A história de Frederico, o malvado” (REZENDE, 2016). Observa-se que todos os contos mencionados no parágrafo possuem algumas características ou indícios de serem crianças com TDAH.

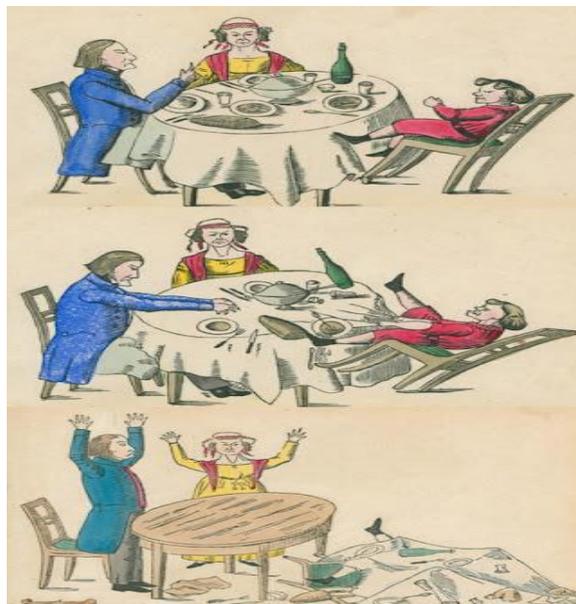
¹⁰ O livro com 9 contos teria sido criado originalmente para entreter seus filhos.

Imagem 1 – Capa do livro Struwwelpeter (João Felpudo)



Fonte: <https://www.psicoedu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html> Acesso em setembro de 2021.

Imagem 2 – Ilustração do autor do livro sobre o conto A história de Felipe, o inquieto.



Fonte: <https://www.psicoedu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html> Acesso em setembro de 2021

Por volta de 1890, médicos formularam hipóteses de uma disfunção cerebral, após trabalharem com pessoas que apresentavam danos cerebrais e sintomas de desatenção,

inquietação e impaciência. Em 1902, George Frederick Still¹¹ denomina esses sintomas como um defeito na conduta moral, após notar que estas crianças não tinham habilidade de internalizar regras e limites, afirmando que isso poderia ser resultado de problemas ambientais, hereditariedade e alguma disfunção. Além disso, acredita que estas crianças não poderiam receber qualquer tipo de auxílio que as reabilitasse (BENCKZIK, 2010); (SILVA, 2014); (TEIXEIRA, 2014); (ROCHA, ROCHA, 2017) e (BARKLEY, 2020).

Anos mais tarde, entre 1917 e 1918, após o surto de encefalite na América do Norte, os profissionais da saúde notaram que as crianças que se recuperaram fisicamente apresentaram sintomas de inquietação, desatenção, hiperatividade, dentre outros comportamentos, que os levaram a definir como uma desordem pós-encefalite. Também há registros de estudos com crianças que foram vítimas de alguma forma dos horrores da Segunda Guerra Mundial, que apresentaram os mesmos sintomas e comportamentos, principalmente a desatenção. Neste mesmo período, houve um grande número de medicações psicotrópicas e as primeiras mudanças no currículo escolar pensadas para os alunos com este comportamento (BENCZICK, 2010); (SILVA, 2014) e (ROCHA, ROCHA, 2017).

Nos anos de 1940, surge a nomenclatura denominada de Lesão Cerebral Mínima. E, a partir daí, outras nomenclaturas foram surgindo concomitantemente, dentre eles: Hiperatividade, Disfunção Cerebral Mínima, Síndrome Hipercinética, Distúrbio do Déficit de Atenção com Hiperatividade (BENCZICK, 2010). Em 1957, recebe a nomenclatura de Síndrome do Impulso Hipercinético e em 1960 a médica Stella Chess passou a chamar de Síndrome da Criança Hiperativa (TEIXEIRA, 2014); (ROCHA, ROCHA, 2017).

Na década de 1960, passou a ser incorporado ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido como DSM-II, denominado como Reação Hipercinética. Na década de 1970, recebeu a Classificação Internacional de Doenças com a nomenclatura Síndrome Hipercinética. Na década de 1980, o DSM-III modifica o termo para Distúrbio do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Após uma revisão, em 1987, foi novamente alterado para Distúrbio de Hiperatividade e Déficit de Atenção. Em 1993, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) nomeia como Transtornos Hipercinéticos. Por fim, em 1994, o DSM-IV denomina como Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (BENCZICK, 2010); (SILVA, 2014); (ROCHA; ROCHA, 2017) e (BARKLEY, 2020).

¹¹ Pediatra inglês realizou uma série de palestras no Royal College of Physicians, em Londres (SILVA, 2014, p. 223).

Green (2015), afirma

[...] em 1997: O TDA/H passa a ser visto como uma interação de quatro fatores: atenção e aprendizagem; comportamentos mal controlados, impulsivos; presença ou ausência de comorbidades; hostilidade no ambiente da criança. 2004: Evidências convergentes da genética molecular, pesquisas sobre os neurotransmissores, escaneamento do cérebro, EEGs, e pesquisas em várias culturas confirmam a veracidade do TDA/H (GREEN, 2015, p. 21).

A história mostra que o TDAH não é um transtorno criado ou inventado recentemente pela classe médica ou farmacêutica com a finalidade de vender medicação, ou que as crianças que manifestam os sintomas são frutos de uma má criação com falta de limites.

O TDAH sempre existiu, e os registros históricos nos provam isso, o que nos faz refletir sobre o quanto estes alunos sofreram e foram estigmatizados durante esse tempo, no qual ainda não havia informações adequadas e políticas de inclusão escolar para dar-lhes apoio necessário.

Na próxima seção, discorreremos sobre como os escritores e a literatura atual têm caracterizado o transtorno e como este impacta significativamente na vida social das crianças que possuem o diagnóstico.

2. 2 COMPREENDENDO O QUE É O TDAH: DIFERENTES OLHARES

Antes de iniciar a discussão desta subseção, se faz necessário observarmos como é definido o conceito de *transtorno*. Para isso, buscaremos a definição na psiquiatria. Encontramos a primeira definição no DSM-V¹² que define o transtorno da seguinte maneira:

Anormalidades de atenção (foco exagerado ou distração fácil) são comuns em pessoas com transtorno do espectro autista, assim como é a hiperatividade. Um diagnóstico de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade deve ser considerado quando dificuldades atencionais ou hiperatividade excedem o tipicamente encontrado em indivíduos de idade mental comparável (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 58).

Segundo a *American Psychiatric Association* (2014), o transtorno é uma anormalidade na atenção, afetando pessoas com autismo, e na hiperatividade, que é elevada se comparada aos demais indivíduos de mesma idade. Ou seja, para que seja feito o diagnóstico, é preciso que

¹² Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais em sua 5ª edição, tendo sua primeira publicação em 18 de maio de 2013.

sejam observados os comportamentos das crianças numa mesma faixa etária, estando classificada como um transtorno do neurodesenvolvimento.

Passos (2015, p. 63), afirma que “O TDAH é um transtorno neurobiológico. Não se trata de um transtorno específico da aprendizagem”. O que levanta o questionamento de o porquê da PNEEPEI (BRASIL, 2008) enquadrá-lo como TEAp, visto que o TDAH compromete vários aspectos na vida do estudante, não somente a aprendizagem.

Visto qual é a definição da nomenclatura *transtorno*, agora faz-se necessário pontuar como os pesquisadores da área definem ou caracterizam o que é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

Na leitura de Barkley¹³ (2020, p. 57) trata-se de “[...] um transtorno no desenvolvimento do autocontrole”.

Rotta (2016) afirma:

Sabe-se hoje que o TDAH é uma síndrome heterogênea, um dos maiores problemas clínicos e de saúde pública, que acomete crianças, adolescentes e adultos, causando grande impacto na sociedade pelo alto custo, pelo estresse envolvido, pelas dificuldades acadêmicas, pelos problemas de comportamento e pela baixa autoestima. O TDAH é definido por meio de duas vertentes: a dificuldade para manter um bom nível de atenção e a hiperatividade com impulsividade (ROTTA, 2016, p. 276).

Além disso, a autora afirma também que o transtorno pode atingir tanto o sexo feminino quanto o masculino. No entanto, observa-se que

No sexo feminino, há um predomínio de desatenção como expressão clínica, enquanto no homem são mais expressivas a hiperatividade e a impulsividade (...). Na idade escolar, a relação entre meninos e meninas aproxima-se de 2:1; na adolescência, parece haver um equilíbrio de 1:1; e, nos adultos jovens, ocorre predomínio feminino de 2:1 (ROTTA, 2016, p. 276).

Corroborando a afirmação da autora, para Green (2015, p. 13) há realmente um índice maior de casos de TDAH entre os meninos ao afirmar que “O TDAH é geralmente um problema de “garotos”: os meninos são seis vezes mais encaminhados ao médico que as meninas. No entanto, é provável que a taxa real na população seja de 3:1”. Afirmação esta que pode nos revelar o motivo de haver nas escolas grande índice de diagnósticos de TDAH de meninos por evidenciar a hiperatividade e a impulsividade que salta aos olhos de pais e professores, enquanto as meninas se mantêm quietas e distraídas, dificilmente sendo notadas, mas que podem ter o transtorno em silêncio (GREEN, 2015).

¹³ Este autor utiliza o termo Transtorno do Déficit de Atenção “com” Hiperatividade.

Mattos (2014) descreve que o transtorno afeta cerca de 5% das crianças (e metade disto em pessoas adultas) e tem como característica níveis de desatenção e inquietude maiores do que o observado na grande maioria das crianças ou adultos na mesma faixa etária. É um transtorno neurobiológico, com falhas de amadurecimento em algumas regiões do cérebro e muitos estudos apontam que possui influência genética.

Silva (2014) afirma que a criança com TDAH tem noção de seus comportamentos impulsivos e das consequências que eles trazem, porém não consegue contê-los. Além disso, as crianças são muito novas para refletirem sobre questões complexas de convivência social, o que as levam a se sentirem desajeitadas e inadequadas.

Teixeira (2014) afirma que o TDAH causa muitos prejuízos na vida escolar dos jovens acometidos pelo transtorno, além de problemas de relacionamento social, ocupacional e forte impacto na vida familiar.

Green (2015) afirma que 50% das crianças com este transtorno apresenta alguma dificuldade de aprendizagem específica. Geralmente são nas áreas da leitura, escrita, ortografia ou no campo matemático. Isso é reflexo da dificuldade de concentrar-se de forma natural, tal qual outras crianças que não apresentam o transtorno. E afirma que “É muito durona a escola quando a criança não consegue se concentrar, organizar seu trabalho e fixar-se em uma tarefa, e é mais difícil ainda quando há problemas não reconhecidos sobre aprendizagem e linguagem” (GREEN, 2015, p. 41).

Deste modo, a partir dos conceitos apresentados por alguns dos pesquisadores sobre o tema, esclarecemos que compreendemos o TDAH neste estudo como um transtorno que compromete os níveis de atenção em todos que possuem tal diagnóstico, podendo apresentar ou não a hiperatividade motora e a impulsividade.

Outro fato interessante a ser apresentado sobre o TDAH é que o transtorno pode trazer comorbidades, bem como modificações nos sintomas ao longo da idade do indivíduo, de acordo com os quadros elaborados por Rotta (2016) a seguir.

Quadro 4 – TDAH e Comorbidades

| QUADRO 20.2 TDAH: comorbidades |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Transtorno de aprendizagem • Transtorno de linguagem • Epilepsia • Transtorno opositor desafiante • Transtorno de conduta • Transtorno de ansiedade • Transtorno do humor • Tiques • Enurese • Abuso de substâncias |

Fonte: Rotta (2016, p. 280).

Quadro 5 – TDAH e Modificações dos Sintomas de acordo com a idade

| QUADRO 20.3 Modificações dos sintomas de TDAH de acordo com a idade |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Hiperatividade • Agressividade • Baixa tolerância à frustração • Impulsividade • Mudança de atividade • Aborrecimento fácil • Impaciência • Descontentamento |

Fonte: Rotta (2016, p. 282).

A partir da leitura de Green¹⁴ (2015), temos a informação de que o transtorno acontece a partir de um desequilíbrio que ocorre no cérebro do indivíduo, causando assim uma disfunção, o TDAH, para o autor “A disfunção do TDA/H parece ser decorrente de um desequilíbrio dos neurotransmissores cerebrais, noradrenalina e dopamina. Esse desequilíbrio é encontrado

¹⁴ Este autor em todo o livro utiliza a sigla TDA/H, colocando o sinal gráfico (/), entre Atenção/Hiperatividade, dando-nos a entender que também acredita que o transtorno possa se manifestar de formas diferentes no indivíduo, assim como Silva (2014).

principalmente nas áreas do cérebro responsáveis pelo automonitoramento e pela noção de limites” (GREEN, 2015, p. 12).

Para Teixeira (2014, p. 14)

Os sintomas são responsáveis por muitos prejuízos na vida escolar dos jovens acometidos, além de problemas de relacionamento social e ocupacional. Além disso, o impacto negativo do transtorno para o portador pode interferir também na vida de familiares, amigos, colegas de escola e dos membros da comunidade em que vivem.

Os escritos de Silva¹⁵ (2014, p. 16) nos apresentam uma definição característica das pessoas que apresentam o transtorno ao afirmar que “O TDAH se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental. Costuma se manifestar ainda na infância, e, em cerca de 70% dos casos, o transtorno continua na vida adulta”.

A escritora Benczick¹⁶ (2010), corroborando a Associação Americana de Psiquiatria (2014), também afirma que para diagnosticar o TDAH é essencial notar que os sintomas do transtorno devem ser observados sempre em relação aos pares da mesma idade:

A característica essencial do transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em crianças de mesma idade que estão no nível equivalente de desenvolvimento (BENCZICK, 2010, p. 21).

O transtorno, quando não diagnosticado a tempo, pode gerar sérios prejuízos à vida de quem o tem, principalmente na infância: “O TDAH tem um grande impacto na vida familiar, escolar e social da criança” (BENCZICK, 2010, p. 25).

Geralmente já é perceptível nos primeiros anos de vida da criança, manifestando-se com mais intensidade na fase escolar, o que leva o educando a ter um baixo desempenho, caso não seja acompanhado, com fortes impactos na vida adulta, de acordo com Silva (2014, p. 75)

O fato é que a criança TDA é constantemente inundada por estímulos que não consegue filtrar de maneira correta. A consequência mais evidente é que ela parece não conseguir priorizar os seus afazeres – característica que, aliás, é levada adiante na vida adulta. É um tanto comum que tenha dificuldades em aprender ou memorizar, não porque não queira ou porque seja pouco capaz,

¹⁵ A autora ao longo do livro usará o termo “TDA”, para se referir ao indivíduo com este transtorno. Ela afirma que: “Assim, com um único propósito de facilitar a leitura, resolvi utilizar a sigla TDA para designar o déficit de atenção em toda a sua gama de manifestações – com ou sem hiperatividade física - e também para adjetivar as pessoas que apresentam este modo diferente de ser” (SILVA, 2014, p. 16). Também: “Uma pessoa com o comportamento TDA pode ou não apresentar hiperatividade física, mas jamais deixará de apresentar forte tendência a dispersão.” (SILVA, 2014, p. 24).

¹⁶ Esta autora utiliza a sigla TDAH oriundo do Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais, o DSM-IV, que em 1994, apresentou a nomenclatura Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

mas sim porque não consegue sustentar a atenção e se manter concentrada por tempo suficiente e com a intensidade adequada.

Encontramos outra afirmativa sobre o não acompanhamento adequado do TDAH na infância e seus reflexos na vida adulta na seguinte afirmação: “[...] Entre 60-70% dessas crianças levarão alguns dos sinais e sintomas para a vida do TDA/H para a idade adulta.” (GREEN, 2015, p. 13). Estes sintomas podem ser muito bem controlados ou inibidos pelo adulto, caso ele tenha sido bem trabalhado na sua infância.

Após apresentarmos a visão e a contribuição destes autores sobre o TDAH temos a conclusão de que o transtorno pode acometer todas as pessoas, independente do ambiente familiar, do grau socioeconômico, de escolaridade, sexualidade, religiosidade ou fator cultural. É possível afirmar, ainda, que o TDAH é um transtorno neurobiológico que afeta consideravelmente os níveis de concentração, causando hiper foco ou, o que mais é recorrente, a falta de foco. Segundo os autores citados nos parágrafos acima, vimos que é um transtorno que causa dificuldades no autocontrole, falta de noção de limites e baixa autoestima.

A criança com esse diagnóstico passa a ter a vida conturbada em diversos aspectos. O primeiro é familiar, quando os pais são responsabilizados pela falta de comportamento adequado da criança, acarretando em castigos ou agressões físicas ou verbais. O segundo é social, quando a criança passa a se tornar indesejada em festas de aniversários ou visitas em casas dos amigos dos pais ou até mesmo de parentes. E principalmente, o terceiro, escolar, quando se torna o aluno problema.

Outra questão que pretendemos problematizar nesta subseção é sobre o entendimento de autores que pesquisam sobre o TDAH de não os considerar como um Transtorno Específico de Aprendizagem, assim como afirma a PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Iniciamos explicando que entendemos como sinônimos os termos: Transtornos Funcionais Específicos (TEF), utilizado na PNEEPEI, e o termo Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEAp), utilizando este último como termo referência a ser utilizado nesta seção.

Apesar de apresentar a mesma nomenclatura “Transtorno”, os teóricos (abaixo apresentados) afirmam que o TDAH não se encaixa ou se deva considerar como um TEAp, visto que este último ocorre em crianças que não possuem dificuldades tão significativas, que justifiquem o seu baixo desempenho.

Cavalcanti e Neto (2021, p. 303) afirmam:

Os transtornos específicos da aprendizagem ocorrem com crianças que não conseguem um desempenho escolar compatível com sua capacidade cognitiva

e que não apresentam problemas auditivos, visuais, sensoriais ou psicológicos significativos que possam explicar tais dificuldades.

A afirmação das autoras acima dialoga com o que já nos foi apresentado por Silva (2014), Green (2015), Passos (2015) e Barkley (2020), quando afirmam que o TDAH é um transtorno neurobiológico que afeta drasticamente todas as áreas da vida de uma pessoa, ainda mais quando esta é uma criança.

Por fim, Cavalcanti e Neto (2021, p. 303) apresentam quais os transtornos que são considerados TEAp: “[...] de acordo com o DSM-5, basicamente três tipos de transtornos específicos: o transtorno de leitura, o transtorno da expressão escrita e o transtorno da matemática.” Em linhas gerais, as autoras afirmam, com base na DSM-5, que os transtornos específicos da aprendizagem são apenas a dislexia, disgrafia e a discalculia¹⁷.

Durante uma *live* realizada na plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*, pela União Administrativa e Educacional de Cursos – UNEAC, no dia 27 de abril de 2021 com o tema “TDAH e Dislexia em pauta: identificação e encaminhamentos”, questionei uma das convidadas do evento, Renata Aparecida Quani¹⁸, com a seguinte pergunta: “Baseado em qual estudo afirma-se que o TDAH é um Transtorno Específico da Aprendizagem?” A especialista respondeu da seguinte forma¹⁹:

O TDAH embora muitas vezes confundido com problema de aprendizagem ou um transtorno de aprendizagem, ele não é, ele é um transtorno neurobiológico que afeta a aprendizagem. Mas ele diferente dos transtornos de aprendizagem como apresentado pela Gisele, (sic), que é a dislexia que afeta uma área específica da aprendizagem no caso a leitura, a discalculia a área matemática e assim por diante. Então, o TDAH, ele não é um transtorno de aprendizagem, no entanto, os seus sintomas, as características do transtorno possivelmente vão causar um problema na aprendizagem e vice-versa, problemas de aprendizagem podem também fazer com que a gente acabe achando que aquele aluno apresenta um quadro de TDAH (QUANI, 2021, s/p.).

Através dos argumentos aqui apresentados, não há como não compreender e defender que o TDAH seja retirado deste rol dos Transtornos Específicos da Aprendizagem, visto que

¹⁷ Dislexia: Dificuldade de aprendizagem de leitura e processamento da informação procedente da linguagem escrita; Disgrafia: Dificuldade de escrita, do traçado gráfico e; Discalculia: Dificuldade em compreender as operações básicas de adição e subtração, como também dificuldades para compreensão de conceitos de número e quantidade (PASSOS, 2015).

¹⁸ Atua como professora em Cursos de Especialização principalmente na Área da Educação Inclusiva. Atualmente, é técnica pedagógica da Secretaria de Estado da Educação- SEED, atuando como pedagoga no Núcleo de Cooperação Pedagógica com os Municípios, de acordo com informações registradas em seu Currículo Lattes no site do CNPq. Acesso em: 28/04/2021

¹⁹ A resposta da convidada pode ser encontrada na seguinte minutagem: 31 minutos.

ele, o TDAH, é um transtorno neurobiológico que afeta diversos campos da vida de uma pessoa e que deve receber da Educação Especial, dentro de uma perspectiva inclusiva, os mesmos direitos e apoio educacional especializado, assim como as demais deficiências.

Observa-se que há uma necessidade de uma atualização da PNEEPEI (BRASIL, 2008), reconsiderando e incluindo o aluno com TDAH como público-alvo da Educação Especial, assim também como a Resolução n.º 04/2009 do CNE, que invisibiliza estes alunos que sofrem as mesmas dificuldades, como os demais alunos com deficiência, e que não são amparados.

A impressão que temos ao ler os documentos legais que foram citados no parágrafo anterior é de que o Ministério da Educação sabe da existência destes alunos e de suas necessidades, mas que não os quer reconhecer publicamente, deixando aos estados e municípios, durante muito tempo, a responsabilidade de criar leis específicas de inclusão educacional para atender aos estudantes com TDAH.

2.3 O ALUNO COM TDAH: A ESCOLA E O PROFESSOR

Apesar de os estudos sobre o TDAH estarem em níveis avançados nas pesquisas científicas da psicologia, em relação à forma que surge e a partir de qual momento de vida se manifesta, de acordo com pesquisas internacionais, o TDAH está presente entre 5% a 10% da população em idade escolar (TEIXEIRA, 2014). E é justamente a área educacional que mais ajuda a desvendar as características e sintomas no indivíduo em sua fase escolar.

Cardoso (2009, p. 248) dialoga:

Embora haja inúmeros estudos científicos sobre o TDAH, ainda não são conclusivas as investigações sobre a etiologia do transtorno. Apesar de as evidências de alterações genéticas neuroanatômicas e neurofuncionais estarem presentes nas pessoas que apresentam esse transtorno, não podemos ignorar que a educação tem muito a contribuir no diagnóstico clínico multidisciplinar do TDAH.

As políticas públicas educacionais, através dos anos, têm se reformulado e criado ações e propostas inclusivas que atendam às necessidades desses alunos, de forma a aprimorar e garantir os direitos em serem atendidos, monitorados e acompanhados nas escolas públicas do país.

Um exemplo bem-sucedido disso é a própria Lei n.º 3.112 que faz parte das fontes utilizadas neste estudo, ao afirmar:

No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive com relação aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, formação e qualificação objetivando capacitá-los para a identificação precoce dos sinais relacionados ao TDAH nesta lei, bem como para o atendimento educacional escolar desses educandos (ACRE, 2015, Art.5º).

Para que essas políticas públicas sejam efetivadas, de acordo com Mantoan (2011), é preciso vencer a exclusão, as barreiras físicas, psicológicas e culturais que permeiam a comunidade e o espaço escolar, dando a oportunidade de conhecer e aprender sobre esses alunos que chegam na escola e, assim, desenvolver com este alunado melhores metodologias e intervenções pedagógicas de ensino-aprendizagem.

Carvalho (2004, p. 70) também afirma que, na teoria, a exclusão ocorre quando o aluno com deficiência não consegue ingressar na escola comum, porém, também são excluídos quando “[...] mesmo que matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos.”. E isto pode ocorrer com o aluno que apresenta TDAH na escola, quando lhe é privado o direito de cidadania em ter significativo atendimento escolar adequado à sua condição.

Quanto ao professor, este deve observar algumas características que possam identificar o aluno com TDAH, exemplos: se o aluno não presta atenção em detalhes, se costumeiramente comete erros ou descuidos, como fazer as atividades das páginas diferentes das quais foram solicitadas pelo docente, se o aluno escorrega e deita-se na cadeira inúmeras vezes, se não consegue obedecer filas, se batuca na mesa e se desenha no caderno e não percebe que estão falando com ele (SILVA, 2014); (PASSOS, 2015) e (BARKLEY, 2020).

Em relação às características do aluno com TDAH, é possível afirmar que

Na escola, duas características do TDA/H (comportamento impulsivo hiperativo e problemas de dificuldades de aprendizado/atenção) apresentam-se em distintas formas. Os comportamentos hiperativo impulsivo e de fraco automonitoramento resultam em crianças fazendo trabalhos apressados, um lento relaxamento após um intervalo, situações nas quais batem frequentemente as mãos de forma agitada, gritando em sala de aula e não revisando trabalhos antes de serem entregues. A deficiência de atenção afeta a organização, a audição, a atenção e a memória de curto prazo da criança, bem como o início das aulas na escola e realização de tarefas escolares (GREEN, 2015, p. 14).

Mediante à identificação desses aspectos cotidianos, o professor tem uma visão inicial da situação, devendo iniciar uma readequação de suas estratégias de ensino e possibilidades de aprendizado para o aluno. Cardoso (2010, p. 249) afirma que “O desafio do professor está em

aumentar as chances de o aluno com TDAH ser bem-sucedido na área acadêmica e social, minimizando as consequências do transtorno no ambiente escolar.”

Porém, o que muitas vezes dificulta o olhar do professor para identificação deste aluno é que nem sempre as três combinações (desatenção, hiperatividade e impulsividade), características da pessoa com TDAH, são manifestas de forma combinada, conforme nos explica Benczik (2010, p. 26): “O TDAH pode variar amplamente na diversidade de sua manifestação e sintomas”, o que pode, muitas vezes, até mesmo dificultar o “despertar” da família e da escola.

A desatenção sempre será uma constante na vida dessas pessoas. Distraídas ou que “vivem no mundo da lua”, elas não conseguem fixar sua concentração por muito tempo em qualquer atividade que não lhe chame atenção (SILVA, 2014).

Além disso, o aluno com TDAH não é um aluno totalmente desinteressado, apenas não consegue se concentrar por muito tempo em atividades, principalmente aquelas que não lhes resultarem satisfação, o que é esclarecido por Benczick (2010, p. 46): “Nas atividades escolares é desatento durante as aulas e muitas vezes não cumpre os prazos para a entrega dos trabalhos, esquecendo-se dos dias de provas, dando a impressão de que não está ‘nem aí’”. Geralmente, essas crianças possuem interesse em uma única área de conhecimento, podendo ser ou não da proposta curricular da escola.

Por isso, é importante que o professor tenha em sua formação profissional conhecimento sobre este transtorno e como ele se manifesta no aluno e na sala de aula. Quanto à escola, esta deve compreender e buscar informações, transformando-as em práticas de ensino para atender o indivíduo com TDAH. Essa atitude se faz necessária no ambiente educacional, principalmente nas escolas que trabalham com a perspectiva inclusiva.

Com isso, é fundamental que a escola e o professor orientem também os familiares destes estudantes, para que possam também compreender sobre o transtorno, sobre como podem lidar com a criança que tem esse diagnóstico. Visto que, muitas vezes, as famílias não sabem como proceder diante da situação, o que pode ser ainda mais prejudicial para o rendimento escolar.

A escola também deve proporcionar um ambiente acolhedor ao estudante com TDAH, não sendo um espaço de repressão ou intimidação, caso assim seja, poderá até mesmo ser um reforçador dos comportamentos do transtorno, conforme afirma Cardoso (2009, p. 246): “Estudos abordam que o ambiente não é o causador do transtorno, mas poderá agravar os sintomas dos comportamentos hiperativos, impulsivos e desatento”. Para a autora, a escola, tendo conhecimentos sobre o transtorno, poderá ajudar que o estudante não tenha rótulos e

estigmas e que os professores não adotem intervenções inapropriadas, sem antes analisar as condições do mesmo.

Barkley (2020), ao orientar pais de alunos sobre a busca por escolas que estejam minimamente aptas a receberem estes estudantes, apresenta questões que devem ser levadas em consideração como:

O diretor incentiva uma boa comunicação casa-escola aberta e frequente? A contribuição dos pais é valorizada pela escola? Se fosse necessário, a equipe da escola estaria aberta para receber a visita de um profissional ou especialista externo, que junto com você discutiria o TDAH do seu filho? (BARKLEY, 2020, p. 407-8).

Os questionamentos feitos por Barkley (2020) dão um indicativo de qual seria o papel das escolas que trabalham numa perspectiva inclusiva. E isso deve ser refletido na atitude dos professores e suas estratégias de atendimento aos estudantes com TDAH, como estabelecer rotinas, criar regras, sentar o estudante na frente da sala, dar tempo extra para responder às perguntas, dividir os trabalhos por partes, fazer contato visual, utilizar giz ou marcadores coloridos no quadro, bater palmas para chamar atenção, tudo são formas que podem facilitar o trabalho docente (TEIXEIRA, 2014).

Assim, é preciso observar e problematizar a relação entre educação, inclusão, políticas públicas e suas reais implicações no campo educacional para permanência e verdadeira inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na escola. Conforme Cardoso (2009, p. 247), “Reconhecer a hiperatividade, a desatenção e a impulsividade como sintomas de um transtorno, não deixa de ser complexo, pois a realidade nos mostra o quanto a escola está despreparada para atender a diversidade”.

Diante das explicações acerca do TDAH apresentadas pelos autores até o momento, pode-se afirmar que mesmo que este público não tenha visibilidade em relação às políticas educacionais nacionais e não seja reconhecido ou até mesmo mencionado nos documentos legais, que abordam a Educação Especial, consideramos que o estudante com TDAH deveria fazer parte do público-alvo da educação especial, pois apresenta disfunção ou comprometimento no desenvolvimento cerebral, que afeta toda a sua vida social, inclusive de forma significativa a educacional.

Passos (2015, p. 63) discorre:

O TDAH é um transtorno neurobiológico. Não se trata de um transtorno da aprendizagem, mas, por causar hiperatividade/impulsividade e falta de atenção, contribui para que as crianças e os adolescentes que têm o TDAH

acabem fracassando academicamente quando não assistidas adequadamente pela escola, tendendo a perder o estímulo pelos estudos.

Acredita-se que se existissem políticas de inclusão, partindo do Ministério da Educação, através de cartilhas, orientações, estratégias ou até mesmo unicamente incluindo-os dentro do censo escolar, o investimento e fortalecimento de valorização e ensino para estes alunos teriam muito mais força. Não ficando apenas para medidas isoladas, como leis municipais ou estaduais, que em muitos casos, mesmo existindo, não reverberam na sociedade e tão pouco dentro da escola.

Para que isto ocorra, não se pode apenas desejar e tentar sozinho, conforme afirma Carvalho (2004, p. 79), “As mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas”.

A seguir, pretendemos examinar quais políticas nacionais e regionais surgem no contexto de inclusão educacional para o aluno com TDAH.

2.4 DA PNEEPEI DE 2008 A LEI FEDERAL Nº 14.254/2021: NOVAS PERSPECTIVAS APÓS A INVISIBILIDADE

A Constituição Federal Brasileira de 1988 trouxe em sua redação a preocupação com o atendimento escolar do aluno com deficiência e com a igualdade de acesso e permanência no espaço escolar para todos os alunos, não que seja algo inovador, pois já havia no país um documento oficial²⁰ que garantia o direito a estas crianças de escolarização, porém, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) trouxe algo que até então não se cogitava: a inserção destes indivíduos dentro das escolas de ensino regular, estando contemplada no artigo 208, inciso III “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Ter a política nacional de inclusão garantida na Carta Magna foi um dispositivo legal fundamental para o processo de inclusão social mais amplo que se iniciaria ao longo dos anos,

²⁰ LEI n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Artigo 9. “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.” Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12/12/2020

com leis mais específicas, que só tiveram a oportunidade de existir por pressões populares e a garantia estampada na legislação principal do país.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a LDBEN, Lei n.º 9.394, que apropriada do texto base da Constituição Federal (BRASIL, 1988) referente à Educação, vemos que esta LDBEN trouxe mais especificações referentes à Educação Especial, sendo reconhecida como uma modalidade de ensino, de acordo com o Capítulo V, artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, Art. 58).

Neste momento, observa-se que começam a surgir nomenclaturas que passam a mostrar quais os sujeitos que seriam amparados por esta legislação educacional, no artigo 58, dentre estes: alunos com deficiência (deficiência auditiva e surdez, cegueira e baixa visão, intelectual, múltiplas, física e surdo-cegueira) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (neste rol estão os alunos com autismo, síndrome do espectro autista e psicose infantil) e os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, que não é considerado pessoa com deficiência, ao contrário, demonstram potencial acima da média de inteligência e necessitam de um suporte especializado para lidar e potencializar suas habilidades (BRASIL, 1996).

Porém, não vemos os alunos com TDAH na LDBEN n.º 9.394/96. Não somente os alunos com TDAH, como também os alunos com transtornos específicos da aprendizagem. Estes somente serão mencionados nas políticas nacionais de inclusão após 12 anos, mas ainda não como público-alvo da Educação Especial, e sim categorizados como Transtornos Funcionais Específicos, como veremos a seguir.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) nos apresenta uma nova possibilidade de inclusão para outros alunos que ficaram de fora na redação da LDBEN/9.394/96. Na PNEEPEI (BRASIL, 2008), eles são inseridos numa categoria chamada de TEFs: “[...] dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, entre outros.” (BRASIL, 2008, p. 15).

Esta classificação dos alunos com TDAH, na visão do MEC, como alunos com TEFs gera uma estranheza ao se pensar que nenhum autor mencionado na seção anterior a esta traz esse conceito, ao contrário, esses autores afirmam que o TDAH afeta de forma considerável toda a vida social do aluno, que vai muito além da vida educacional, afirmando que o TDAH é um transtorno que vai muito além de algo “específico da aprendizagem”.

Diante das informações apresentadas, surgem as seguintes indagações: baseado em quais argumentos ou estudos o MEC os classifica desta forma? Por que houve essa tentativa de minimizar o transtorno deste indivíduo, restringindo-o apenas como “específico da aprendizagem”?

Nos apoiamos nas palavras de Carvalho (2004), ao relatarmos essa situação. Esse tipo de invisibilização pode ser um grande erro,

E aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, sem apresentar uma deficiência “real”, quase sempre continuam sem as respostas educativas de que necessitam, o que os torna, potencialmente, como sujeitos excluídos, ainda que presentes nas escolas e nas turmas regulares (CARVALHO, 2004, p. 111).

Durante uma *live* no *Youtube*, no dia 06 de outubro de 2020 com o tema “AEE e a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva”, tive a oportunidade de questionar a Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Eglér Mantoan²¹ com a seguinte pergunta: “Por que o aluno com TDAH não é público-alvo da PNEEPI-2008?”. A professora prontamente respondeu:

Porque tudo quanto forma problema que implica em barreiras da escola, é um problema da escola, mas não necessariamente da Educação Especial. Por exemplo: o problema de dificuldade de aprendizagem ou qualquer tipo de... qualquer tipo de problemática social, física, emocional, etc., tem de ser resolvida pela escola, não necessariamente pela Educação Especial, porquê senão a Educação Especial se torna aquela que tem remédio para tudo. Não! São coisas muito definidas, pessoas com deficiência. Quando fizemos a política pensamos nisso: Pessoas com deficiência, pessoas com transtorno do espectro do autista e pessoas com altas habilidades, as demais são de incumbência da escola porque elas não são excluídas, elas só não vão bem na escola, as outras sim são excluídas (MANTOAN, 2020, s/p.).

Em uma mesma oportunidade, durante a realização de uma mesa virtual do Grupo de Estudos em Análise do Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL), realizada no dia 09 de setembro de 2021, no qual teve a Prof.^a Dr.^a Robéria Vieira Barreto Gomes²² proferindo uma palestra com o título: “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Políticas e

²¹A Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Eglér Mantoan foi uma das colaboradoras que fizeram parte do Grupo de Trabalho que elaboraram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. O trecho transcrito acima pode ser visto na minutagem de 46m18 a 47m51 no Youtube.

²² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora adjunta da Universidade Federal do estado do Acre ministrando disciplinas com as temáticas de Políticas Públicas para Inclusão e Educação Especial, conforme informações coletadas no currículo lattes da professora no site da CNPq. Acesso em 09/09/2021

Práticas de Formação Docente”, realizei a mesma pergunta: “Por que o aluno com TDAH não é considerado público-alvo da Educação Especial?”. A professora prontamente respondeu:

É outra confusão, Júnior! Porque se você olhar lá na LDB, ela diz assim: “Público-alvo da Educação Especial”, aí coloca deficiência. As diversas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento que é o autismo e altas habilidades/superdotação, se você olhar a Resolução N° 04 de 2009, que ela define o atendimento educacional especializado, ela diz que alunos do atendimento educacional especializado, então esse público-alvo é da educação especial ou é do atendimento educacional especializado? A própria lei é contraditória, porém se a gente olhar a PNEEPEI que nos orienta, norteia nosso trabalho, ela diz o seguinte, que os alunos da educação especial são os alunos que têm deficiência, altas habilidades e autismo e os alunos com transtornos funcionais específicos, que é onde se encaixa o TDAH, alunos com transtornos funcionais específicos a educação especial irá trabalhar de forma articulada com o ensino comum, está nessa forma escrita, então se o aluno ele é da educação especial ele não é do atendimento educacional especializado, ele é praticamente, a política também ela deixou um pouquinho solto sabe, para as escolas, porque de repente aquela professora da educação especial ela não vai atender e receber esse aluno. Ela não vai promover práticas pedagógicas para o aluno com TDAH, mas ela tem que promover uma articulação com a professora da sala de aula comum, ela tem que dizer à professora dicas, estratégias porque o TDAH ele vai precisar de fonoaudióloga, às vezes de psicopedagoga, psicóloga, então ele não é, a educação especial trabalha com as identidades e o TDAH é uma dificuldade de aprendizagem, não tem cura porque a ciência ainda não descobriu, não é uma doença, é uma dificuldade de aprendizagem, porém as pessoas têm, quando você faz terapias você tem alta! A fono dá alta, a psicóloga dá alta, você tem um parecer psicológico. Mas eles realmente, atualmente a educação especial ela só trabalha com esse aluno de forma articulada. Ou seja, como é essa forma articulada? Apenas a professora dá dicas da sala de aula comum de como trabalhar com as estratégias de alguns conteúdos, de como aquele aluno pode se sentir mais confortável, mas ela não vai atender. E é um grande público! Da escola. É um grande público da escola alunos com déficit de atenção (TDAH), transtornos funcionais específicos. É isso. (GOMES, 2021, s/p.)

As respostas de Mantoan e Gomes nas *lives* causaram um certo estranhamento, visto que vão de encontro à afirmação de Passos (2015) que afirma categoricamente que o TDAH é um transtorno neurobiológico e não um transtorno de aprendizagem e que afeta significativamente o aprendizado do aluno. Silva (2014) e Barkley (2020) afirmam que o TDAH afeta muito além da vida escolar destes estudantes, o que pode sim caracterizar uma exclusão social.

Gomes (2021) explica que o aluno com TDAH é um aluno da Educação Especial, no entanto, não recebe o serviço dela, o AEE. Ora, se ainda há grandes debates e dúvidas acerca de como realizar atividades, trabalhos, avaliações e tantas outras situações pedagógicas para os

alunos que são públicos da Educação Especial, imagina realizar tais serviços para alunos que não fazem parte deste quadro.

Difícilmente um professor do AEE ou qualquer outro profissional da educação especial ou professor de classe, com a “correria” do cotidiano de uma escola, irá dedicar tempo para realizar atividades e propostas de atividades flexibilizadas para este aluno. As chances desse aluno ser esquecido são grandes.

Quando tratamos o aluno apenas como um indivíduo com dificuldade de aprendizado, tiramos dele o direito a uma educação adequada às suas necessidades, resignando-os à exclusão e ao esquecimento dentro da escola.

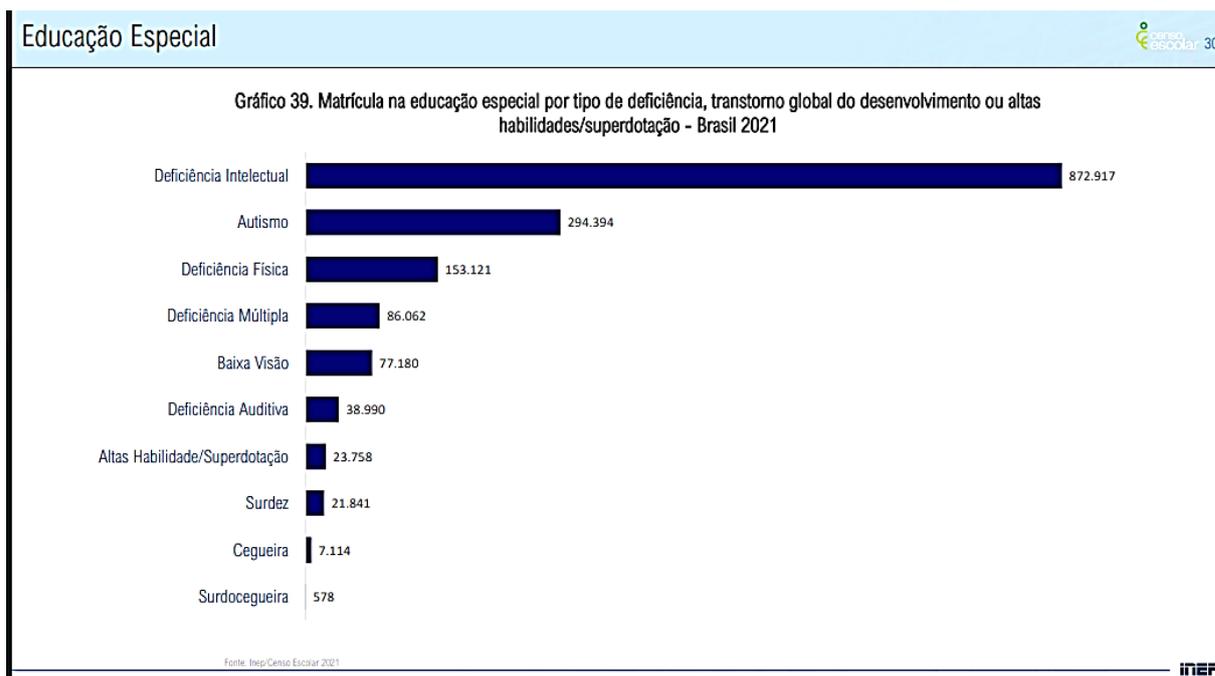
Desta forma, mesmo não sendo o aluno com TDAH considerado público-alvo da educação especial, a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), abriu-se uma possibilidade de inserção de atendimento educacional ao aluno com TDAH, oportunidade esta que não aconteceu.

Esperava-se, então, que as próximas políticas educacionais apresentadas pelo governo federal à comunidade escolar, no que se refere à Educação Especial, apresentassem avanços mais significativos para este alunado, como a inserção destes como público-alvo de sua política de atendimento escolar.

Após 3 anos da publicação do PNEEPEI (BRASIL, 2008), foi sancionado em 17 de novembro de 2011 o Decreto n.º 7.611, que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”. Este Decreto retirou as esperanças dos alunos, familiares e profissionais que apoiam e que ansiavam em ver a inclusão do aluno com TDAH como público-alvo da Educação Especial ao estabelecer: “Art. 1º § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.” Assim, estes alunos ficaram mais uma vez fora do reconhecimento e apoio no cenário nacional, aguardando políticas públicas locais.

Para exemplificar, apresentamos abaixo, no gráfico 1, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP sobre o Censo Escolar de 2021, no qual não consta identificação dos estudantes com TDAH no país.

Gráfico 1 – Matrículas na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2021



Fonte: Censo Escolar 2021 – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

Deve-se ressaltar que existia em tramitação desde o ano de 2010 o Projeto de Lei n.º 7.081, que em seguida tornou-se o Projeto de Lei n.º 3.517/2019, que em seu preâmbulo “Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da Dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Básica”, tendo sua redação final aprovada em 07 de maio de 2019.

No dia 15 de setembro de 2021 foi realizada a 12ª reunião extraordinária-semipresencial no Senado Federal, a audiência pública da Comissão de Assuntos Sociais²³ com a finalidade de debater o projeto N.º 3.517/2019, com a intenção de instruir os senadores a votarem de forma favorável à sanção do acompanhamento integral dos alunos com TDAH, Dislexia e outros transtornos de aprendizagem nas escolas.

Na audiência, esteve presente Marfisa Galvão, que atualmente é Secretária de Ações Sociais e vice-prefeita de Rio Branco/AC e o Senador Sérgio Petecão, do Partido Social Democrático (PSD-AC), como Presidente da Comissão de Assuntos Sociais.

O objetivo naquele momento era que se fizesse pressão nos senadores para que votassem de forma favorável. Para isto o site da ABDA disponibilizou os endereços eletrônicos (e-mails) de todos os senadores e de líderes de bancadas para que os pais, professores, profissionais e

²³ É possível assistir audiência pública no canal da TV Senado no Youtube disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HjvsE-bLGT4> Acesso em: 17/10/2021

comunidade que defendem a causa do TDAH cobrassem posicionamento favorável destes políticos para que fosse encaminhado para assinatura e sanção do presidente em exercício.

Em 30 de novembro de 2021, após mais de uma década de espera, houve o sancionamento da agora Lei Federal n.º 14.254, com publicação no Diário Oficial da União em 01 de dezembro de 2021. Em seu preâmbulo “Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem”. Enfim, é realidade a existência de uma legislação nacional que dá visibilidade ao estudante com TDAH e é satisfatório poder ter acompanhado esse processo final durante a escrita desta pesquisa.

A Lei Federal é composta por 6 artigos, que em sua redação determinam:

Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental. Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Art. 4º Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde. Parágrafo único. Caso seja verificada a necessidade de intervenção terapêutica, esta deverá ser realizada em serviço de saúde em que seja possível a avaliação diagnóstica, com metas de acompanhamento por equipe multidisciplinar composta por profissionais necessários ao desempenho dessa abordagem.

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2021).

A recente lei federal apresenta muitas semelhanças com a Lei Estadual n.º 3.112/2015. Apresentando os mesmos temas e determinando as mesmas ações, como a garantia de formação continuada para professores para a identificação de alunos e estratégias de ensino para estes estudantes, bem como a garantia de acompanhamento de um educador na escola e acompanhamento multisetorial da área da saúde e assistência social (BRASIL, 2021). Agora, cria-se a expectativa em saber se o aluno com TDAH estará na nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como público-alvo da Educação Especial, sendo contemplado nas ações do Atendimento Educacional Especializado.

Existe também um Projeto de Lei (P. L.)²⁴ que tem como objetivo equiparar o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade a uma deficiência, para efeitos legais. Trata-se da Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). O P.L. n.º 2630/2021²⁵ é de autoria do Deputado Federal Capitão Fábio Abreu, do Partido Liberal (PL-PI).

Atualmente, o projeto encontra-se em caráter conclusivo, aguardando ser analisado pelas Comissões de Educação, Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Seguridade Social e Família, dentre outras comissões pertinentes.

Dentre as diretrizes da política nacional, algumas assemelham-se ao que já é proposto pela Lei Federal n.º 14. 254 (BRASIL, 2021) e a Lei Estadual n.º 3.112 (ACRE, 2015), como a intersetorialidade no cuidado à pessoa com TDAH; o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TDAH; e um ambiente escolar inclusivo, com recursos pedagógicos especiais, quando necessário.

O que difere é que o P.L. considera a pessoa com TDAH como uma pessoa com deficiência, desde que preencha os critérios da Classificação de Doenças e Problemas Relacionadas à Saúde (CID-10) e ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria.

O P.L. também deixa claro que, caso se comprove a necessidade, o estudante com TDAH terá direito a um acompanhante especializado na sala de ensino regular e que o gestor que negar a matrícula de um estudante com TDAH poderá ser punido com multa de 3 a 20

²⁴ Reportagem sobre o Projeto de Lei n.º 2630/2021 disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/844572-projeto-equipara-transtorno-do-deficit-de-atencao-a-deficiencia-para-efeitos-legais/> Acesso em: 22/02/2022

²⁵ Projeto de Lei na íntegra disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2049128 Acesso em: 22/02/2022

salários-mínimos, dentre outras diretrizes e garantias que se estendem para muito além do setor educacional.

E no dia 20 de julho de 2022 foi sancionado a Lei n.º 14.420²⁶, de autoria do deputado federal Fred Costa, que institui a Semana Nacional de Conscientização do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Dessa forma, a cada ano, será promovida na primeira semana que abranger o mês de agosto, uma campanha de conscientização, no qual a população deverá ser informada da importância do diagnóstico e tratamento precoces em indivíduos com o TDAH. E o mais interessante, como veremos na próxima sessão, é que já existe no estado do Acre uma lei do ano de 2014 que garante a campanha de conscientização sobre o transtorno na primeira semana de agosto, mostrando mais uma vez o caráter pioneiro do estado em relação à temática do TDAH.

Espera-se que, com a aprovação destes Projetos de Leis, os estudantes com TDAH possam fazer parte das estatísticas de gráficos do INEP, como apresentado no gráfico 1 e tenham informações a respeito do transtorno amplamente difundido entre a população.

Nesta seção, discutimos como a PNEEPEI de 2008 (in)visibiliza o estudante com TDAH com poucas, para não dizer inexistentes, orientações pedagógicas, além do processo de sancionamento da recente Lei Federal n.º 14.254 que dá a garantia de um processo de escolarização com melhor qualidade de ensino a estudantes com este transtorno, e a Lei n.º 14.420 que tem por objetivo promover a informação sobre a semana nacional de conscientização do TDAH e o Projeto de Lei n.º 2630/2021 que objetiva tornar o TDAH como uma deficiência para efeitos legais.

3 O ALUNO COM TDAH NO ESTADO DO ACRE APÓS A LEI Nº 3.112/2015

O objetivo desta seção é desvendar, por meio das pesquisas em fontes documentais, o que houve de mudança no atendimento escolar dos alunos que possuem o diagnóstico de TDAH nas escolas públicas estaduais da rede de ensino do estado Acre, após o sancionamento da Lei n.º 3.112/2015.

²⁶ Lei disponível na íntegra em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1583998590/lei-14420-22> Acesso em: 25/07/2022

Nessa direção, recorreremos às legislações estaduais e fontes documentais, como certificados de cursos de formação continuada para professores, emitidos pela Secretaria Estadual de Educação, Esporte e Cultura do Estado do Acre, entre os anos de 2015 a 2022, para verificarmos o que estes nos mostram sobre a regulamentação da Lei n.º 3.112 após seu sancionamento.

3.1 A POLÍTICA DE ATENDIMENTO AO ALUNO COM TDAH NO ACRE

De acordo com Mantoan (2011, p. 35) “Há ainda de considerar a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações”. Entende-se, assim, que o próprio sistema educacional, engessado ou vagaroso em se reformular nas suas concepções acerca da pessoa com deficiência, ainda não compreendia a necessidade real de incluir o aluno com TDAH à sua demanda de público-alvo na esfera federal.

As palavras de Mantoan (2011) vão ao encontro da afirmação posta por Barkley (2020) ao afirmar que os alunos com TDAH aparentemente demonstram-se ser saudáveis, não havendo nenhum indicativo de compará-los a pessoas com deficiências, visto que as características destas não lhes são notáveis como as demais.

Barkley (2020, p. 57-58) pontua:

É fácil de entender por que muitas pessoas resistem ao ver o TDAH como uma deficiência quando comparado à cegueira, surdez, paralisia cerebral e outras deficiências físicas. Crianças com TDAH parecem totalmente saudáveis. Não exibem sinais exteriores de que há algo errado com seu sistema nervoso central ou seu cérebro. As pesquisas, porém, mostram que há uma imperfeição no cérebro que causa a movimentação constante, o escasso controle dos impulsos, a dispersão e outros comportamentos que as pessoas julgam muito intoleráveis na criança com TDAH.

Então, essa “resistência”, como mencionam Mantoan (2011) e Barkley (2020), precisa ser quebrada, precisa ser revista, repensada e modificada. Porém, Carvalho (2004, p. 79) afirma que “As mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas”. Para que ocorra as mudanças necessárias, é preciso que pessoas com propósitos iguais se unam, reivindicando seus direitos.

Como visto anteriormente, as políticas públicas voltadas para a educação de pessoas com deficiência foram resultado de reivindicações oriundas da sociedade. Não é diferente com

o TDAH. A lei n.º 3.112/2015 é o resultado da união de familiares, que sentiam no cotidiano as dificuldades nas escolas, quanto ao atendimento dos seus filhos.

Carvalho (2004, p. 72) também acredita nessa ideia de união como forma de conquista de direitos ao afirmar:

[...] entendo que é pelo enfrentamento dessas e de outras situações adversas que conseguiremos, juntos – comunidade, familiares, alunos e professores -, buscar as estratégias que reduzam a fragmentação existente entre e intra segmentos constitutivos de nossas políticas públicas.

No estado do Acre, após reivindicações do Grupo de Apoio ao TDAH no Acre – GATAC, que atua na defesa não somente por melhores práticas de inclusão escolar, como também por mais profissionais da saúde especializados principalmente em diagnosticar os sintomas do transtorno nas crianças de forma adequada e humanizada, houve o Parecer CEE/AC n.º 24/2015²⁷ de relatoria da Conselheira Maria de Fátima Miranda de Lima, o qual teve como pauta apresentar estudos sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e orienta às escolas com procedimentos didático-pedagógicos alternativos para a melhoria do acompanhamento e desenvolvimento pedagógico do aluno que apresenta este transtorno.

Sobre o GATAC, não foi possível obter muitas informações a respeito deste grupo, a não ser identificar o nome de Elisama Maria de Lima como Coordenadora do Grupo de Apoio ao TDAH do Acre, conforme é descrito no Parecer CEE/AC N.º 24/2015 citado acima.

Existe também uma página de grupo fechado, na rede social *facebook*, onde há a seguinte descrição:

Este grupo nasceu das dificuldades que as mães vinham encontrando na busca por diagnóstico, tratamento e atendimento educacional específico para ajudar seus filhos a terem as mesmas condições de desenvolvimento que todas as crianças têm direito. A ideia foi nos unir, criando um eco – onde pudéssemos ser ouvidos. Nosso principal objetivo é divulgar e nivelar os conhecimentos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, como também reivindicar a inclusão desses pacientes nas políticas públicas de Educação e Saúde (GATAC, 2020).

Assim, achamos pertinente apresentar de forma detalhada a lei sobre a qual nos debruçamos durante esta pesquisa de dissertação, a Lei Estadual n.º 3.112/2015. Propomos apresentar os pormenores dos 7 artigos que a compõem, verificando a partir dela se as ações

²⁷ Parecer CEE/AC N.º 24/2015 disponível em: <https://tdah.org.br/images/stories/imagens/parecer%20cee%20n%20n%2024%202015%202.pdf> Acesso em: 29/01/2022

propostas pelo governo do estado do Acre, na figura da Secretaria Estadual de Educação, estão em consonância.

No artigo 1º da lei em estudo afirma que o Poder Público tem a obrigação de desenvolver e manter o programa de acompanhamento integral para educandos com TDAH. O que não foi observado nas escolas que serviram como campo de pesquisa; no artigo 2º, informa que é de responsabilidade das escolas públicas ou privadas, com parceria da família e instituições de saúde, proporcionar o cuidado e a proteção ao aluno com TDAH. Também não identificamos uma ação concreta que efetivasse este artigo de lei (ACRE, 2015);

No artigo 3º, a lei dá a garantia de que o aluno com TDAH com dificuldade na atenção, escrita e leitura deve ter acompanhamento específico, podendo contar com apoio da assistência social e de outras políticas públicas existentes no Estado. Sobre este artigo, identificamos que existe esse acompanhamento quando o estudante além do TDAH apresenta outra deficiência e a não existência de políticas públicas, como é previsto (ACRE, 2015);

O artigo 4º assegura que o aluno terá acompanhamento com profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da saúde, o que de fato não ocorre; no artigo 5º, a lei dá a garantia de que os sistemas de ensino devam garantir a formação continuada dos professores para que possam estar capacitados a identificar sinais precoces, bem como atender os alunos com TDAH nas escolas. Identificamos que há muitos anos não ocorrem formações para professores com essa temática (ACRE, 2015);

No artigo 6º dá a garantia a quem trabalha na administração direta e indireta, que possua alunos com TDAH em sua responsabilidade, da flexibilização de horários para poder acompanhar o educando em consultas, tratamentos e acompanhamento em período de provas; contudo, possivelmente, poucos pais que são servidores públicos do estado e que tenham filhos com o TDAH tenham conhecimento desta lei; E o último artigo, o artigo 7º, para afirmar a data em que o decreto entra em vigor (ACRE, 2015).

Observa-se que a lei aqui apresentada é bem elaborada e destaca a importância da parceria da Saúde e Assistência Social e a participação da família no acompanhamento do aluno com TDAH. Contudo, observamos que a lei segue as orientações da PNEEPEI (BRASIL, 2008) e em momento algum menciona que estes estudantes devem ser acompanhados pela Educação Especial e atendidos pelo AEE. Sancionada em 2015, veremos a partir das informações coletadas dos participantes se realmente o que é previsto nesta legislação foi e está sendo executada como deveria após quase 7 anos.

Quanto profissional da Educação Especial que atua com estudantes com TDAH, percebo que houve, dentro do que está previsto na lei estadual, um avanço em relação ao

atendimento deste público na sala de recurso multifuncional, o que outrora não ocorria, bem como a disponibilidade de um profissional de apoio especializado para acompanhá-lo em sala de aula, caso ele apresente outra deficiência, além do transtorno.

Obviamente, esta percepção é afirmada através de observações e vivências enquanto profissional atuante em Rio Branco, capital do estado, não podendo afirmar se as ações descritas acima são efetivadas em outros municípios do estado, principalmente os mais remotos. Embora o estudo tenha sido realizado em escolas da capital, do perímetro urbano, compreendemos que a Lei n.º 3.112/2015 estabelece normativas que deveriam ser regulamentadas em todo o estado. Contudo, temos ciência que esta não é uma realidade em sua totalidade.

O texto da redação oficial da Lei Federal n.º 14. 254/2021 é muito semelhante com o da lei estadual acreana nº 3.112/2015. Os artigos apresentam-se nas descrições e pretensões de forma bastante similar.

Apresentada a Lei n.º 3.112/2015, vamos apresentar outras legislações e documentos legais que incluem o estudante com TDAH como público-alvo da Educação Especial no estado do Acre, começando pela nossa constituição.

Ao fazer a leitura da Constituição do Estado do Acre de 1989, notamos que o estado também apresentou as primeiras preocupações, em registros legais, com a escolarização dos indivíduos com deficiência, assim como a Constituição Federal de 1988, em realizar o atendimento aos alunos com deficiência, chamados na lei, especificamente no art. 191 de “carecedores de cuidados especiais”, sendo estes atendidos prioritariamente no ensino fundamental e preferencialmente na rede regular de ensino (ACRE, 1989).

Observa-se que neste artigo não há especificação ou diferenciação de nomenclaturas para as diversas deficiências existentes, porém, já há uma menção de “cuidados” que hoje entendemos como atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. No entanto, notamos que o estado já demonstrava preocupação com os alunos com necessidades específicas em sua própria constituição.

Com inspiração na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na própria Constituição Acreana (ACRE, 1989), nota-se, principalmente a partir da década de 2010, que o estado do Acre apresenta algumas legislações ou documentos legais com objetivo de assegurar a qualidade de ensino aos alunos público-alvo da Educação Especial, inclusive podendo abarcar o atendimento ao aluno com TDAH. No entanto, a única legislação que realmente versa integralmente sobre o atendimento ao estudante com o transtorno é realmente a Lei n.º 3.112/2015.

Contudo, apresentamos também alguns documentos oficiais do estado do Acre, elaborados nos últimos anos, que marcam a presença dos estudantes com TDAH como alunos que fazem parte da Educação Especial e conseqüentemente devem receber o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

1. Lei n.º 2.965/2015 que “Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências”;
2. Instrução Normativa n.º 001 de 30 de janeiro de 2018 que “Regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre”;
3. O documento Plano Pedagógico da Educação Especial para atividades não presenciais no período de pandemia na rede pública de ensino do estado do Acre (2020);
4. O documento Plano para o início do ano letivo de 2021 – Educação Básica (2021);
5. O documento Plano para a retomada das atividades presenciais nas unidades escolares da rede pública de ensino do estado do Acre (2021).

Não temos como objetivo realizar uma descrição detalhada e uma análise destes documentos, queremos apenas apresentar ao leitor que políticas educacionais inclusivas são realizadas no estado e que nestas políticas encontram-se inseridos os alunos com TDAH.

Exemplo disso, temos a Instrução Normativa N.º 001 de 2018, na qual o TDAH é apresentado e classificado da seguinte forma:

Estudantes com Transtornos Específicos da Aprendizagem: aqueles que apresentam déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. Consideram-se transtornos específicos de aprendizagem: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH e distúrbio do processamento central – DPAC.

Vale ressaltar que, antecedendo a Lei Estadual n.º 3.112/2015, que é o objeto deste estudo, houve uma lei também estadual de reconhecimento e valorização do aluno com TDAH.

A Lei n.º 2.294, de 14 de janeiro de 2014, com 4 artigos em seu preâmbulo determinando que o Estado promova uma semana de informação e conscientização sobre o transtorno, sendo a primeira semana de agosto como a data para as realizações de eventos que devem ser incentivadas e financiadas com verbas próprias, conforme descrito na redação da lei em seu artigo 1º, em que fica definido que “[...] a Semana de informação e conscientização

sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, a ser realizada, anualmente, na primeira semana do mês de agosto.” (ACRE, 2014).

Porém, na leitura do 2º artigo, encontramos a seguinte redação que nos causa preocupação, principalmente partindo de uma perspectiva interpretativa: “Fica o Poder Executivo autorizado a firmar convênios com instituições para que seja elaborada campanha publicitária de divulgação e esclarecimentos à população do surgimento da **doença**, (grifo nosso) bem como seu tratamento” (ACRE, 2014). A palavra grifada “doença” nos desperta atenção para um equívoco ao confundir o que inicialmente a própria lei entende como transtorno, mas que em seguida o chama de doença, o que numa interpretação mais ampla, pode-se, a partir dessa palavra, compreender que este aluno não se enquadre no grupo de pessoas com deficiência, sendo assim, não necessitando do atendimento educacional especializado.

Em pesquisas realizadas especificamente na internet²⁸, encontram-se alguns poucos registros de eventos voltados para a temática, dentre estes, um do ano de 2015 em que o Instituto Federal do Acre – IFAC, *campus* Rio Branco, em parceria com o GATAC, realizou uma semana de conscientização por 3 dias, promovendo palestras, mesas redondas e estudos de caso sobre o TDAH.

O evento foi realizado em parceria com uma instituição federal e não há informações de haver a presença de parcerias ou incentivos do Estado do Acre para sua concretização. Com isso, notamos que o que está previsto pela Lei n.º 2. 294/2014 não está sendo cumprido, não houve nos últimos anos, pelo menos não de forma que chegasse ao conhecimento dos profissionais de educação nas escolas, informações sobre a Semana de Informação e Conscientização sobre o TDAH.

Esse levantamento nos leva à seguinte reflexão: Se uma lei que tem por objetivo principal proporcionar que o estado faça uma semana de divulgação de informações sobre o

²⁸ 1º reportagem: ALEAC realiza seção solene em alusão à semana de informação e conscientização do TDAH <http://www.al.ac.leg.br/?p=486> Acesso em 02/12/2020

2º reportagem: TDAH: Principal barreira é o preconceito <https://agencia.ac.gov.br/tdah-principal-barreira-e-o-preconceito/> Acesso em 02/12/2020

3º reportagem: IFAC/Campus Rio Branco realiza Semana de Sensibilização e Conscientização sobre o TDAH http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4112%3Aifaccampus-rio-branco-realiza-semana-de-sensibilizacao-e-conscientizacao-sobre-o-tdah&catid=46%3Ario-branco&Itemid=87 Acesso em 02/12/2020

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade não é executado de forma consistente, como a Lei n.º 3.112/2015 com maiores questões abrangentes poderá ser efetivada?

No entanto, como apresentado nos parágrafos anteriores, não identificamos quaisquer eventos realizados para a promoção da divulgação de informações sobre o TDAH, como prevê a Lei Estadual n.º 2.294/2014, a não ser por incentivo das instituições de ensino superior como o IFAC. O que nos faz refletir sobre o pensamento de Carvalho (2008) sobre políticas de excelente qualidade, mas com práticas ainda insipientes.

Apresentamos também a Lei Complementar n.º 274, de 9 de janeiro de 2013, que altera o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR dos profissionais da Rede Pública do Estado do Acre, que ocasionou alterações em vários dispositivos da Lei Complementar n.º 67 de 29 de junho de 1999.

Esta lei dá a garantia de todos os profissionais docentes, seja do quadro efetivo ou provisório, que trabalham diretamente com o aluno público-alvo da educação especial, receberem uma gratificação em dinheiro de acordo com o número de alunos que tenha inserido em sua classe, conforme mencionado abaixo:

A gratificação pelo atendimento educacional especializado para os professores que atuem em sala de recurso multifuncional, para os capacitadores e produtores de materiais didáticos nos centros de apoio à educação especial e para os professores do ensino regular que atendam alunos com deficiência, em regime de inclusão e que, concomitantemente, tenham necessidade de atendimento educacional especializado, incidirá sobre o vencimento base, no percentual de cinco a quinze por cento [...] (ACRE, 2013, Art. 22).

No que se trata da Lei Complementar n.º 274/2013, que diz respeito à Gratificação do Ensino Especial, é mais uma lei que, de maneira indireta, acaba por também negligenciar a presença dos alunos com TDAH nas escolas, assim como faz a PNEEPEI (BRASIL, 2008), visto que estes alunos não são considerados alunos com deficiência, como ocorre com alunos com TEA, e por este motivo não entram nos cálculos percentuais de 5%, 10% ou 15% da gratificação dos professores.

Apresentados os principais documentos legais de inclusão do estado do Acre, observa-se que o Estado tem expressa, em seus diversos textos legais, a preocupação com o processo de escolarização dos alunos com deficiência. Algo registrado desde a sua própria Constituição, datada de 1989. Contudo, o aluno com TDAH mesmo estando “contemplado” dentro destes textos legais, mas que, na prática, isso não ocorre. Há ainda algumas lacunas que fazem com que estes estudantes não sejam atendidos da forma como deveriam.

Pelas respostas dos sujeitos da pesquisa e pelos dados que foram coletados, veremos que ainda não é possível afirmar que o atendimento escolar destes sujeitos esteja ocorrendo efetivamente nas escolas da capital e, possivelmente, em outras escolas do estado.

Na próxima subseção, analisaremos como ocorrem as formações continuadas dos professores que atendem os estudantes com TDAH na rede pública estadual.

3. 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NO ACRE: O QUE AS FONTES DOCUMENTAIS REVELAM?

A formação inicial é indispensável para o enriquecimento e preparo profissional frente aos desafios da docência, no entanto, somente os conhecimentos adquiridos na graduação não são suficientes para preparar o profissional diante das situações que lhe serão apresentadas no cotidiano escolar.

Mesmo finalizando a graduação, inúmeras dúvidas sobre a carreira e inseguranças, como o domínio de sala de aula, fazem com que o professor tenha o sentimento de despreparo para a sua prática profissional (PIENTA, 2014).

Além das inúmeras atribuições que o professor executa no seu cotidiano, muitas vezes atribuições que não lhe cabem, o professor deve ser um profissional que deve estar sempre com conhecimentos atualizadas para desempenhar suas tarefas docentes.

A atualização das práticas profissionais para qualquer área de trabalho, e quando se trata de educação a formação continuada, se faz muito mais importante ainda. Pienta (2014, p. 32) afirma que “[...] a formação continuada de professores tem ocupado espaço significativo entre os estudiosos da área da educação, especialmente aqueles que tratam da formação de professores”.

Dessa forma, corroboramos com o pensamento de Pienta (2014), que ancorada nos escritos de Pires (1991) e de Sacristán (1992), afirma que a formação continuada deve configurar uma nova profissionalização, uma nova construção teórica recebida por professores já formados e com uma vida profissional ativa, compreendendo a necessidade de adaptação de novas formas de conhecimento, melhorando suas qualificações profissionais e sociais.

E quando falamos numa escola que trabalha numa perspectiva inclusiva, a formação continuada é essencial, visto que sempre surgem novos conceitos e informações sobre como desenvolver o trabalho pedagógico com alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Conforme Costa (2014, p. 119) “Esse aluno, desde o advento da educação inclusiva, no

final do século XX – que preconiza uma educação para todos – é o que vem desafiando a formação e o fazer docentes por suas particularidades, sua imprevisibilidade”. Estes alunos nos apresentam diariamente desafios que, muitas vezes, nas formações continuadas é que encontramos respostas para vencer as situações que nos são impostas.

Figueiredo (2011, p. 143) afirma:

No percurso da inclusão, os professores irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já têm. A formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora.

Para tanto, as secretarias de educação possuem um papel importante nesse processo, pois cabem a elas promoverem os cursos de formação continuada em sua rede de ensino para melhorar as práticas e metodologias de seus professores, conforme expressa a LDBEN (BRASIL, 1996) ao afirmar que “A União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Art. 62, §1º). E isto ocorre de forma regular, em Rio Branco, e acreditamos que deva ocorrer também em outros municípios do Acre, mesmo neste período de crise sanitária causada pela pandemia da COVID-19, conforme demonstraremos nos próximos parágrafos.

A formação continuada revela muito da intenção do pensamento político e pedagógico de quem está na frente do sistema educacional (FIGUEIREDO, 2011). E quando um professor que atua na educação especial não recebe esta formação, o aluno e a escola encontram-se no que é chamado por Pimentel (2012) de “pseudoinclusão”, pois a autora afirma que apenas a figuração do aluno na escola regular não garante que esteja devidamente inserido no processo de aprendizagem, se os profissionais que o acompanham não estão preparados.

Desta forma, justifica-se que, enquanto pesquisadores, sentimos a necessidade de verificar se o Setor de Divisão de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Acre tem cumprido de forma adequada o que reza a Lei Estadual n.º 3.112/2015 ao assegurar que

No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive com relação aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, formação e qualificação objetivando capacitá-los para a identificação precoce dos sinais relacionados ao TDAH nesta lei,

bem como para o atendimento educacional escolar desses educandos (ACRE, 2015, Art. 5º).

A lei garante que todos os professores da educação básica devem ter acesso à informação e qualificação adequada para atender de forma satisfatória o aluno com o diagnóstico de TDAH. Nesse sentido, defendemos o mesmo pensamento de Costa (2014, p. 122) “Nesta compreensão, pensando o âmbito da formação continuada, reforçamos a importância que esta assume para a plenitude, a consciência e a autonomia da ação docente”.

Para tanto, foi realizada consulta aos certificados emitidos dos cursos de formação continuada ofertados pela Coordenação de Educação Especial para os professores da rede pública estadual que atendem estes alunos no período de 2015 a 2021.

O resultado da pesquisa consta no quadro abaixo:

Quadro 6 – Cursos de Formação Continuada para Professores da Rede Estadual

| Ano | Nome do Curso | Módulo e Carga Horária |
|------|---|--|
| 2016 | A práxis na formação de educadores para a sala de aula inclusiva | Módulo II – Transtorno Específico da Aprendizagem (8h) |
| 2016 | Formação Continuada para Professores do Atendimento Educacional Especializado | Módulo II – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH – Dislexia (5h) |
| 2017 | Formação Continuada para Professores do Atendimento Educacional Especializado | Módulo IV – Como atender o aluno com TDAH na escola (Não informa C/H) |
| 2018 | A mediação da aprendizagem como transcendência no processo educacional dos educandos com deficiência e/ou transtornos | Módulo II – Princípios da mediação na constituição do aluno com deficiência e/ou transtorno como sujeito de aprendizagem (Não informa C/H) |

Fonte: Elaborado pelo autor em 2021 com base nos certificados de formação continuada

Justificamos que somente o curso intitulado “A práxis na educação de educadores para sala de aula inclusiva” teve como público-alvo professores de classe, ou como se costuma chamar, professor regente. Todavia, como não houve demanda de inscrições de professores de classe suficiente para preencherem as vagas, foi aberto também para professores do AEE, no qual tive a oportunidade de participar na época.

Com a necessidade de se manter o distanciamento social por orientações sanitárias devido à pandemia da COVID-19, a Secretaria Estadual de Educação estabeleceu que as formações continuadas fossem realizadas de forma on-line nos anos de 2020 (Anexo C) e 2021 (Anexo D), utilizando para tanto a plataforma de cursos <https://educ.see.ac.gov.br> em que todos os níveis e modalidades educacionais tinham sua própria formação específica, além de formações para gestores e equipe gestora.

No ano de 2020, a Divisão de Educação Especial ofertou para os profissionais da Educação Especial o curso de formação continuada intitulada “Educação Inclusiva: Um olhar sobre as adaptações curriculares” com carga horária de 80 horas e no ano de 2021 o curso “Ressignificando o Desenvolvimento e a Aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial: Estimulação Essencial às Práticas Pedagógicas Eficazes” com carga horária de 140 horas. Tanto o curso de formação do ano de 2020 e 2021 não apresentaram módulos que citassem ou fosse específico para o aluno com TDAH.

No ano de 2021 também esteve disponível na plataforma uma formação continuada, na modalidade EaD, intitulada “Educação Inclusiva: Um olhar sobre as adaptações curriculares”, conforme descrito na apresentação. O curso foi destinado à Equipe Gestora e Professores Regentes de classe, que prestam atendimento aos alunos público-alvo da educação especial nas escolas públicas estaduais de ensino.

O curso está dividido em 4 módulos: I – Adaptações curriculares: uma necessidade na escola inclusiva; II – As adaptações curriculares como um direito do aluno público da educação especial; III – Adaptações curriculares na prática docente e IV – Avaliação da aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial, sendo cada um deles correspondentes a 10 horas, totalizando 40 horas ao final do curso.

No ano de 2022 as formações para os profissionais da Educação Especial foram realizadas de forma semipresencial, dividindo a carga horária em encontros presenciais e EaD, o curso destinado para Professores da Sala de Recursos Multifuncionais, por exemplo, foi dividido em 4 módulos: I – Conhecimentos Básicos para o ensino e aprendizagem do aluno com Deficiência Visual; II – Metodologias e Estratégias direcionadas para o atendimento educacional especializado para o aluno com surdez; III – Conhecer para identificar: Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva da Educação Inclusiva; IV – Educação Especial: práticas e fazeres escolares fundamentados em teorias da aprendizagem.

Os dados nos revelam que o estado do Acre, através da Secretaria Estadual de Educação, há mais de 4 anos não oferta de forma geral conteúdos em seus programas de formações continuadas relacionados ao TDAH para os professores da rede de ensino, conforme previsto pela Lei n.º 3.112/2015, isso levando em consideração que a lei existe há mais de 6 anos. E nem outros métodos ou meios de informação sobre o tema são criados ou divulgados entre a comunidade escolar.

O levantamento dos dados nos faz refletir na afirmação de Pimentel (2012, p. 141):

Diante disso, entende-se que não basta garantir o acesso destes estudantes à escola regular, é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão aconteça garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico. Isso requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade.

Como sendo um público considerável, em termos de quantidade, matriculado nas escolas públicas, o aluno com TDAH necessita ter um profissional com formação adequada que compreenda suas dificuldades pedagógicas. No entanto, a escassa formação destes profissionais sobre o transtorno dificulta esse processo de reconhecimento, equidade, respeito e compreensão como afirma a autora.

Para exemplificar, no ano de 2012, o governo do estado de Minas Gerais, através da Secretaria Estadual de Educação, criou e divulgou uma cartilha intitulada “Transtorno do Déficit de Atenção / Hiperatividade: orientações aos professores da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais”, material este com 21 páginas que abordam diversos pontos como: o que é o transtorno, quais os prejuízos para o aluno, como identificar o transtorno, estratégias para o professor trabalhar com estes alunos em sala de aula, guia de orientação aos pais, dentre outros pontos importantes e necessários para o conhecimento do professor que atua com estes alunos em suas classes.

A introdução da cartilha mostra quem foram os envolvidos no processo de produção e qual a sua finalidade:

Esta publicação é o resultado das parcerias entre os setores públicos, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais, e de profissionais autônomos – reconhecidos nas suas áreas de atuação, com o objetivo de melhorar a qualidade do Ensino no Estado de Minas Gerais. Esse material tem a finalidade de orientar os profissionais das escolas a identificar o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade – TDA/H, a entender suas dificuldades pessoais e pedagógicas e promover seu aprendizado dentro dessas limitações (MINAS GERAIS, 2012, p. 5).

Ao elaborar uma cartilha destinada aos professores o estado de Minas Gerais, demonstra-se a preocupação tanto para este público em especial, como também aos professores que são os profissionais que atuam diretamente com os alunos. Isso demonstra que o estado não é alheio ao transtorno, mas, ao que parece, buscou conhecimento sobre o assunto e quer tornar os professores qualificados para atenderem estas crianças da melhor maneira possível nas escolas.

A exemplificação acima nos mostra que o estado do Acre ainda necessita de maiores investimentos, ou até de maiores possibilidades de criatividade, para abordar este assunto nas

escolas. Um material como esta cartilha poderia ser um grande aliado para muitos gestores, coordenadores e professores, sejam eles de classe ou professores de AEE e Mediadores, que hoje se encontram sem formação continuada para lidar diante dos desafios que lhe são impostos pelo aluno com o TDAH na escola e em sala de aula.

Nesta subseção, vimos a importância da formação continuada para a prática docente, principalmente para os professores que atuam na Educação Especial. No entanto, no estado do Acre, com base nas formações continuadas, mesmo ocorrendo de forma regular, até mesmo em período de pandemia da COVID-19, o tema TDAH é pouco explorado, entre os próprios profissionais de apoio especializado, não havendo outras formas de divulgação de informações sobre o transtorno como ocorreu no estado de Minas Gerais, por exemplo.

4. TRAJETOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA

A presente seção tem como objetivo apresentar a abordagem metodológica adotada neste estudo que envolve os seguintes aspectos: a caracterização da pesquisa, os instrumentos utilizados, o lócus da pesquisa e a forma como os participantes foram abordados, o perfil dos participantes e a análise de conteúdo que subsidiou a elucidação dos dados empíricos.

4.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza com uma abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, é exploratória-descritiva; quanto aos procedimentos, se deu por meio de uma revisão bibliográfica, com auxílio de fontes documentais e de uma pesquisa de campo, com o uso do questionário fechado e da entrevista semiestruturada.

A amostra foi composta por 19 profissionais da educação da rede estadual, lotados no município de Rio Branco/AC, correspondendo: a) 3 gestores; b) 3 coordenadores de ensino; c) 3 coordenadores pedagógicos; d) 3 professores do AEE; e) 3 professores mediadores; f) 3 professores de classe; e g) 1 representante da Coordenação da Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação.

O questionário (Apêndice C) e a Entrevista semiestruturada (Apêndice D) realizados com o Representante da Coordenação de Educação Especial (RCEE) foram feitos com questões diferentes das aplicadas com os demais profissionais que atuam nas escolas. Como o objetivo principal seriam as respostas dos profissionais das escolas, utilizamos as respostas do RCEE como forma de complementar/suplementar ou contrapor algumas falas destes participantes.

Para preservar a identidade dos participantes, usamos as siglas (GE, CE, CP, PC, PM, PAEE e RCEE), tanto nos quadros dos questionários quanto para as transcrições, logo após as suas falas, para a identificação de quais cargos estamos nos referindo.

A pesquisa qualitativa, segundo Vieira (2010, p. 88) “[...] exige um olhar aprofundado do contexto e do local em que é executada e também uma interação entre pesquisador e objeto”. Isso faz com que o pesquisador tenha maior envolvimento e percepções acerca daquilo que busca como resposta para o seu projeto de pesquisa.

Os objetivos da pesquisa são exploratório-descritivos, que pode ser compreendido da seguinte maneira:

Uma pesquisa exploratória se justifica, portanto, em toda a sua tarefa de levantamento de dados, entrevistas para formar um dossiê e para a confecção de relatórios que venham demonstrar a relevância de determinado problema, a fim de que este possa ser objeto de pesquisas aprofundadas posteriormente. (VIEIRA, 2010, p. 47).

Dessa forma, utiliza-se o verbo “explorar” no sentido de trazer ou dar evidência a um assunto até então pouco discutido, ou não tão explorado, no caso a regulamentação da Lei Estadual 3.112/2015, que versa sobre o atendimento dos alunos com TDAH nas escolas públicas de Rio Branco.

Sobre pesquisa descritiva, Vieira (2010) e Castilho (2017) afirmam que se trata de descrever os fatos ou fenômenos que foram explorados, sem a interferência do pesquisador, buscando estabelecer relação entre as informações coletadas e o objeto de estudo.

Ademais, como procedimentos utilizados para esta pesquisa, optamos pela revisão bibliográfica e a pesquisa de campo.

Segundo Garcia (2016), a revisão bibliográfica é uma parte muito importante de toda e qualquer pesquisa, pois é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto do que está sendo pesquisado.

Conforme apresentado na introdução desta pesquisa, a revisão bibliográfica deste estudo baseia-se em trabalhos que contribuíram de forma significativa neste processo de escrita. Para abordarmos assuntos sobre a Educação Especial e Inclusiva, destacamos autores consagrados como Carvalho (2004), Mazzotta (2005), Januzzi (2006) e Mantoan (2011, 2015); Como autores que são referência sobre o TDAH apresentamos Benczick (2010), Silva (2014), Teixeira (2014), Green (2015), Passos (2015) e Barkley (2020) e com legislações inclusivas nos debruçamos na Lei Estadual n.º 3.112 (ACRE, 2015), a LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011); Para a realização da Análise de Conteúdo, nos apoiamos em Franco (2005) e Bardin (2011) como técnica para análise dos dados da pesquisa e como referencial teórico para a metodologia de pesquisa utilizamos Flick (2009), Vieira (2010), Garcia (2016) e Castilho (2017).

Em relação ao campo, Castilho (2017) afirma que é o momento de efetuar as observações, de preparar as técnicas de coleta para a pesquisa, de organizar a amostragem e a análise. Flick (2009, p. 109-10) apresenta uma definição sobre o que seria o campo: “O termo genérico “campo” pode designar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de pessoas com uma biografia especial, ou empresas, e assim por diante”.

Nosso acesso ao campo foi realizado em 03 escolas públicas estaduais, de Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), no perímetro urbano. A população corresponde a professores que atuam nestas escolas de ensino fundamental. Como amostra, os dados foram coletados através de questionários e entrevistas feitas com 19 professores.

4.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Em relação às técnicas utilizadas para a pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) em que consiste em uma entrevista com um roteiro determinado, porém, podendo surgir outros questionamentos dependendo do rumo que seguirá a conversa com o participante entrevistado (CASTILHO, 2017).

Assim, a entrevista semiestruturada nos permitiu realizar acréscimos ou outras intervenções dentro da entrevista, quando o pesquisador julgava pertinente, visto que esses acréscimos enriqueceram as respostas dos entrevistados.

Para Ludke e André (1986), a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas no campo das ciências sociais e que em pesquisas no campo da educação as entrevistas mais adequadas para serem trabalhadas são que se demonstram mais livres e menos estruturadas. As autoras afirmam que

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-4).

Vieira (2010), afirma existir quatro tipos principais de entrevistas, sendo elas: face a face, em grupos, por telefone e por correspondência. Utilizamos a entrevista face a face, de forma individual, estratégia esta que afirmamos ser positiva por não haver nenhum tipo de desistência dos participantes.

Assim, a entrevista semiestruturada nos forneceu elementos para entendermos e aprofundarmos o problema de pesquisa que nos propusemos investigar. Desta forma, o objetivo da entrevista foi levantar informações sobre as perspectivas, pontos de vistas e saberes sobre temas como a Educação Especial e Inclusiva, legislações, TDAH, dentre outros, para assim identificar qual é a visão de trabalho e compreensão destes profissionais da Educação.

Utilizamos também o questionário fechado (Apêndice B), com fins de levantamento de dados complementares a esta pesquisa, no qual buscou-se traçar o perfil dos participantes, que se tornaram pertinentes para o pesquisador no momento da análise dos dados.

Para traçar o perfil, neste estudo, as perguntas do questionário voltaram-se para formação inicial, tipo de especialização, tempo de atuação com alunos com deficiência/transtorno, experiência com aluno com TDAH, cursos de formação continuada que participou nos últimos 6 anos, dentre outras questões, conforme descreve Vieira (2010, p. 101): “As perguntas fechadas são aquelas que oferecem respostas prontas, sendo, por isso, mais fáceis de serem agrupadas em blocos para fins de tabulação”.

No entanto, apesar de o questionário ter perguntas com respostas fechadas, deixamos o participante livre para optar por mais de uma resposta ou se quisesse acrescentar mais uma alternativa no questionário, visando deixá-lo confortável ao expressar suas opiniões e contribuir ainda mais com a pesquisa.

4.3 VÍNCULOS INICIAIS COM AS ESCOLAS PESQUISADAS

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP da Universidade Federal do Acre, sob o número CAAE: 48296421.1.0000.5010 e parecer 4.962.035, em 10 de setembro de 2021, entrei em contato de forma presencial no setor de Estatística da Secretária Estadual de Educação solicitando informações sobre as escolas com os maiores números de matrículas de alunos com TDAH. Na ocasião, foi solicitado que fosse enviado um e-mail formal apresentando a pesquisa e seus objetivos, além da solicitação dos dados, o que foi prontamente realizado pelo pesquisador.

No mesmo período, também foi solicitado ao setor de Divisão de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação que informasse quais escolas tinham os maiores números de matrículas de alunos com TDAH. No entanto, nunca houve uma devolutiva dos setores mencionados com os dados solicitados.

Diante da ausência de informações, com a necessidade de cumprir o que havia sido planejado no projeto de pesquisa e cumprir com os prazos estipulados, o pesquisador realizou visitas em 11 escolas de ensino fundamental anos iniciais da rede estadual, com o objetivo de identificar quais destas poderiam atender ao maior número de alunos com TDAH.

Munido com os seguintes documentos: Declaração de Infraestrutura e Termo de Autorização para Realização da Pesquisa (ambos assinados pela Secretária Estadual de

Educação Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza) e o Parecer Consubstanciado do CEP (emitido pelo CEP/UFAC), o pesquisador se apresentava nas escolas e conversava com os gestores ou coordenadores de ensino sobre a pesquisa, seus objetivos e a necessidade de realizar as entrevistas e aplicação dos questionários.

Deve-se aqui registrar que houve inúmeros empecilhos em diversas escolas, como afastamentos ou **falta de** lotação de professores do AEE, inexistência ou baixo números de matrículas de alunos com TDAH, alunos apenas em Estudo de Caso sem haver diagnósticos fechados, falta de atualização da lista de alunos do AEE da escola e até mesmo escolas que se recusaram a receber o pesquisador por motivos de estarem muito atarefadas com o retorno das aulas de forma híbrida.

No entanto, diante de tantos contratemplos, conseguimos encontrar 3 escolas com números distintos e consideráveis com TDAH²⁹ (09, 05 e 12 alunos) que nos receberam prontamente para que pudéssemos realizar a entrevista e aplicar os questionários com todos os profissionais necessários. Estas escolas serão identificadas como Escola 1, Escola 2 e Escola 3.

4.4 REVELANDO O CAMPO DA PESQUISA E A FORMA DE ABORDAGEM DOS PARTICIPANTES

Antes de apresentar o lócus onde foi realizada a pesquisa, faz-se necessário conceituar o significado do termo “campo” dentro da pesquisa científica. Utilizamos o conceito de Flick (2009, p. 110) ao afirmar que “O termo genérico ‘campo’ pode designar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de pessoas com uma biografia especial, tomadores de decisões em administrações ou empresas, e assim por diante”.

Como mencionado anteriormente, para a realização desta pesquisa nas escolas públicas estaduais, foi necessário a autorização da atual Secretária de Educação do Acre. Ao chegar na

²⁹ É válido ressaltar que notamos ser recorrente em algumas escolas, não somente as que realizamos a pesquisa, como muitas outras as quais visitamos, ocorrer um processo de “apagamento” do TDAH, pelo seguinte motivo: Alguns estudantes possuem o laudo de Autismo (TEA) associado ao TDAH, no entanto, sob efeitos legais o autismo é considerado uma deficiência e a equipe escolar (gestão, coordenação e AEE), organizam-se somente para atender as necessidades advindas do autismo, além disso, os alunos autistas adquirem com mais facilidade um professor mediador. O que faz a comorbidade ou o transtorno que está associado, no caso o TDAH, ser invisibilizado ou camuflado, não aparecendo nem nas listas de alunos público-alvo da escola, estando apenas registrado que o aluno possui o autismo.

escola pretendida para a pesquisa, o pesquisador apresentava o documento aos gestores escolares informando que já havia uma prévia autorização da secretária.

Este momento da pesquisa de campo fez-nos pensar nas palavras novamente de Flick (2009, p. 111) que descreve essa situação do acesso às instituições. O autor descreve que “Geralmente, há um envolvimento de diversos níveis no regulamento do acesso. Em primeiro lugar, existe o nível das pessoas responsáveis pela a autorização da pesquisa”. E que isto pode gerar duas situações, as quais o pesquisador já deve estar preparado previamente.

A primeira situação é o fato da existência de um documento “pré-estruturado” que encaminha ou autoriza a presença do pesquisador dentro da escola, o que pode não ser bem visto ou aceito pelas pessoas da população escolar, gerando desconfiança. Por outro lado, a existência da autorização de uma autoridade maior pode facilitar o acesso do pesquisador ao local desejado para a pesquisa (FLICK, 2009).

O pesquisador foi bem recebido nas 3 escolas pesquisadas. Em momento algum foi notado o sentimento de desconfiança, má vontade ou empecilhos dos gestores para a aplicação do questionário e para realizar as entrevistas. Nos próximos parágrafos apresentamos algumas informações importantes sobre as escolas que foram lócus da pesquisa.

Conforme proposto nos objetivos específicos do projeto, foram selecionadas três (03) escolas da rede estadual de Ensino Fundamental Anos Iniciais do perímetro urbano do município de Rio Branco, capital do Acre. Este mapeamento foi realizado após visitas do pesquisador a onze (11) escolas à procura de números significativos de matrículas de alunos com o TDAH.

Acrescentamos que alguns diagnósticos (laudos) se apresentam associados a outras deficiências como Transtorno do Espectro Autista ou a Deficiência Intelectual ou associado a outro transtorno como o Transtorno Opositor Desafiador (TOD) ou **dislexia**.

As escolas pesquisadas destacaram-se pelos números apresentados de matrículas de alunos com o diagnóstico de TDAH, apresentando, respectivamente, 9, 5 e 12 alunos matriculados com este transtorno. Não foram identificadas pelo nome, os quais foram substituídos pelas nomenclaturas Escola 1, Escola 2 e Escola 3.

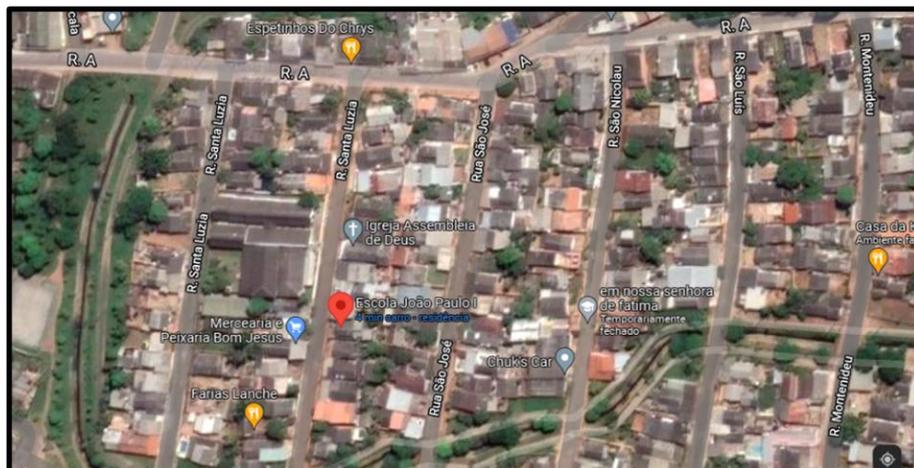
Imagem 3 – Bairro Lócus Escola 1



Fonte: Google Maps (2022)

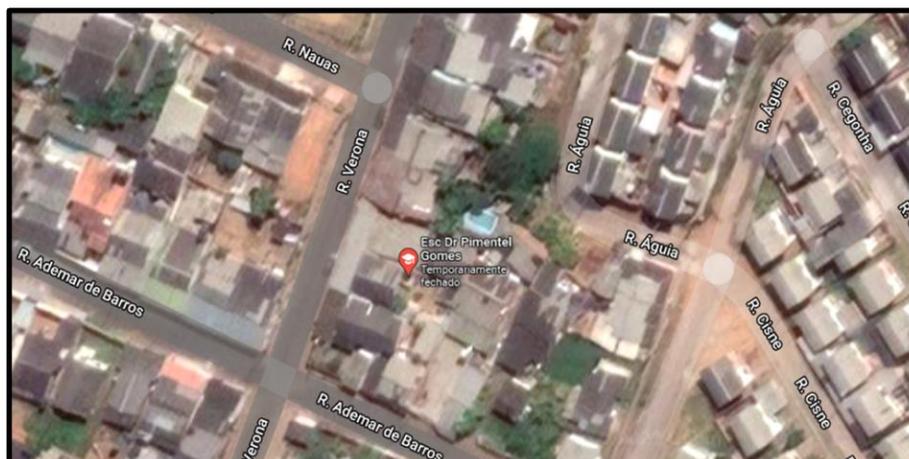
A Escola 1 situa-se num bairro não tão distante do centro da capital, tem como característica marcante a proximidade de muitos pontos comerciais de pequeno, médio e grande porte. Fica localizada numa rua bastante movimentada e que dá acesso a outros bairros da capital. O público escolar que a escola recebe vai além da comunidade local.

Imagem 4 – Bairro Lócus Escola 2



Fonte: Google Maps (2022)

A Escola 2 está situada num bairro que tem como características a presença de mais residências e fica próxima a uma rua principal, bastante movimentada com diversos pontos comerciais que atendem às necessidades dos habitantes da região. O bairro não é tão próximo do centro da cidade e atende em sua grande maioria alunos da própria comunidade.

Imagem 5 – Bairro Locus Escola 3

Fonte: Google Maps

A Escola 3 é a mais afastada do centro da cidade e das escolas mencionadas anteriormente, ficando localizada num bairro de característica residencial, com poucos pontos comerciais. Está situada na via principal do bairro que dá acesso a outros bairros e adjacências e próxima do meio rural da cidade. O público atendido também é predominantemente da comunidade.

Referente à abordagem e encontro com os participantes, os contatos ocorreram posteriormente à aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da UFAC. O pesquisador contatou pessoalmente os gestores ou coordenadores de ensino das escolas, solicitando autorização para a realização das entrevistas e aplicação de questionários. Em cada uma das escolas *locus* da pesquisa ocorreram dinâmicas diferentes para as coletas de dados.

Na Escola 1, a coordenadora de ensino e a gestora colaboraram com a articulação dos professores que participariam das entrevistas, organizando local, dia e horário que ocorreriam a entrevista e o questionário. Todos de forma presencial, com distanciamento necessário e uso de máscara. Utilizou-se dois instrumentos para coleta de dados nesta escola, o gravador de celular (2 participantes) e o registro manual na folha A4 (4 participantes), para aqueles participantes que se sentiram intimidados ou envergonhados com o uso do gravador. O local dentro da escola, onde ocorreram as entrevistas, variou entre a sala da diretora, da coordenadora de ensino ou na sala de recursos multifuncionais.

Na Escola 2, o professor do atendimento educacional especializado colaborou com a organização das entrevistas e questionários, articulando com os demais participantes o local, dia e horário para a coleta de dados de cada um deles. 5 entrevistas de forma presencial e 1 única entrevista e aplicação do questionário de forma remota, via *Google Meet*, no período

noturno, com uma das participantes. Os instrumentos utilizados foram o gravador do celular (3 participantes) e o registro na folha A4 (3 participantes). O local dentro da escola, onde aconteceram as entrevistas, variou entre a sala de recursos multifuncionais e a biblioteca da escola.

Na Escola 3, a coordenadora pedagógica e a gestora colaboraram com o pesquisador ao articularem as entrevistas com os demais participantes, para a realização das entrevistas e aplicação dos questionários. Também foram realizadas de forma presencial na escola, com distanciamento necessário e uso de máscara. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, usou-se o gravador de celular (5 participantes) e registro no papel A4 (1 participante). O local escolar, onde foram realizadas as entrevistas, foi majoritariamente na sala de recursos multifuncionais.

Exceto uma participante da Escola 2, no qual a entrevista e o questionário foram realizados à noite, de forma online, via *MEET*, todas demais entrevistas e questionários foram realizados no período da manhã, único horário no qual o pesquisador teve autorização formal, com liberação da prefeitura do município de Rio Branco, publicada em Diário Oficial para Licença Capacitação, para a realização do curso de mestrado em Educação.

Todos os participantes, antes de responderem ao questionário e a entrevista, foram informados da necessidade e da importância da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D), o qual o pesquisador realizou a leitura em voz alta para todos os participantes, deixando-os à vontade para realizarem questionamentos e tirarem dúvidas sobre as pontuações apresentadas no termo.

No TCLE o participante fica ciente sobre quem é o pesquisador, finalidade da pesquisa, a qual instituição a pesquisa está vinculada, quem faz a orientação da pesquisa, riscos da pesquisa, cautelas, benefícios, seguridade de sigilo e privacidade, dentre outras informações que seguram a qualidade, integridade e privacidade da pesquisa, do pesquisador e do participante.

4.5 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Compreendemos que em todos os aspectos sociais de nossas vidas a comunicação se faz importante para compreendermos o outro e seu modo de agir, pensar e de se comportar nas situações cotidianas.

Dentro de uma pesquisa qualitativa, o diálogo é muito importante para que haja um processo de reconhecimento do pesquisador com as particularidades dos participantes,

conforme Viera (2014, p. 88) “O pesquisador que se lançar à prática da pesquisa qualitativa deve, antes, limpar a mente de hipóteses preconcebidas, a fim de evitar que perca sua capacidade de observação”.

Para que o pesquisador possa conhecer melhor os participantes de sua pesquisa, ele poderá traçar um perfil no qual poderá obter respostas de um todo sobre o grupo que está analisando. Para isso, um bom método é o uso do questionário como ferramenta de coleta de dados, o qual é um momento de interação e diálogo com os participantes entrevistados (VIEIRA, 2014).

Dessa forma, poderemos, a partir dos resultados levantados, fazer reflexões pertinentes ao que pretendemos analisar sobre a regulamentação da Lei 3.112/2015, que versa sobre o atendimento escolar dos alunos com TDAH no município de Rio Branco/AC.

Por isso, o uso do questionário (apêndice B) nesta pesquisa foi indispensável para traçarmos um perfil dos profissionais em Educação que atuam com os estudantes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade nas escolas públicas do Acre. Os profissionais são Gestores (GE), Coordenadores de Ensino (CE), Coordenadores Pedagógicos (CP), Professores de Classe (PC), Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), Professores Mediadores (PM) e o Representante da Coordenação da Educação Especial (RCEE).

Estes profissionais são professores lotados em escolas públicas da rede estadual, localizadas no município de Rio Branco (perímetro urbano) de ensino fundamental (anos iniciais), popularmente chamado no ACRE de 1º ao 5º. Participaram deste questionário 18 professores lotados em escolas e 1 Representante do Setor de Divisão de Educação Especial, totalizando 19 participantes.

Os critérios de inclusão para Gestores, Coordenadores de Ensino e Coordenadores Pedagógicos participarem do estudo, foram: estarem lotados em escolas que tenham professores mediadores e professores do AEE que atendam ao maior número de alunos com TDAH matriculados; e para Representante do Setor de Coordenação de Divisão da Educação Especial, ser coordenador ou representar a Coordenação de Divisão de Educação Especial.

Como critérios de exclusão, definiu-se que não participariam desta pesquisa professore(a)s indígenas.

Não há critério de exclusão para o(a) Gestor(a), o(a) Coordenador(a) de Ensino, o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e o(a) representante da Coordenação da Educação Especial.

Antes de apresentarmos as respostas dos participantes nos questionários, informamos que dos 19 participantes, 2 são do sexo masculino e 17 do sexo feminino, questão esta que não

foi inserida no questionário. No entanto, não podemos desconsiderar que esta representação se estende em muitas outras áreas da Educação, como a Educação Especial, no qual a presença feminina é muito maior do que a do sexo masculino, algo histórico na educação brasileira.

Costa (2014, p. 68) em sua tese de doutorado abre uma discussão sobre este retrato ao afirmar que “Isso possivelmente se deve ao fato de as séries iniciais serem, na história da profissão docente, um espaço de ‘domínio’ desse gênero, denotando o que se intitulou como feminização do magistério”. A autora retoma o passado, ao início da República, onde a nova configuração da sociedade via na escola a esperança de educar, domesticar, amparar e cuidar das crianças, configurando na mulher a representação da “escola-mãe”, que educaria e orientaria as crianças para o sucesso.

Dando seguimento aos passos de nossa metodologia, apresentamos os quadros com as perguntas realizadas nos questionários fechados.

Quadro 7 – Respostas do Questionário

| Participantes | Formação Inicial | Teve Disciplina sobre Educação Especial na Graduação? | Especialização na área da Educação Especial |
|---------------|---------------------------|---|---|
| GE1 | Licenciatura em História | Não | Psicopedagogia |
| GE2 | Pedagogia | Sim | Não possui |
| GE3 | Pedagogia | Não | Educação Especial (Concluindo) |
| CE1 | Licenciatura em História | Sim | Psicopedagogia |
| CE2 | Pedagogia | Sim | Não Possui |
| CE3 | Pedagogia | Sim | Não Possui |
| CP1 | Pedagogia | NÃO RESPONDEU | Não Possui |
| CP2 | Complementação Pedagógica | Não Recorda | Educação Especial e Inclusiva |
| CP3 | Pedagogia | Sim | Não Possui |
| PC1 | Pedagogia | Sim | Educação Inclusiva |
| PC2 | Pedagogia | Não | Não Possui |
| PC3 | Pedagogia | Não Recordo | Não Possui |
| PAEE1 | Letras Português | Sim | Educação Especial e Inclusiva |
| PAEE2 | Pedagogia | Sim | Atendimento Educacional Especializado |
| PAEE3 | Pedagogia | Sim | Educação Especial e Inclusiva |
| PM1 | Letras Português | Sim | Atendimento Educacional Especializado |
| PM2 | Pedagogia | Não | Especialização em Inclusão |
| PM3 | Pedagogia | Sim | Educação Especial e Inclusiva |

Fonte: Autor com base em dados da pesquisa (2021).

Fazendo uma descrição do quadro, podemos concluir que a maioria destes professores são graduados em Pedagogia (14), História (2) e Letras Português (2), revelando profissionais com formação na área de Humanas como área de conhecimento. Destes 18 participantes, 11 afirmaram ter tido alguma disciplina sobre Educação Especial em sua graduação, 4 assinalaram

que não tiveram, 2 não recordam e 1 não respondeu. Logo, podemos compreender que estes profissionais, em sua formação inicial, obtiveram conhecimento, mesmo que de forma mínima, sobre as necessidades escolares dos alunos com deficiência.

É importante compreendermos o processo de formação inicial destes profissionais, visto que é nesta etapa que deve ser trabalhada a mentalidade destes que atuarão nas escolas. Para Mantoan (2015, p. 81) “O professor de educação infantil e de ensino fundamental I e os licenciados, além da formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação em educação especial inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial”.

No entanto, sabemos que nem todos os professores pensam ou compreendem esta necessidade. Muitos destes ainda resistem ao movimento inclusivo por sentirem-se abalados profissionalmente ou não estarem (ou não terem sido) preparados para este trabalho, como muitos argumentam (MANTOAN, 2015).

Em relação à continuidade e aprofundamento da formação inicial, 2 participantes afirmam ter pós-graduação em nível *lato sensu* (especialização) em Psicopedagogia, 2 em Atendimento Educacional Especializado, 5 em Educação Especial e Inclusiva, 1 concluindo em Educação Especial e Inclusiva, 1 não especificou e 7 afirmaram não ter pós-graduação.

Um fato que nos chamou atenção é de que mesmo alguns profissionais não estarem atuando com alunos com deficiência, ou nunca terem atuado, muitos buscaram uma especialização na área da Educação Especial, demonstrando o interesse em compreender melhor o funcionamento desta modalidade de ensino e ao mesmo tempo nos leva a refletir o que motivou (ou desmotivou) os 7 participantes a não buscarem uma complementação em sua formação em nível de pós-graduação, talvez por falta de afinidade com a Educação Inclusiva ou até mesmo condições financeiras.

Mantoan (2015, p. 78) afirma que “Certamente, um professor que participa da caminhada do saber com os alunos consegue entender melhor as dificuldades e possibilidades de cada um”. E os dados apresentados nos mostram que mais da metade destes profissionais buscaram participar “desta caminhada” ao procurarem uma qualificação profissional, principalmente na área da Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado, para que pudessem compreender e trabalhar com estes estudantes.

Quadro 8 – Respostas do Questionário

| Participantes | Forma de Contrato com o Estado | Anos de Atuação com alunos da Educação Especial | Já trabalhou com algum aluno com TDAH? |
|----------------------|---------------------------------------|--|---|
|----------------------|---------------------------------------|--|---|

| | | | |
|--------------|------------------------------|---------------|---------------|
| GE1 | Contrato Efetivo/Concurso | 20 anos | Sim |
| GE2 | Contrato Efetivo/Concurso | 6 anos | Sim |
| GE3 | Contrato Efetivo/Concurso | 10 anos | Não |
| CE1 | Contrato Efetivo/Concurso | 15 anos | Sim |
| CE2 | Contrato Efetivo/Concurso | 15 anos | Não |
| CE3 | Contrato Efetivo/Concurso | 15 anos | Não |
| CP1 | Contrato Efetivo/Concurso | NÃO RESPONDEU | Sim |
| CP2 | Contrato Efetivo/Concurso | 15 anos | Sim |
| CP3 | Contrato Temporário/Seletivo | 7 anos | Sim |
| PC1 | Contrato Temporário/Seletivo | 9 anos | Sim |
| PC2 | Contrato Efetivo/Concurso | 6 anos | NÃO RESPONDEU |
| PC3 | Contrato Temporário/Seletivo | 8 anos | Sim |
| PAAE1 | Contrato Temporário/Seletivo | 7 anos | Sim |
| PAEE2 | Contrato Efetivo/Concurso | 14 anos | Sim |
| PAEE3 | Contrato Temporário/Seletivo | 7 anos | Sim |
| PM1 | Contrato Temporário/Seletivo | 7 anos | Sim |
| PM2 | Contrato Temporário/Seletivo | 3 anos | Sim |
| PM3 | Contrato Temporário/Seletivo | 2 meses | Sim |

Fonte: Autor com base em dados da pesquisa (2021).

É possível observar que 10 participantes possuem contratado efetivo através de concurso público, enquanto 8 professores possuem vínculo temporário com o estado, principalmente os professores que atuam na Educação Especial, visto que nunca na história da educação do estado do Acre houve concurso público para quadro permanente para esta modalidade na rede ensino estadual, fato este que pode gerar prejuízos na educação destes estudantes, vistos que não há continuidade no trabalho realizado pelos professores, que se tornam rotativos nas escolas.

Sousa (2018, p. 144) em sua dissertação de mestrado argumenta sobre esta rotatividade de profissionais da Educação Especial ao afirmar que “[...] uma alta rotatividade de professores certamente traz diversos prejuízos para a organização da escola, continuidade dos trabalhos, e, conseqüentemente, interfere no desenvolvimento da aprendizagem do aluno”.

Em relação aos anos de atuação destes profissionais com alunos com deficiência nas escolas, 2 participantes possuem entre 0 a 5 anos de trabalho com estes alunos, 9 participantes afirmam ter entre 6 a 10 anos de trabalho, 5 participantes atuam entre 11 a 15 anos, 1 participante afirma ter 20 anos de atuação em contato com alunos da educação especial e 1 participante não respondeu o questionário. Estes dados nos revelam que tanto a quantidade de profissionais, quanto o tempo de atuação com os alunos, são mais evidentes entre 6 a 15 anos

de atuação, período no qual notamos aparecer muitas políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão escolar.

Exemplo disso é a PNEPEI, datada de 2008, o Decreto n.º 04 CNE/CBE de 2009, o Decreto n.º 7.611 de 2011 e a Lei n.º 13.146 de 2015, que são documentos legais que foram criados nos últimos 15 anos e que enfatizam a necessidade de formações continuadas, detalham sobre as atribuições dos profissionais da Educação Especial e versam sobre várias formas de adaptações ou adequações às necessidades dos estudantes.

A média de anos de atuação desses profissionais acompanha também estas legislações, que surgiram nos últimos anos. Em tese, a execução desses documentos legais deveria contribuir com os conhecimentos e fazer pedagógico destes profissionais em educação.

Sobre o tema TDAH, o questionário nos revela que 14 destes professores trabalham ou já trabalharam com alunos com TDAH, 3 participantes nunca trabalharam e 1 participante não respondeu à pergunta do questionário. Informações estas que nos mostram como estes alunos sempre estiveram presentes nas escolas, são alunos conhecidos dos professores e os marcaram de alguma forma, dentre os alunos da educação especial, nas escolas públicas.

Quadro 9 – Respostas do Questionário

| Participantes | Conhece alguma legislação específica para o aluno com TDAH? | O aluno com TDAH frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais? | Quais as características mais notadas nos alunos com TDAH? |
|---------------|---|--|--|
| GE1 | Não Recordo | Sim | Desatenção |
| GE2 | Sim | Sim | Do Tipo Combinado |
| GE3 | Sim | Sim | NÃO RESPONDEU |
| CE1 | Sim | Sim | Tipo Combinado |
| CE2 | Não Recordo | Sim | Tipo Combinado |
| CE3 | Sim | Sim | Tipo Combinado |
| CP1 | Sim | Sim | Tipo Combinado |
| CP2 | Não Recordo | Sim | Tipo Combinado |
| CP3 | Não Recordo | Sim | Tipo Combinado |
| PC1 | Sim | Sim | Desatenção |
| PC2 | Sim | Sim | Tipo Combinado |
| PC3 | Não | Sim | Tipo Combinado |
| PAAE1 | Não Recordo | Sim | Tipo Combinado |
| PAEE2 | Sim | Sim | Hiperatividade |
| PAEE3 | Não | Sim | NÃO RESPONDEU |
| PM1 | Não Recordo | NÃO RESPONDEU | Hiperatividade |
| PM2 | Não Recordo | Sim | Tipo Combinado |
| PM3 | Não Recordo | Sim | Tipo Combinado |

Fonte: Autor com base em dados da pesquisa (2021).

Ao dar continuidade às perguntas mais específicas sobre o TDAH, 8 participantes responderam não recordarem da existência de alguma legislação específica que seja voltada para atender estudantes com TDAH, enquanto 8 afirmam conhecerem e 2 participantes afirmam não conhecerem alguma legislação que versa sobre a inclusão e escolarização do estudante com TDAH, o que nos revela o quanto esta lei n.º 3.112 não é difundida ou divulgada entre os profissionais da educação estadual.

Perguntados se o aluno com TDAH frequenta a SRM nas escolas em que atuam, foi respondido por 17 participantes que sim, que frequentam a SRM, enquanto 1 participante não respondeu à questão. No que tange a este fato, pode-se afirmar que é reflexo da política estadual que garante a participação deste aluno como público-alvo da educação especial, podendo fazer parte do atendimento educacional especializado.

12 participantes afirmaram que notam como características destes alunos o tipo combinado (desatenção e hiperatividade + impulsividade), enquanto 2 afirmaram notar mais a hiperatividade, 2 a desatenção e 2 não responderam à questão. A tríade apresentada é a características mais marcante para estes professores, que durante as falas apresentadas nas entrevistas corroboram as respostas do questionário.

Quadro 10 – Respostas do Questionário

| Participantes | Já participou de alguma formação continuada oferecida pela SEE específica para TDAH nos últimos 6 anos? | Há professores mediadores que atendem unicamente alunos com TDAH na escola? | Há acompanhamento na escola de setores da Saúde e da Assistência Social para o acompanhamento dos alunos com TDAH? |
|----------------------|--|--|---|
| GE1 | Não | Não, Assistente Educacional | Não |
| GE2 | Não | Não, Assistente Educacional | Não |
| GE3 | Não | Não, Assistente Educacional | Não |
| CE1 | Sim | Não | Não |
| CE2 | Não | Sim | Não |
| CE3 | Não | Não | Não |
| CP1 | Não | Sim | Não |
| CP2 | Não | Não, Assistente Educacional | Não |
| CP3 | Sim | Sim | Não |
| PC1 | Não Recordo | Sim | Não |
| PC2 | Não Recordo | NÃO RESPONDEU | Não Sei Informar |
| PC3 | Não | Não sei informar | Não |
| PAEE1 | Sim | Não | Não |
| PAEE2 | Sim | Sim | Não |
| PAEE3 | Sim | Sim | Não |
| PM1 | Sim | Sim | Não |

| | | | |
|-----|-----|-----|------------------|
| PM2 | Sim | Sim | Não |
| PM3 | Sim | Sim | Não Sei Informar |

Fonte: Autor com base em dados da pesquisa (2021).

Quando perguntados no questionário se já participaram de alguma formação continuada oferecida pela Secretaria Estadual de Educação com o tema específico para o TDAH nos últimos 6 anos, 8 participantes afirmaram que não, 8 participantes afirmaram que sim e 2 afirmaram não recordar. Estes dados nos mostram a pouca efetividade ou recorrência de formação com a temática, visto que os participantes afirmam recordar muito de formações na área da surdez e autismo.

No questionário, ainda indagamos os participantes se há na escola em que trabalham professores mediadores contratados unicamente para atender alunos com TDAH e 4 participantes afirmaram que a SEE lota Assistentes Educacionais (profissionais com formação mínima de Ensino Médio), 9 afirmaram que sim, 3 afirmaram que não, 1 não soube responder e 1 não quis responder.

Para finalizar, questionamos os profissionais se existe nas escolas acompanhamento de setores da Saúde e da Assistência Social para o atendimento dos alunos com TDAH, sendo que 16 participantes afirmaram que não, enquanto 2 responderam não saber, o que demonstra que o artigo 3º da lei estadual n.º 3.112/2015 não está sendo executado como é previsto.

É de fundamental importância que o estudante com TDAH tenha acesso e acompanhamento de uma equipe de multiprofissionais, sendo ideal que estes pudessem, em parceria com a escola, desenvolver um trabalho em conjunto para minimizar as dificuldades encontradas e potencializar suas capacidades.

Benczik (2010, p. 77) afirma que “O TDAH necessita de esforço conjunto de várias pessoas, incluindo a própria criança, os pais e a equipe multidisciplinar (psicólogo, professor, psicopedagogo, fonoaudiólogo, médico), como também uma combinação de alguns tipos de intervenção”.

Passos (2015, p. 63) também reafirma esta ideia ao explicar que “Nesta perspectiva, é imprescindível que ocorra a avaliação do TDAH com uma equipe multidisciplinar. Neste caso, o professor, o neuropediatra, o psicopedagogo, e/ou psicólogo devem participar”. Espera-se que num futuro não tão distante a regulamentação do artigo 3º da lei n.º 3.112/2015 possa ser uma realidade para estes alunos.

4.6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Compreendemos que todas as etapas de uma pesquisa qualitativa são importantes. No entanto, a análise dos dados coletados é a parte primordial, pois ela precisa ser criteriosamente elaborada. Nesse processo, o pesquisador precisa ter pleno conhecimento das técnicas de interpretação que irá utilizar para analisar as informações obtidas pelos participantes da pesquisa.

Utilizamos como referência principal para o desenvolvimento desta seção o livro *Análise de Conteúdo*, da autora francesa Laurence Bardin (2011). No entanto, também achamos pertinente trabalharmos com as contribuições de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2005), que se apropriou e elucidou com propriedade do trabalho da Laurence Bardin, também intitulado *Análise de Conteúdo*. Ambas nos deram sustentação teórica sobre como utilizar a técnica de AC com os dados coletados mediante as entrevistas realizadas com os participantes.

Desenvolvida nos Estados Unidos da América, no início do século XX, utilizando o material jornalístico como matéria principal de sua análise, criou-se um verdadeiro fascínio pela contagem e medição, seja pela superfície dos artigos, tamanhos dos títulos ou localização da página. E após a Primeira Guerra Mundial, dá-se o lugar a um novo material para estudo, a propaganda. Tem como primeiro nome que inicia este tipo de análise H. Lasswell, o qual realizava análises tanto de imprensa quanto de propaganda por volta de 1915 (BARDIN, 2011).

Entre os anos de 1940-1950, do ponto de vista metodológico, surgem regras que marcariam a AC, elaboradas por E. Berelson e P. Lazarsfeld, apresentando as seguintes definições ao afirmar que “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011, p. 24). No entanto, estas concepções e condições foram consideradas normativas e limitantes, como afirma Bardin (2011), aos próprios norte-americanos em trabalhos posteriores.

Entre os anos de 1950-1960, é marcado por uma baixa na utilização da AC, alguns dos idealizadores pareciam estar desiludidos, como Lasswell e Berelson, aparentando terem abandonado a análise de conteúdo. No entanto, por ocasião de diversos congressos e reuniões para debaterem os problemas da Psicolinguística, os participantes despertam o interesse e “reavivam” a utilização da análise de conteúdo. A AC entra, como Bardin (2011, p. 26) afirma, “[...] numa segunda juventude”.

Com isso, a etnologia, a história, a psiquiatria, a psicanálise, a linguística, a sociologia, a psicologia e a ciência política passam a questionar as técnicas já utilizadas pela AC e também agregam as suas contribuições (BARDIN, 2011).

Após fazermos um breve mergulho na história da AC, apresentaremos nos parágrafos seguintes toda a composição e estruturação que definem esta técnica de análise.

Franco (2005, p. 13) afirma que “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. Por isso, compreendemos que AC é uma técnica que visa realizar uma análise nas comunicações, no conteúdo das mensagens.

No entanto, é necessário que o pesquisador possa ser capaz de realizar inferências, esse momento é a parte em que é preciso interpretar o que é dito, partindo da mensagem inicial, no seu estado bruto, buscando desvendar o que pode haver a mais do que aquilo dito. Costa (2014, p. 54) afirma que “Nesse sentido, o objetivo da análise de conteúdo é analisar as mensagens, seus conteúdos e expressões, visando evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não apenas a da mensagem”.

Ao realizar as inferências ou as deduções lógicas, teremos a capacidade de responder a dois tipos de problemas: o que levou a determinado enunciado? E quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente te provocar? A fase da inferência é considerada a última fase da análise do conteúdo (BARDIN, 2011).

Em seguida, é necessário atentar-se à organização da análise, chamado por Bardin (2011) de polos cronológicos:

1) Pré-análise: esta fase corresponde à organização, é o momento de sistematizar as ideias iniciais. Geralmente, esta fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Não necessariamente seguem uma ordem cronológica, embora mantenham-se ligados uns aos outros.

Trabalha-se com 5 etapas nesse processo:

a) A leitura flutuante: momento no qual o pesquisador entra em contato com os documentos a serem analisados, conhecendo-os, obtendo impressões e orientações. Aos poucos, a leitura se torna precisa;

b) A escolha dos documentos: nesta etapa, o pesquisador deve definir quais os documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos;

c) A formulação das hipóteses e dos objetivos: trata-se das primeiras impressões, das intuições que levantamos após uma afirmação ainda provisória, que serão confirmadas ou não, após análises dos dados seguros;

d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: este corresponde à frequência ou recorrência de um indicador nos recortes que foram feitos numa mensagem dos dados obtidos pela coleta;

e) Preparação do material: o material reunido deve ser preparado (BARDIN, 2011).

Em nossa pesquisa, após realizadas as entrevistas com os participantes, resolvemos transcrever todas as falas e, em seguida, imprimi-las para que pudéssemos realizar uma leitura mais sucinta e ágil das falas, destacando o que foi mais recorrente.

2) A exploração do material é a fase na qual devem ser definidas as categorias da unidade de registro, podendo ser dos seguintes tipos: Palavra, Tema, Personagem ou Item.

Para a realização deste estudo, definiu-se a utilização do Tema como unidade de registro. Para isto, fizemos uma planilha no Word, na qual, após a leitura das falas dos participantes que foram impressas, destacamos fragmentos que achamos mais pertinentes, sombreando com cores diferentes as sentenças que mais eram semelhantes ou recorrentes nas falas dos participantes, formando assim os temas que deram origem às categorias.

3) O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação: nesta fase, busca-se fazer compreender melhor as mensagens coletadas. É nesta etapa que surgem as interpretações resultadas das inferências para a realização de uma análise crítica e reflexiva. É nesta etapa também que o pesquisador começa a elaborar quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos em que põe em destaque as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2011).

Nesta etapa, as categorias que são descobertas a partir dos temas que surgem nas falas dos participantes passam por uma análise crítico-reflexiva, através de uma interlocução entre as falas desses entrevistados com os autores que formam o aporte teórico deste trabalho, as legislações e as fontes documentais.

Seguindo a lógica de pensamento da Bardin (2011, p. 37), compreendemos a AC como um “[...] conjunto de técnicas de análises das comunicações”. Apesar de ser um único instrumento a ser utilizado, há diversas possibilidades para a análise, o que é chamado pela autora de “leque de apetrechos”. E para a realização desta pesquisa, definimos a Análise Categorical como sendo este leque, essa possibilidade de análise. Costa (2014) afirma que análise categorial nos ajuda a manter uma organização dos dados.

Bardin (2011) afirma que a categorização tem como objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados brutos. Além disso, a autora afirma que “A análise de

conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos” (BARDIN, 2011, p. 149).

Para Bardin (2011, p. 147) “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. A definição da categoria é o momento crucial para a análise de conteúdo.

Além disso, afirma que a categorização é um processo de tipo estruturalista e que ainda passa por duas etapas: o inventário, que seria isolar os elementos, e a classificação, etapa esta que seria repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens.

Ainda, é preciso compreender que existem boas e más categorias. E que para que estas categorias sejam boas elas devem apresentar um conjunto de qualidades, tais como:

a) Exclusão mútua: As categorias deveriam ser construídas de tal maneira que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos suscetíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categoriais (BARDIN, 2011);

b) A homogeneidade: um único princípio de classificação deve governar a sua organização (BARDIN, 2011);

c) A pertinência: o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens (BARDIN, 2011);

d) A objetividade e a fidelidade: as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grade categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises (BARDIN, 2011);

e) A produtividade: um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Para Bardin (2011, p. 147), “[...] as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esses efetuado em razão das características comuns destes elementos”. Ou seja, a categorização é uma operação de classificação de elementos.

A autora também apresenta critérios que fazem parte da categorização, podendo ser: semântico, sintático, léxico e expressivo. Para esta pesquisa, utilizamos o critério semântico, pois concordamos com Costa (2014, p. 55) ao afirmar que “Esta tem por função investigar os núcleos de sentido que constituem a comunicação através da observação do tema”.

E sobre a unidade de registro, como já mencionamos anteriormente, optou-se pelo tipo Tema, pois este é “[...] geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações

de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.” (BARDIN, 2011, p. 135). E por esse motivo, ainda apoiado no pensamento da autora, ao fazermos uma análise temática, estamos descobrindo os “núcleos de sentido” que fazem parte da comunicação, e que a presença ou frequência de aparição podem significar e representar algum sinal para o objetivo da análise.

O caminho trilhado nesta pesquisa para a elaboração das categoriais foram as categoriais *não definidas a priori*. Franco (2005, p. 59) define que elas “Emergem da ‘fala’ do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”. É partindo deste processo que o pesquisador pode iniciar a descrição de significados e também dos sentidos que são atribuídos pelos participantes que responderam às questões das entrevistas.

As categoriais vão sendo criadas a partir das respostas dos respondentes e sendo interpretadas a partir das teorias explicativas. Para isso, é preciso uma grande bagagem teórica do investigador (FRANCO, 2005). E foi deste caminho que partimos para a elaboração das categoriais, a *não priori* ou *posteriori*.

Relembramos que, como ferramentas de coletas de dados para realizarmos a AC, utilizamos a entrevista semiestruturada. A escolha do tema, como unidade de registro, nos forneceu conteúdo para as análises dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes da pesquisa.

O questionário fechado foi utilizado como uma ferramenta para termos uma caracterização destes profissionais como: sexo, formação inicial e continuada, tipo de especializações, tempo de experiência na área de atuação com alunos público-alvo da Educação Especial, além de seus conhecimentos específicos sobre o TDAH.

Apresentados os pressupostos que regem a AC, os dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas resultaram em 3 (três) categorias e 8 (oito) temas apresentados no quadro a seguir:

Quadro 11 – Categorias e Temas

| CATEGORIAS | TEMAS |
|---|---|
| <p>1. PERCEÇÃO DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEGISLAÇÃO</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceito de Educação Especial e do seu público-alvo; ➤ Educação Inclusiva como movimento de escola igualitária e formação humana; ➤ Conhecimento de legislações inclusivas como direito à Educação; |
| <p>2. A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO/FAMÍLIA NO ATENDIMENTO ESCOLAR</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ O conhecimento sobre o TDAH: da teoria à empiria; ➤ O papel da família como (in)sucesso escolar. |
| <p>3. A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, A ESCOLA E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO COM TDAH</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ A formação continuada após a Lei Estadual n.º 3.112/2015; ➤ Adaptação de atividades pedagógicas no dia a dia e estratégias de atendimento durante período de pandemia da COVID-19; ➤ O profissional da Educação Especial como recurso humano de acessibilidade; |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa (2022).

Com a delimitação concluída das categorias, e agrupados os temas, passamos para a última etapa da análise dos conteúdos, como explicado anteriormente. Nesta etapa fizemos o Tratamento dos Dados Obtidos e a Interpretação (BARDIN, 2011). Nesse momento, atribuímos inferências de significados com as mensagens obtidas na análise dos dados para que fizéssemos uma interpretação. Para tanto, nos debruçamos nas entrevistas concedidas pelos participantes da pesquisa.

5 ANALISANDO OS DADOS COLETADOS

Esta seção tem por objetivo apresentar a análise dos dados da pesquisa de campo, resultado das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes, procurando estabelecer uma relação com os teóricos e os documentos legais que compõem o referencial desta pesquisa.

Conforme demonstrado na seção anterior, a análise dos dados resultou na definição de 3 categorias, a saber: 1. Percepção Docente sobre Educação Especial, Educação Inclusiva e Legislação; 2. Relação Professor x Aluno/Família no Atendimento Escolar; 3. A Secretaria de Educação, a Escola e as Ações Pedagógicas no Atendimento Escolar do aluno com TDAH.

A seguir, analisamos as categorias e os respectivos temas que as compõem.

5.1 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEGISLAÇÃO

Esta primeira categoria, que nomeia a subseção, nos permite inferir sobre os conhecimentos dos professores sobre a Educação Especial, a Educação Inclusiva e as legislações, tanto estaduais quanto nacionais, que regem as políticas educacionais que versam sobre os direitos dos estudantes a uma educação pública de qualidade.

Deste modo, nesta categoria, os dados revelaram 03 temas que se fizeram pertinentes durante as falas dos entrevistados, a saber: 1. O conceito de Educação Especial e do seu público-alvo; 2. Educação Inclusiva como movimento de escola igualitária e formação humana; 3. Conhecimento de legislações inclusivas como direito à Educação.

Referente ao primeiro tema, **O conceito de Educação Especial e do seu público-alvo**, os participantes assim lhes conceituou:

É uma porta que se abriu para crianças que não tinham oportunidade de socializar com as outras (...) (PARTICIPANTE CE1)³⁰.

³⁰ Conforme mencionado na metodologia, por questão de sigilo nominal, utilizaremos siglas para identificar os cargos dos participantes. A saber: GE (gestor(a), CE (coordenador(a) de ensino, CP (coordenador(a) pedagógico, PC (professor(a) de classe), PM (professor(a) mediador(a) e PAEE (professor(a) do atendimento educacional especializado) e Representante da Coordenação de Educação Especial (RCEE).

Eu entendo que são políticas públicas que vieram para atender alunos com necessidades especiais (PARTICIPANTE CE2).

Tem por objetivo o atendimento do público-alvo do ensino especial (PARTICIPANTE GE3).

É um ensino que perpassa as outras modalidades de ensino, de acordo com a lei. (PARTICIPANTE PAEE2).

É uma modalidade que irá incluir os alunos com necessidades especiais (...). (PARTICIPANTE PC1).

É possível perceber na fala do primeiro participante CE1 que, ao se referir a Educação Especial, parece predominar o conceito de integração que durante muito tempo permeou (e ainda permeia) a mente e as práticas de parte dos profissionais de educação sobre a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola de ensino regular, em que persiste o entendimento de que esses alunos deveriam ir para a escola apenas para socializar.

Segundo Pietro (2006, p. 37)

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, foram estruturadas propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência (população focalizada na época) com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível aos demais alunos. Na época, movimentos sociais internacionais e nacionais *de e para* pessoas com nessa condição reivindicavam seu direito a ter acesso aos bens e serviços sociais disponíveis para os demais segmentos da sociedade, um deles a classe comum.

Este paradigma vem sendo desconstruído, visto que a inclusão desses alunos deve ser muito além da socialização, eles devem passar por todo o processo de escolarização com totais recursos humanos, didático-pedagógicos adequados às suas necessidades e suas potencialidades.

No que tange aos participantes CE2 e GE3, notamos que ambos têm conceitos mais ancorados em discussões atuais, pois mesmo não citando alguma legislação específica, o primeiro, CE2, compreende que o processo de escolarização destes alunos passa por um processo que envolve políticas públicas educacionais inclusivas que dão a garantia de direitos educacionais, e que talvez sem estas políticas inclusivas não fossem capazes de estar estudando numa escola inclusiva. Já o outro participante, o GE3, compreende que a finalidade da Educação Especial é o atendimento dos alunos com deficiência, com transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Apenas os participantes PAEE2 e PC1 deixaram claro o que o conceito que têm de Educação Especial está firmado na legislação nacional, ao afirmarem que é uma modalidade que perpassa todos os níveis educacionais, com objetivo de garantir acessibilidade educacional

aos estudantes que dela fazem parte. Tal afirmação, possivelmente, seja resultado dos conhecimentos obtidos em especializações em Educação Especial e Inclusiva que ambos possuem, de acordo com o que foi respondido no questionário fechado. Tal definição está em consonância com o que reza o artigo 58 da LDBEN n.º 9.394 (BRASIL, 1996). E, de acordo com a PNEEPEI, ele tem como ações a garantia de: transversalidade da educação infantil até o ensino superior; atendimento educacional especializado; continuidade de escolarização até os níveis mais avançados de ensino; formação de professores para o AEE e educação inclusiva; participação da família e comunidade; acessibilidade arquitetônica, urbanística e mobiliária; e articulação com outras políticas públicas (BRASIL, 2008).

Ainda neste tema, ao explicitarem quem é o público-alvo da Educação Especial, os participantes assim definiram:

Autistas, TDAH, Deficiência Intelectual, Microcefalia, Paralisia Cerebral, Deficiente Auditivo, Baixa Visão (PARTICIPANTE CE1).

Atendemos alunos foco da sua pesquisa, o TDAH, autistas, alunos epiléticos que também está sendo considerado uma categoria especial, atendemos com síndrome de down, alunos surdos, ou seja, na nossa escola nós temos alunos bem ecléticos em relação a educação especial (PARTICIPANTE GE2).

São alunos com autismo, TDAH, baixa visão, paralisia cerebral, deficiência física, deficiência intelectual, síndrome de Down, TDA, dislexia e surdez (PARTICIPANTE PAEE2).

O autista, TDAH, crianças com síndrome de down e deficiente auditivo (PARTICIPANTE PC3).

Alunos com TDAH, autismo, baixa visão, cadeirantes, surdos, as demais não lembro (PARTICIPANTE PC1).

Muitos dos profissionais responderam à pergunta baseados nas experiências que tiveram ou pensando nos alunos que a escola em que estão lotados recebem, o que já destoa da representação definida de público-alvo da Educação-Especial (BRASIL, 2008). Notamos que, em praticamente todas as falas destacadas acima, existem equívocos sobre o público a que se destinam as ações da Educação Especial, embora os participantes se esforcem em demonstrar que conhecem esses alunos e que lidam com eles no dia a dia da escola.

Nota-se que definem mais o que causa a deficiência ou se remetem a síndromes específicas (como a síndrome de Down, alunos cadeirantes) do que de fato quem é esse público, conforme estabelece a legislação nacional.

Sobre isso, vejamos o que estabelece a Resolução n.º 04/2009 do CNE/CEB:

Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, Art. 4º).

A Resolução, citada acima, esclarece quem é o público-alvo da Educação Especial e evidencia o que já apontamos em nossa análise, ou seja, alunos com epilepsia não são considerados alunos público-alvo, como afirma o GE2. Alunos com Microcefalia e Síndrome de Down também não fazem parte, estudantes com essa condição genética podem apresentar alguma deficiência resultante da condição (geralmente a deficiência intelectual) e, a partir disso, são considerados público-alvo. Da mesma forma, os alunos com Paralisia Cerebral (atualmente chamado de Encefalopatia Crônica) que podem apresentar deficiência física e/ou intelectual e alunos cadeirantes, que são deficientes físicos.

Outra situação deve ser destacada no que se refere à compreensão docente quanto ao público-alvo da Educação Especial. Isso porque os alunos com TDAH foram mencionados 16 vezes por todos os participantes da entrevista, no entanto, como já discutido nas seções anteriores, os estudantes com TDAH não são considerados alunos público-alvo da Educação Especial, não para o MEC.

De acordo com a PNEEPEI,

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2008, p. 11).

Contudo, para a o Estado do Acre, eles são contemplados como público-alvo, de acordo com a Instrução Normativa 001:

Para fins de aplicação desta Instrução Normativa, consideram-se: I - Educação Especial: é uma modalidade não substitutiva da escolaridade regular, que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Essa ação é constituída por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos estudantes público alvo,

proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades específicas. Compreende a eliminação gradual e sistemática de barreiras que impedem o acesso à escolarização por meio do Atendimento Educacional Especializado. IV - Estudantes com Transtornos Específicos da Aprendizagem: aqueles que apresentam déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. Consideram-se transtornos específicos de aprendizagem: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH e distúrbio do processamento auditivo central – DPAC (ACRE, 2018, ART 1º).

Muitos professores basearam suas falas nos conhecimentos adquiridos pela experiência por presenciarem ou observarem que os alunos com TDAH, no Acre, possuem profissionais de apoio especializado e frequentam o atendimento educacional especializado no contraturno. Diferente do que rege a PNEEPEI (BRASIL, 2008), conforme já enfatizado neste estudo.

Finalizadas as considerações do primeiro tema, passamos para o segundo, denominado: **A Educação Inclusiva como movimento de escola igualitária e formação humana.** Neste tema, os participantes apresentam o entendimento que possuem a respeito da Educação Inclusiva, especialmente quando foram questionados sobre qual seria a importância da Educação Inclusiva para a escola, ao que responderam:

Criar oportunidades de aprendizagem como foco principal a igualdade de direitos amparados por lei (PARTICIPANTE PC1).

A escola será uma escola igualitária, também não estará excluindo as diferenças. Através dela mostrar ser uma escola acolhedora que acolhe as diferenças (PARTICIPANTE PC2).

Para que eles possam ter a possibilidade de ter uma vida normal perante a sociedade, eles têm os mesmos direitos que as outras crianças na educação e todas as formas na sociedade (PARTICIPANTE PM1).

É para que a gente possa estar atendendo essas crianças, de forma igual, a gente atende de forma igual como todos e a gente dê esse atendimento para eles (PARTICIPANTE CE2).

É o papel que a escola tem de unificar as crianças, não fazer aquela separação das crianças ditas normais. Eles convivem juntos, aprendem juntos (...). (PARTICIPANTE PAEE1).

Notamos que os participantes apresentam um conceito muito nítido de que a Educação Inclusiva deve proporcionar uma educação igualitária, onde todos devem ter as mesmas condições de acesso ao ensino de qualidade, que não seja segregador ou excludente, tornando o educando pronto para conviver na sociedade.

Nesse contexto, o entendimento dos participantes coaduna com as palavras de Carvalho (2008), quando explica melhor a dimensão e a responsabilidade destas escolas ao afirmar:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2008, p. 29).

A escola inclusiva deve ser uma escola que esteja preparada ou motivada a receber alunos nas mais diversas condições e situações sociais, geográficas, econômicas, religiosas, sexuais e, claro, condições de deficiências. A escola inclusiva deve ser o lugar onde estes estudantes vivenciem situações que os preparem para vencer desafios impostos pela vida.

No entanto, não somos ingênuos em afirmar que a promoção da escola inclusiva acontece ou existe sem que haja aqueles que apresentem algumas resistências, de acordo com a afirmação de Fávero (2011, p. 22): “Tal resistência talvez ocorra porque os alunos com deficiência têm diferenças e limitações físicas, sensoriais ou intelectuais significativas por definição e necessitam de instrumentos e apoios que os demais alunos não necessitam”.

As palavras dos participantes nos apresentam um discurso que se enquadra dentro da perspectiva de Carvalho (2008) sobre a Escola Inclusiva. No entanto, sabemos que em muitas escolas em nosso país, as atitudes dos profissionais demonstram resistências, apontadas por Fávero (2011). Nosso papel, enquanto educadores, é remover essas barreiras que insistem em estancar as escolas num modelo que rema contra a educação inclusiva, sejam essas barreiras impostas pelo sistema educacional, seja pelos familiares ou dos docentes, e também, pelos próprios alunos (CARVALHO, 2004).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em sua redação, também demonstra a preocupação do movimento da Educação Inclusiva, que vai além do processo de escolarização, ao destacar:

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola (UNESCO, 1994, p. 37).

A Declaração demonstra claramente que a escola inclusiva deve tornar estes alunos capazes de viverem dignamente em sociedade, sendo responsáveis por suas atitudes, sabendo corresponder às exigências e demandas que são cobradas na sociedade. Deve preparar para situações reais fora da escola, para uma verdadeira formação humana.

Finalizada as considerações sobre o segundo tema, a partir de agora trataremos do terceiro e último tema desta categoria: **Conhecimento de legislações inclusivas como direito à Educação**. O conhecimento sobre legislações educacionais faz parte da vida docente desde sua formação inicial e exigência de conhecimentos específicos para concursos e processos seletivos. No entanto, o conhecimento acerca de uma política educacional vai muito além disso.

Concordamos com Carvalho (2004, p. 102) quando afirma que “Uma vez mais, ressalto o quanto é importante conhecer o que está ocorrendo no contexto educacional, fora das paredes dos gabinetes onde se discutem e se redigem os planos de educação”. Ter conhecimento sobre as legislações que regem o sistema educacional é essencial para educadores que prezam e cobram pela garantia de condições dignas de trabalho e valorização profissional.

Nesse sentido, questionamos os participantes se eles tinham conhecimentos sobre alguma legislação nacional ou estadual de apoio à inclusão e obtivemos as seguintes respostas:

Tem a lei do autismo que dá a garantia dos alunos autistas a frequentarem as escolas ditas regulares formais, mas temos outras leis também como a lei do surdo (PARTICIPANTE GE2).

A gente trabalha diretamente com a normativa da secretaria que eu não vou saber te dizer no momento qual é o número dessa normativa (PARTICIPANTE GE3).

Tenho conhecimento da que foi aprovada em 2018, a Instrução Normativa da Educação Especial e da Lei Complementar da Gratificação do Ensino Especial (PARTICIPANTE PAEE2).

Sim, temos a LBI, temos a Lei do Surdo que é a 10 mil e alguma coisa, agora me deu um branco, também temos a Salamanca. Agora me deu um branco no restante (PARTICIPANTE PAEE3).

A LDB cita, menciona a Educação Especial, algumas leis estaduais que orientam as diretrizes para a Educação Especial (PARTICIPANTE PM1).

Percebemos que não é possível identificar nas falas dos entrevistados alguma legislação que seja descrita exatamente, com número de lei ou o que diz em seu preâmbulo, mas notamos que os participantes conhecem o conteúdo de algumas legislações, sejam elas de âmbito federal ou estadual.

Por exemplo, a fala do participante GE2 revela conhecimento sobre políticas educacionais inclusivas voltadas para os estudantes diagnosticados com autismo, embora não fique claro se está se referindo a uma lei federal ou estadual. Conforme explicitado em nosso referencial teórico, no Acre, tem-se a Lei Estadual n.º 2.976/2015, garantindo aos estudantes com autismo a presença na escola de um profissional de apoio especializado que o auxilie, também suas atividades e avaliações adaptadas, ser atendidos no contraturno na sala de recursos multifuncionais e o professor de classe poderá ganhar uma gratificação em sua remuneração por ter estes estudantes matriculados em sua turma.

Os participantes GE3 e PAEE2 nos apresentam seus conhecimentos sobre a Instrução Normativa 001, de 30 de janeiro de 2018, que de acordo com seu preâmbulo “Regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre” (ACRE, 2018). Também o participante PAEE2 menciona a Lei de Gratificação do Ensino Especial, a Lei Estadual Complementar n.º 274, de 9 de janeiro de 2013, que altera o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR dos profissionais da Rede Pública do Estado do Acre, também mencionada na seção 3 desta dissertação.

A compreensão parcial destes participantes sobre estas legislações estaduais nos demonstram quão informados estes docentes encontram-se sobre as políticas de inclusão no estado, além dos direitos que possuem. A legislação é uma condição importante para se fazer efetivar uma política educacional, como é dito por Carvalho (2008), fazer e acontecer.

Mencionamos também a importância das formações continuadas nesse contexto, pois são nessas formações que muitos professores obtêm conhecimentos sobre estas legislações, o que de fato ocorre nas formações oferecidas pela SEE/AC. Exemplo disso está no Anexo C, no qual se apresentam módulos com objetivos de estudar fundamentações legais em determinados momentos do curso de formação.

A participante PAEE3 vai um pouco além dos demais participantes, ao se referir às políticas inclusivas, quando afirma saber da existência da LBI, Lei n.º 13.146/2015, e também a “Lei do Surdo” como afirma (Lei n.º 10.436/2002). Também menciona uma política inclusiva internacional, a Declaração de Salamanca. Vale esclarecer que este documento é oriundo de uma Conferência realizada em junho de 1994, representada por 88 governos e 25 organizações internacionais na cidade de Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994).

Aproveitando a oportunidade, apresentamos a definição do documento sobre as escolas inclusivas no inciso III, ponto 7, que dispõe sobre as orientações para ações em níveis regionais e internacionais., afirmando que o

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994).

Por fim, a participante PM1 recorda a LDBEN, Lei n.º 9.394/1996. A participante cita a Educação Especial, sendo esta umas das leis que mais deixaram claro o funcionamento e a estrutura da Educação Especial no país, abordando assuntos sobre definição de público-alvo, formação de professores e financiamento (BRASIL, 1996).

Aproveito para apresentar novamente uma informação importante do quadro 9 do questionário fechado no qual dos 18 participantes que responderam as questões 8 afirmam não recordarem e 2 afirmaram não conhecerem uma legislação que versa sobre a inclusão e escolarização de alunos com TDAH, muito embora eu já tenha apresentado ou comentado brevemente sobre a Lei n.º 3.112 durante a leitura do TCLE que ocorreram sempre antes da aplicação do questionário e da entrevista.

Em suma, mesmo que todos os participantes não tenham números de leis e dispositivos memorizados de políticas educacionais inclusivas, estes possuem conhecimento de aspectos legais e necessários para se fazer a inclusão. No entanto, eles demonstram que não basta apenas a vontade do professor, é preciso políticas que efetivem o que as legislações inclusivas rezam. E, para isso, retomamos novamente as palavras de Carvalho (2008, p. 42) ao afirmar que “[...] um documento de política não se encerra em si mesmo”, sendo necessário planejar previsões e provisões de toda natureza para a concretização ou efetividade destas políticas.

Passada esta etapa das percepções docentes sobre a Educação Especial, Educação Inclusiva e Legislação, é chegado o momento de compreendermos como ocorre a relação destes docentes junto aos alunos diagnosticados com TDAH, de compreendermos quais são os seus saberes sobre o transtorno e o que suas falas evidenciam sobre estes estudantes. Tais assuntos são abordados na próxima categoria.

5.2 A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO/FAMÍLIA NO ATENDIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS COM TDAH

Esta categoria se debruça sobre os conhecimentos científicos e os conhecimentos adquiridos das experiências destes professores no trato com os alunos com TDAH.

Apresentamos também como se desvenda a relação entre os sujeitos da escola, os professores, os alunos com TDAH e também entre os familiares destes alunos, visto que em muitas falas os familiares foram citados direta e indiretamente. Portanto, esta categoria é composta por dois temas: 1. O conhecimento sobre o TDAH: da teoria à empiria; e 2. O papel da família como (in)sucesso escolar, os quais discorreremos a seguir.

Iniciamos pelo tema **O conhecimento sobre o TDH: da teoria à empiria**. Ao explicitarem o que sabem sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, os participantes afirmaram:

São alunos que tem dificuldades de aprender, de se concentrar. Alunos que não conseguem aprender igual aos outros. São crianças que não tem atenção na hora de fazer atividades, não conseguem se concentrar, são hiperativos, são impulsivos, são alunos que tem essa dificuldade (PARTICIPANTE CE2).

O que eu entendo de TDAH é que é um aluno que tem uma deficiência intelectual de hiperatividade ou de déficit de atenção que atrapalha um pouco dependendo do grau, dependendo do comportamento familiar (...) (PARTICIPANTE GE1).

Eu não tenho conhecimento de nada específico do aluno com TDAH (...) (PARTICIPANTE GE3).

Eles têm muita dificuldade com regras, eles têm muitas dificuldades na concentração. Entre isso, engloba tudo que a concentração ele acaba prejudicando a aprendizagem dele (...) (PARTICIPANTE PAEE3).

O TDAH ele tem a desatenção, não fica muito tempo sentado, como também ele não é muito organizado. Ele se “desliga” muito fácil das atividades, se distrai ao fazer leitura ou escrita (...) (PARTICIPANTE PM2).

Com exceção da fala do participante GE3, todos os demais participantes compreendem que o TDAH é um transtorno que compromete a atenção do estudante. Todos os participantes mencionam termos como “não tem atenção”, “déficit de atenção”, “dificuldades na concentração” e “desatenção”.

Seja por conhecimento adquirido por experiências, por busca individual ou através de formação continuada, os participantes citam o que está de acordo com os teóricos, visto que muitos afirmam que a principal característica do TDAH são os baixos níveis de atenção. Para

Silva (2014, p. 23) “Esse é, com certeza, o sintoma mais importante no entendimento do comportamento TDAH, uma vez que tal alteração é condição *sine qua non* para se efetuar o diagnóstico”. A autora afirma também que nem sempre o indivíduo com TDAH pode manifestar a hiperatividade ou a impulsividade, mas a desatenção sim.

Ao longo das respostas também identificamos outros termos que conversam com o que existe na literatura sobre o TDAH, situações como “são hiperativas, são impulsivas”, “dificuldades com regras”, “não fica muito tempo sentado, como também ele não é muito organizado”, “se desliga muito fácil das atividades” são termos que encontramos detalhados por estes escritores de forma quase que idêntica aos relatos dos professores, como nas palavras de Teixeira (2014, p. 4):

Essa criança também pode ser agitada e inquieta, não consegue permanecer sentada, abandona a cadeira em sala de aula ou durante o almoço, por exemplo. Está sempre a mil por hora, como se estivesse ligada em tomada 220 volts, fala em demasia e dificilmente brinca quieta; está constantemente gritando. A impulsividade é também um outro sintoma marcante do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, o que pode resultar em crianças e adolescentes muito irritados, com baixa limiar de frustração (os chamados “pavios curto”), que se envolvem constantemente em brigas ou atritos com colegas de sala de aula ou com familiares e professores.

Retomando a fala do participante GE1, uma frase nos chama à atenção. Mesmo com todo o conhecimento sobre as características apresentadas pelos participantes com TDAH, ainda existe certa confusão sobre a nomenclatura, quando a participante fala “O que eu entendo de TDAH é que é um aluno que tem uma deficiência intelectual de hiperatividade ou de déficit de atenção [...]”.

Conforme apresentado em nosso referencial teórico, é consenso entre os teóricos da área que o TDAH não é considerado uma deficiência, mas sim um transtorno neurobiológico. Mattos (2014, p. 86) afirma que “[...] deve-se a falhas no processamento de amadurecimento de certas regiões cerebrais. Ele é um transtorno com grande influência na genética”. E observando a Lei Estadual n.º 3.112/2015, afirma-se que “O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH” (ACRE, 2015, Art. 1º) e a Lei Federal 14.254/2021 “O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (BRASIL, 2021, Art. 1º). Em suas respectivas redações, afirmam se tratar de um transtorno e não fazem menção de que para efeitos legais deverá ser considerado uma deficiência, mesmo havendo um P.L. que está em tramitação para que o torne.

O participante GE3, mesmo tendo formação inicial em Pedagogia, atuar com alunos público-alvo da Educação Especial há 10 anos, e esteja concluindo uma especialização em Educação Especial, foi bem franca em sua resposta ao esclarecer que não há nenhum conhecimento específico sobre o TDAH. Cardoso (2009, p. 247) nos mostra que “É inquestionável a relevância que o professor tem na história do desenvolvimento cognitivo e psíquico da criança, a este profissional caberá observar diariamente, durante o período de aula, o que não é possível o aluno controlar em relação aos sintomas que caracterizam o TDAH”. Isso nos dá um indício da falta de formação continuada sobre a temática para estes profissionais.

Na fala da participante PM2, foi dito que “[...] se distrai ao fazer leitura ou escrita”. Como estes alunos possuem o nível de atenção muito baixo, é evidente que isso se torna um reflexo no momento de realizar leituras de textos com muitos parágrafos ou ter que se concentrar em escrever redações ou atividades que exijam foco na escrita, principalmente se o assunto não for da sua área de interesse.

Sobre as dificuldades na escrita, Benczick (2010, p. 44) discorre:

A criança com TDAH pode demonstrar uma falha importante na produção escrita, devido ao déficit de visual motor, causando desta forma, dificuldade de coordenação viso-motora e, conseqüentemente baixa resposta motora. Pode apresentar dificuldades em tarefas nas quais tenha de escrever, desenhar e copiar.

Por isso, justifica-se um acompanhamento específico na sala de aula junto ao aluno para que possa auxiliá-lo nesse momento de dificuldade, seja na leitura ou na escrita, como apresenta a Lei Estadual n.º 3.112:

Educandos com TDAH, que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita ou instabilidade na atenção que repercutam na aprendizagem, devem ter assegurado o acompanhamento específico voltado a sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da própria escola na qual estão matriculados, podendo contar com apoio e orientação da área de saúde, da assistência social e de outras políticas públicas existentes no Estado (ACRE, 2015, Art. 3º).

Como vimos nas respostas apresentadas pelos participantes, boa parte destes professores compreendem e sabem quais as características apresentadas pelos alunos com TDAH. Isso talvez seja devido à experiência do contato direto ou indireto com estes estudantes nas escolas que trabalham, conforme apresentado nas falas anteriormente. Não fica claro se são informações oriundas de formação continuada ou de pesquisas realizadas partindo da iniciativa do próprio profissional.

A discussão em relação ao entendimento sobre a nomenclatura sobre o TDAH nos levou a questionarmos como estes estudantes são identificados pela escola no Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Educacional do Acre (SIMAED)³¹, que tem por finalidade apresentar informações detalhadas sobre os estudantes para toda a rede escolar e órgãos da SEE, implementado em 2014 no estado.

Imagem 6 – SIMAED

Cadastro Estendido

Dados do Aluno
Código: Nome:

Necessidades Educacionais Especiais Transporte <

Origem das Informações:
Laudo médico ▼

Informação

Para alunos enturmados em turmas de AEE ativas, as opções de necessidades especiais permanecerão desabilitadas.

Deficiência

- Cegueira
- Baixa Visão
- Surdez
- Deficiência Auditiva
- Deficiência Física
- Deficiência Múltipla
- Surdocegueira
- Deficiência Intelectual

Transtornos Globais de Desenvolvimento

- Autismo Infantil
- Síndrome de Asperger
- Síndrome de Rett
- Transtorno Desintegrativo da Infância

Altas Habilidades/Superdotação

- Altas Habilidades/Superdotação

Fonte: Print realizado da página de acesso ao SIMAED. Acesso em: 10/02/2022.

Os alunos com Transtorno do Espectro Autista, por força de lei estadual, são considerados estudantes com deficiência (ACRE, 2015), mas com TDAH não, tanto que na imagem acima não existe uma opção de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade para registrar o estudante, caso tenha o transtorno. Por isso, perguntamos aos participantes como estes estudantes com TDAH são incluídos no SIMAED. Mesmo sendo uma demanda burocrática, de responsabilidade da secretaria da escola, obtivemos as seguintes respostas:

³¹ Reportagem sobre o lançamento do SIMAED disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/see-lanca-sistema-integrado-de-monitoramento-e-avaliacao-educacional-acre/> Acesso em: 29/02/2022

O transtorno, o TDAH no SIMAED a gente colocou... a gente coloca é na nomenclatura dos deficientes, como a deficiência intelectual. Por que no SIMAED em si não tem uma nomenclatura exclusivamente para o TDAH (PARTICIPANTE CE1).

Eles são lançados lá como alunos com deficiências, igual está aqui nesta listinha aqui, é como eu te falei a maioria dos alunos com TDAH eles também são autistas (PARTICIPANTE CP2).

São lançados como alunos com deficiência. São alunos público-alvo do atendimento do AEE e entram como alunos deficientes no SIMAED. Como deficiente físico ele não entra, é mais para a parte do intelectual, mas também tem um termo específico no SIMAED para este aluno e eu não me recordo agora. Mas tenho certeza que ele entra como aluno deficiente (PARTICIPANTE GE2).

No sistema SIMAED não consta todas as opções de deficiências, a gente consegue esclarecer melhor no campo da área da saúde, porque lá a gente tem a oportunidade de descrever qual o diagnóstico, qual o profissional, no momento eu não consigo te afirmar se tem essa opção TDAH, mas eu acho que não tem [...] (PARTICIPANTE GE3).

[...] acredito, não tenho certeza, que ainda não foi lançado o TDAH no sistema. É descrito o comportamento e na maioria das vezes até como deficiência intelectual. Porque nem sempre a gente consegue colocar (PARTICIPANTE PAEE3).

Como havíamos discutido anteriormente, o TDAH é um transtorno que pode estar associado ao TEA, o que faz com que este estudante seja inserido no SIMAED apenas com a especificação de autista e anulando ou camuflando o TDAH, visto que no próprio sistema não existe esta opção para ser marcada.

Em alguns casos, quando há sensibilidade por parte da equipe gestora, como no caso da fala do participante GE3, é acrescentado no campo específico da área da saúde que o estudante também possui o diagnóstico para o TDAH. No entanto, é unânime, na fala dos participantes, que não recordam ou que não há a opção de inseri-los apenas como TDAH.

Porém, também está presente na fala destes participantes, como no caso do CE1, GE2 e PAEE3, que os estudantes com o diagnóstico de TDAH entram no SIMAED como estudantes com Deficiência Intelectual. No entanto, Passos (2015, p. 67) define que a Deficiência Intelectual é caracterizada por “[...] limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no comportamento adaptativo, habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos 18 anos de idade”. E para o TDAH a autora define como um transtorno “[...] ligado ao desenvolvimento neurobiológico que interfere diretamente no comportamento, contudo, por

desequilibrar os mecanismos de atenção e memória [...] (PASSOS, 2015, p. 62), nos mostrando que há uma diferença significativa e bem distinta entre ambas nomenclaturas descritas.

O que nos faz levantar um alerta sobre a possibilidade deste equívoco, assim como nas escolas pesquisadas, estar ocorrendo em outras escolas de Rio Branco, bem como em toda rede pública estadual, visto que o TDAH e a Deficiência Intelectual divergem completamente em suas características, acompanhamento e formas de intervenção pedagógica.

Quando em nossa fala trazemos que pode haver a possibilidade deste equívoco estar ocorrendo em toda rede pública estadual, além das falas dos participantes que mencionam este fato, também nos baseamos no documento Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades Não Presenciais no Período de Pandemia na Rede Pública de Ensino do Estado do Acre (ACRE, 2020), que na introdução descreve as ações e quem são o público-alvo da educação especial no Estado:

A Divisão de Educação Especial está ligada ao Departamento de Modalidades Educacionais Especiais e à Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado do Acre, sendo responsável por desenvolver ações inerentes às políticas públicas em educação especial para garantir condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem no ensino comum dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia e distúrbio do processamento auditivo central (ACRE, 2020, p. 2).

Contudo, observamos uma discrepância: mesmo o documento afirmando que os estudantes com TDAH são incluídos como público-alvo da Educação Especial, eles não aparecem no gráfico apresentado pelo mesmo documento, conforme abaixo:

Gráfico 2 – Dados da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino



Fonte: Censo Escolar 2019/Divisão de Gestão e Monitoramento de Dados Escolares/SEE-AC

Ao observarmos o gráfico, notamos que existe uma disparidade significativa do percentual dos estudantes com Deficiência Intelectual comparada às demais deficiências, um processo que por coincidência é muito similar ao que ocorre também com o gráfico elaborado pelo INEP (2021) (ver gráfico 01 desta dissertação), levando em conta que o TDAH é um dos transtornos mais comum na infância e muito presente nas escolas. O gráfico nos faz acreditar que realmente as escolas (por orientação da própria SEE/AC, conforme alguns participantes confidenciaram) incluem os estudantes com TDAH dentro do campo da Deficiência Intelectual.

Afinal, se os estudantes com TDAH são considerados alunos público-alvo da Educação Especial para o governo do estado do Acre, tendo a Lei n.º 3.112/2015 como legislação principal de apoio educacional e o reconhecimento através da Instrução Normativa (ACRE 2018), já deveriam ser acompanhados devidamente pelo SIMAED. O estado reconhece a existência do transtorno, mas não o identifica, não o contabiliza no próprio sistema de monitoramento e avaliação, corroborando o processo de invisibilidade destes estudantes.

Sabemos que a participação ativa dos familiares é um fator que agrega muito no bom desempenho educacional de todos os estudantes. Ter a família como parceira da escola e dos professores é desejável para o sucesso acadêmico, principalmente dos alunos que são público-alvo da Educação Especial.

No entanto, os dados coletados nas entrevistas nos evidenciaram que os participantes em sua maioria responsabilizam ou credibilizam boa parte do insucesso escolar dos alunos aos pais, o que nos leva ao segundo tema desta categoria em análise intitulado **O papel da família como (in)sucesso escolar**. Ao comentarem sobre quais as dificuldades e os desafios em se trabalhar com estudantes com TDAH, os participantes explicaram da seguinte forma:

É mais essa questão mesmo, daquele aluno que é mais agressivo, assim alguns pais que não acompanham também, tem casos de pais que não acompanham, que não dão aquele apoio que a gente precisa (PARTICIPANTE CE2).

Principalmente o apoio familiar [...] (PARTICIPANTE CP1).

Para ser sincera acho que a maior dificuldade que a gente encontra infelizmente é pela parte dos pais (PARTICIPANTE CE3).

De lidar com o déficit da desatenção, agressividade, impulsividade, irritação, isolamento social. Nosso grande desafio é incluir o aluno e alguns casos até mesmo a família que não aceita que o filho tenha o transtorno e fica difícil para a escola planejar estratégias que sejam importantes na vida do aluno (...) (PARTICIPANTE PAEE2).

O primeiro desafio é em relação à família e outra é com relação a disponibilizar profissionais para este aluno. Também proporcionar cursos de formação mais específicos para essa área (PARTICIPANTE PC2).

Acho que no início é o comportamento e o apoio da família, que nem sempre nós conseguimos (PARTICIPANTE PAEE3).

Os participantes deixam claro o quanto estes profissionais sentem a necessidade do apoio familiar na escola. Alguns profissionais até mesmo chegam a creditar ser responsabilidade dos pais alguns comportamentos atribuídos aos estudantes ou pela não aceitação do transtorno ou por “falta de limites na educação em casa”.

Alguns pais, por terem tido uma infância marcada por diversas formas de agressões, preferem não utilizar dos métodos que foram criados para com seus filhos, conforme descreve Oliveira (2014, p. 37):

Alguns pais, por terem sido educados de maneira rígida, autoritária, sem liberdade de expressão e de ação, começam a se questionar sobre sua vida e passam a lidar com seus filhos de maneira diferente, sendo muito permissivos. No começo, riem quando a criança chora e grita, mas com o tempo se assustam com estes mesmos comportamentos, porém não conseguem reverter o quadro.

Quando nos direcionamos para o estudante com TDAH, a situação fica ainda mais delicada, visto que estes alunos possuem nas escolas, em sua maioria, o estigma de “alunos-problema”, o que faz os professores questionarem se não seria isso falta de limites impostos pelos pais em casa. No entanto, é neste momento que deveria ter tato e conhecimento adequado para que se possa convocar os pais na escola, segundo Barkley (2020, p. 236):

Em muitos casos, os problemas da criança são apontados por algum funcionário da escola. Os pais costumam ser informados de que seu filho está se comportando de modo diferente e inconveniente antes de ele chegar à pré-escola, vindo da creche ou do maternal. Às vezes, porém os funcionários não dizem nada, e então os pais, que podem estar apenas suspeitando da existência de um problema, não procuram imediatamente assistência.

Dessa forma, é dentro deste contexto que seria ideal que todos os professores, seja coordenação pedagógica ou equipe gestora, e principalmente os que atuam na classe, diretamente em contato com o estudante, tivessem o conhecimento necessário para identificar os sinais característicos do TDAH de forma precoce, como prevê a Lei Estadual n.º 3.112, no artigo 1º, parágrafo único (ACRE, 2015).

No entanto, resgatando a fala do participante G3, apresentada no tema anterior, “Eu não tenho conhecimento de nada específico do aluno com TDAH [...]” nos causa preocupação sobre

como as escolas públicas estaduais do Acre têm identificado e se planejado para o atendimento escolar destes estudantes.

Cardoso (2009, p. 248) nos mostra como deve ser feito este processo:

O professor deve estar atento para estas questões e manter o equilíbrio e a clareza para não chamar de hiperativas as crianças que demonstram comportamentos ativos apropriados para a idade, sem *a priori* analisar o contexto social, familiar e educacional, principalmente as condições físicas da criança e do ambiente, bem como a sua própria atuação, enquanto educador [...]. Os registros das observações feitas pelo professor, a respeito das alterações do comportamento dos alunos, permitirão identificar preventivamente os casos específicos que necessitarão de intervenções educacionais, comportamentais e ambientais adotadas em sala de aula, como também, ajudar na seleção daqueles que precisam de uma atenção particular. A partir daí providências serão tomadas, como por exemplo: contato frequente com os pais, encaminhamento para profissionais da área médica e terapeutas, além do auxílio de outros profissionais.

De acordo com Cardoso (2009, p. 248), o professor deve estar atento a todas as características possíveis para saber diferenciar e identificar os casos de TDAH em sua sala de aula ou na escola, para não cair em possíveis diagnósticos errôneos e “[...] não deixar que o grau de irritabilidade causado pelo comportamento inadequado do aluno interfira, comprometendo na qualidade e na veracidade dos fatos registrados e observados pelo professor”.

A angústia ou a necessidade de encontrar algum culpado, ou responsabilizar alguém pelo baixo desempenho em sala de aula, faz com que os professores também já exaustos atribuam o comportamento dos estudantes com TDAH à criação dos pais.

Barkely (2020, p. 176) faz uma defesa dos pais destas acusações:

Simplesmente não há evidência disponível que apoie esse ataque aos pais para explicar o TDAH, e por outro lado há muita evidência contrária a isso, o que nos faz perguntar quais seriam os motivos daqueles que continuam a fazer essas asserções bizarras e fortemente desmentidas pela ciência de que certo comportamento dos pais em relação aos filhos podem causar o TDAH.

Cardoso (2009) chama atenção para a necessidade da parceria entre escola, professores e familiares nesse processo de identificação e acompanhamento do estudante com TDAH. No entanto, notamos que essa parceria não acontece da forma esperada quando lemos a fala dos participantes acima, quando afirmam que a dificuldade é o apoio familiar.

Contudo, se é um transtorno neurobiológico, como afirmado anteriormente, como pode ser resultado da forma como os pais criam seus filhos? Segundo Green (2015, p. 58),

Vinte e cinco anos atrás, a maioria dos psiquiatras australianos e ingleses acreditavam que o mau comportamento era resultado do estresse familiar e um fraco desempenho na atuação dos pais. Quando a criança era diagnosticada com TDA/H, toda a culpa era colocada nos pais, sem qualquer menção de biologia, cérebro ou dos benefícios da medicação.

Oliveira (2014) apresenta outro fator que pode ocorrer nos casos de alguns estudantes, a sobrecarga de trabalho que muitos pais enfrentam diariamente, ocupando todo seu tempo, que deveria ser compartilhado no acompanhamento destes estudantes na escola e em outros profissionais, sentindo-se culpados e compensam fazendo as vontades dos estudantes ou sendo menos rígidos e ativos quando necessário. Green (2015) também apresenta que muitos pais podem “afastar-se totalmente” diante dos problemas causados pelos seus filhos na escola, por encontrarem-se deprimidos por fatores diversos, bem como a dificuldade em controlar a situação.

Na fala do participante PAEE2, identificamos uma situação que não foi mencionada pelos demais participantes, quando afirma que “Nosso grande desafio é incluir o aluno e alguns casos, até mesmo a família, que não aceita que o filho tenha o transtorno [...]”, situação que também acontece com os pais destes estudantes, a não aceitação do transtorno.

Green (2015, p. 61) afirma: “O TDA/H é real; está no cérebro da criança e, em curto prazo, o TDA/H não irá embora. Até que esse fato seja aceito e as concessões feitas, você não chegará a lugar algum. Aceitar e adaptar nossas atitudes são os primeiros passos para o sucesso dos pais”. E, realmente, com a falta de parceria com a escola e uma busca de ajuda com uma equipe multiprofissional, geralmente composta por um fonoaudiólogo, psicólogo, neuropediatra, terapeuta ocupacional e psicopedagogo, fica mais difícil da escola traçar estratégias de atendimento para este estudante.

Barkley (2020, p. 236) também menciona que “Numa pequena, mas significativa minoria dos casos, os pais não procuram ajuda profissional para o seu filho com TDAH ou não foram aconselhados a fazer isso, e o filho já está há vários anos na escola”. Por isso, reafirmamos que a relação dos pais com a escola/professor pode ser uma relação de extremos, visto que pode haver ou não essa parceria, que é tão importante para o atendimento escolar do aluno com TDAH.

No artigo 6º da Lei Estadual n.º 3.112/2015 é previsto que:

O Estado deve garantir através da sua administração direta e indireta a flexibilização do horário de trabalho para que um dos responsáveis possa acompanhar seu filho ao tratamento multiprofissional, consultas médicas e acompanhamento no período de provas escolares.

Para os pais destes estudantes que são servidores do governo do estado do Acre, é permitido que estes tenham flexibilidade na carga horária de trabalho para acompanharem seus filhos nos diversos compromissos que lhes são exigidos, o que já é louvável, mas nem todos, mesmo sendo parte do funcionalismo público, têm acesso a estas informações. E a lei não se estende aos pais de alunos que atuam fora do serviço público estadual.

Por fim, acreditamos que esse impasse entre família e escola deveria ser intermediado através de ações do poder público, oferecendo serviços de acompanhamento não somente aos estudantes com TDAH, mas também aos familiares e às escolas que atendem estes alunos, pois estes também se encontram, muitas vezes, cansados e/ou despreparados. Desta forma, com estas ações, é previsto pela Lei Estadual n.º 3.112 (ACRE, 2015) unir estes dois elos (família e escola) em prol de um único objetivo: o desenvolvimento integral do estudante com TDAH.

Teixeira (2014) afirma que os problemas comportamentais em crianças e adolescentes com TDAH afetam toda a família e que intervenções que ofereçam informação e orientação aos pais seriam essenciais. O autor chama de “tratamento psicoeducacional”, o qual consiste em um conjunto de ações e estratégias que visem ao aprendizado de pais e também de cuidadores sobre o TDAH. O Estado poderia assumir este papel para a formação não somente de professores, mas também dos familiares, pois muitos desses sentem-se com sentimento de culpa, de negação e até mesmo de preconceito diante do transtorno dos filhos.

5.3 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, A ESCOLA E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO COM TDAH

Nesta última categoria, apresentamos como estão estruturadas as ações realizadas para o atendimento escolar do aluno com TDAH partindo da SEE/AC, representada pelo Setor de Divisão de Coordenação do Ensino Especial, observando as orientações que são repassadas às escolas e como estas, por sua vez, atuam na escolarização destes indivíduos.

Para tanto, constam nesta categoria 3 temas, são eles: A formação continuada após a Lei Estadual n.º 3.112/2015; A adaptação de atividades pedagógicas no dia a dia e estratégias de atendimento durante a pandemia da COVID-19; O profissional da Educação Especial como recurso humano de acessibilidade.

Na seção 4, discutimos a importância da formação continuada para os docentes que atuam com os alunos que são público-alvo da Educação Especial. Estas formações devem tratar,

dentre outros assuntos, de estratégias mais adequadas para se trabalhar com estes estudantes na escola.

O primeiro tema **A formação continuada após a Lei Estadual n.º 3.112/2015** trata da visão dos participantes sobre a oferta (ou não oferta) de cursos de formação continuada para os docentes com temas específicos para o TDAH pela SEE/AC, de como avaliam estes cursos e se notaram alguma mudança no atendimento escolar destes estudantes nos últimos 6 anos. Vejamos as respostas:

Sempre é oferecido cursos, mas para a educação do ensino especial, no meu conhecimento é mais no geral para todos [...]. Por conta dessa pandemia a gente ficou um pouco distante, mas tem formação também online, então tem essas formações que eles tratam, não específico do TDAH, mas o que eu vejo do ensino especial que eles abrangem tudo (PARTICIPANTE CE2).

Olha eu não tenho conhecimento de cursos específicos para o TDAH, eles oferecem cursos para o atendimento aos alunos com deficiência. Tem mais cursos para o autismo do que para o TDAH. Essa resposta vou te dar dessa forma, eu não tenho conhecimento que tenha específica para o TDAH [...] (PARTICIPANTE GE2).

Eu desconheço. Eu particularmente nunca participei de algum curso específico e uma de nossas reclamações para a secretaria sempre foi a falta de formação para o professor regente ou para a equipe gestora [...]. Eu acho que pela primeira vez esse ano eu como gestora e os professores regentes estamos tendo a oportunidade de participar de uma formação que foi disponibilizada para toda a equipe escolar, de forma on-line [...] (PARTICIPANTE GE3).

Sim, oferece formação nessa área. Na verdade, sempre tem. Todas as formações sempre têm uma parte voltada para esse público, sempre tem um módulo (PARTICIPANTE PAEE1).

Hoje nós não temos, mas na época da Beltrano (antiga Coordenadora do Setor de Divisão de Ensino Especial) nós tínhamos o Ciclano (Professor Especialista membro da Equipe de Formação) que ele era especialista em TDAH, então eu já tive formação com ele sobre o TDAH, ele era exclusivo do TDAH (PARTICIPANTE PAEE3).

Especificamente eu não recordo (PARTICIPANTE PC2).

Específico não. Se teve eu não me recordo (PARTICIPANTE PC3).

De acordo com as falas dos entrevistados, notamos que parcela significativa afirma não ter conhecimento ou nunca ter participado de uma formação específica para o TDAH e que nos cursos de formação abordam assuntos “mais gerais” sobre a Educação Especial, como estudos sobre as deficiências.

Consultada sobre os cursos oferecidos para os profissionais em educação da rede estadual de educação nos últimos 6 anos, principalmente aos professores de classe, a Representante da Coordenação do Setor de Divisão de Ensino Especial da SEE/AC afirma:

A gente realizou formações continuadas que abrangessem todas as áreas das deficiências e, durante esse período de pandemia acho que foi o período que mais esses profissionais tiveram orientação e formação continuada, então a gente desenvolveu formações em todas as áreas. Eu acho que nenhuma área ficou desassistida (RCEE).

Contudo, como vimos nas falas dos participantes, o TDAH não é um tema recorrente nas formações e tão pouco é lembrado pelos profissionais de educação, quando perguntados pelo tema nas formações. O que diverge da fala da RCEE quando afirma que “Eu acho que nenhuma área ficou desassistida”.

Pode-se observar também que estes cursos de formação continuada na área da Educação Especial não são acessíveis a todos os docentes, como é visto na fala dos participantes CE2 e GE3, pois apenas nos anos de 2020 e 2021, como foi descrito na seção 4, os cursos voltados para a área da Educação Especial também tiveram como público-alvo os professores de classe e equipe gestora, mas anteriormente ficavam restritos apenas aos profissionais do ensino especial, o que identificamos que não atende ao que é previsto pela lei nº 3.112

No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta lei, os sistemas de ensino **devem garantir aos professores da educação básica** amplo acesso à informação, inclusive com relação aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, **formação e qualificação** objetivando capacitá-los para a identificação precoce dos sinais relacionados ao TDAH nesta lei, bem como para o atendimento educacional escolar desses educandos (ACRE, 2015, ART. 5º, grifos nossos).

Após 6 anos de sancionada a Lei n.º 3.112, somente em 2020, de forma on-line, a formação continuada é aberta para todos os docentes da rede estadual de educação, como é dito pela participante G3, conquista alcançada através de “reclamações” da categoria.

Referente à fala do participante PAEE1, na qual afirma categoricamente que existe formação específica sobre o TDAH com frequência nos cursos de formação continuada oferecido pelo setor de Divisão de Ensino Especial, é possível que tenha ocorrido um equívoco ou ato falho da parte do participante, pois de acordo com o levantamento apresentado na subseção 3. 2, no quadro 4 “Cursos de Formação Continuada para Professores da rede estadual”, evidenciou-se que o último módulo que discute os transtornos foi num curso de formação para professores do AEE em 2018.

A realidade sobre a ausência de formação específica para o TDAH encontra-se presente na fala do participante GE2 quando afirma que não tem conhecimento de cursos específicos para este transtorno e que existem mais cursos voltados para o autismo. O que de fato é uma realidade, quando observamos os módulos dos cursos de formação continuada dos últimos 6 anos (apresentados na subseção 3.2 desta dissertação).

Essa ausência ainda é ratificada pela participante PAEE3 quando afirma que “Hoje nós não temos”, mas que na gestão da coordenadora anterior havia um professor especialista no assunto, mas que hoje não integra a equipe da atual gestão. E as falas das participantes PC2 e PC3 reforçam o que já foi exposto.

Consultamos também a RCEE sobre a falta do tema do TDAH nos últimos dois cursos oferecidos pela SEE/AC, no formato on-line em 2020 e 2021, e obtivemos a seguinte resposta:

Geralmente fazemos as formações conforme as maiores necessidades do professor. Primeiro a gente faz uma análise das necessidades das escolas, a maior reclamação, a maior dificuldade dos professores. Daí, a gente sempre faz as formações para sanar aquelas dificuldades. Então, se não teve TDAH é porque talvez nas outras deficiências a dificuldade foi maior, é claro que a gente teve algumas oficinas e alguns grupos de estudos sobre o TDAH, mas em escolas específicas, escolas que solicitaram esse atendimento porque a gente atende as escolas de acordo com a necessidade de cada uma. [...] É feito antes um levantamento porque a gente procura trabalhar para ajudar o professor, para ajudar o aluno (RCEE).

As palavras da RCEE demonstram a boa vontade em atender toda a rede de ensino, bem como algumas medidas para se trabalhar sobre o tema, mas de forma específica, em casos pontuais, dentro da própria escola, quando é solicitada. Porém, que ainda não é um tema relevante, segundo o entendimento da fala da RCEE, que seja posto em um curso amplo de formação continuada para todas as escolas, mesmo sendo estes estudantes com TDAH um grande público escolar.

Passos (2015, p. 62) alerta que “A falta de informação por parte dos professores e das escolas não possibilita, muitas vezes, uma identificação precoce e, quando ocorre, geralmente houve perdas significativas de conteúdos que garantiriam a base do processo ensino-aprendizagem”. Dialogando com a afirmação da autora e as falas dos participantes, os dados nos mostram que os cursos de formações continuadas não abrangem a todos os docentes das escolas e também não é tema frequente nas formações, não atendendo o que rege a Lei n.º 3.112 (ACRE, 2015). Mesmo que estes profissionais busquem conhecimentos por iniciativa própria, como cursos ou especializações (quando procuram), é na formação continuada que terão acesso

dentro de um período regular de tempo, visto que as formações ocorrem durante o percurso do ano letivo, bem como com novas atualizações científicas.

Nesse ponto, partilhamos do mesmo pensamento de Pimentel (2012, p. 139):

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo pode ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Com essa falta de formação e informação por parte dos professores, principalmente os que não fazem parte da Educação Especial, acabam não readequando suas práticas de ensino para os estudantes com TDAH.

Conforme foi explicado na metodologia, esta pesquisa foi realizada no período de pandemia da COVID-19, situação que foi bem citada nas falas dos entrevistados, o que nos levou a formular o segundo tema desta categoria em análise, **A adaptação de atividades pedagógicas no dia a dia e estratégias de atendimento durante a pandemia da COVID-19**, a qual trata especificamente de como as escolas elaboraram suas próprias estratégias de ensino e atendimento do aluno com TDAH no dia a dia.

Assim, ao tratarem sobre quais ações as escolas em que trabalham adotaram para o atendimento escolar dos estudantes diagnosticados com o transtorno, os participantes afirmaram:

Primeiro é feito a anamnese do aluno na S.R.M. atividades diferenciadas (quando for o caso), agrupamentos, atendimentos através de parceria e reforço escolar quando possível (PARTICIPANTE CP1).

A escola oferece acompanhamentos pela sala do AEE, atividades diferenciadas que são adaptadas através do professor regente, através do professor mediador, através do assistente educacional [...] também atividades diferenciadas, com materiais concretos, com atividades lúdicas [...] (PARTICIPANTE CP2).

Da mesma forma como os demais alunos com necessidades, atendendo na sala de recursos, com material que chamam atenção, jogos que mantém a concentração, que estimula a atenção, a concentração, a gente atende igual aos outros (PARTICIPANTE PAEE1).

Compreendemos que estaremos incluindo o aluno e fazendo participar das ações desenvolvidas na escola que são planejadas e discutidas no PPP da escola e no regimento interno (PARTICIPANTE PAEE2).

[...] há acompanhamento na sala de recurso [...]. Também as atividades são adaptadas, são coloridas, menos questões, há redução em relação as atividades dos demais alunos [...] (PARTICIPANTE PC2).

Na fala dos participantes CP1, CP2 e PC2, notamos que estes utilizam os termos “atividades diferenciadas” como propostas de atividades para atender aos alunos da educação especial, incluindo os estudantes com TDAH. Estes alunos, segundo relatos dos entrevistados, recebem apostilas coloridas e com redução de questões, algumas atividades dessas apostilas com questões lúdicas ou jogos que estimulassem a atenção do estudante.

Para fazermos a análise deste tema, é importante compreendermos o papel fundamental do Projeto Político Pedagógico da escola. Para Mantoan (2015, p. 68),

Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógicas das escolas são revistos e modificados com base no que for definido também pelo projeto político-pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto, é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado.

Partindo desta concepção de mudança de perspectiva educacional que a autora acima apresenta e pensando em não trabalhar à parte com estes estudantes, chegamos ao entendimento de que todo o currículo escolar deve ser pensando e planejado a atender a todos da escola. Toda a proposta pedagógica deve ser pensada e apresentada aos alunos de maneira igual, conforme reza o artigo 28, incisos XV e XVI da Lei n.º 13.146, a LBI (BRASIL, 2015). Nesse caso, compreendemos aqui que as “atividades diferenciadas e adaptadas”, que são mencionadas pelos participantes, não estão de acordo com o que é chamado de adaptação curricular.

Carvalho (2008, p. 105, 113) apresenta a real forma de se realizar uma Adaptação Curricular (AC):

As AC consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem [...]. Pessoalmente já presenciei, numa classe regular na qual havia três crianças com Síndrome de Down, que, enquanto os colegas trabalhavam com a produção de um texto sobre festa junina, elas estavam colorindo figuras que não tinham nada a ver com este tema.

As adaptações curriculares vão muito além de adaptações de atividades, são flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade e práticas de avaliação da aprendizagem, tudo isto com vistas a favorecer as potencialidades destes estudantes (CARVALHO, 2008; MANTOAN, 2015).

Contudo, sabemos que não é uma tarefa fácil, é extremamente complexa, que envolve modificar conceitos há muitos anos enraizados, logo que requer dedicação e urgência de querer modificar os inaceitáveis índices de fracasso escolar destes estudantes (CARVALHO, 2008).

A fala do participante PAEE1 apresenta a importância das S.R.M. nas escolas públicas do estado do Acre e o trabalho especializado que é feito com estes estudantes, focando em suas dificuldades, quando a participante menciona que utiliza materiais e jogos que despertam a atenção do aluno, que estimulam a atenção e a concentração.

A atitude deste participante dialoga com o pensamento de Benzick (2010, p. 87):

Usar recursos especiais, como gravador, retroprojetor, slides, etc. Como a criança tem um apelo intrínseco a novidades, todos os recursos disponíveis podem ajudar na manutenção da atenção e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem. Essa criança aprende melhor visualmente, pois dessa maneira ela pode pôr as suas ideias no lugar e se estruturar.

Complementando esta ação, também apresentamos a fala do participante PC2 quando afirma que realiza atividades coloridas com redução de questões e até mesmo de atividades. O que também dialoga perfeitamente com a fala de Benzick (2010, p. 88) ao afirmar que “Apresentar tarefas em pequena quantidade para não assustar e desanimar a criança. Uma grande quantidade de tarefas faz com que a criança sinta que não conseguirá dar conta de terminá-las e com isso ela desiste, antes mesmo de começá-las”.

Dos participantes aqui mencionados, o participante PAEE2 evidencia que está consciente de que toda a ação pedagógica executada pela escola deve partir do PPP e do regimento da escola, nos quais consta qual a filosofia de trabalho da escola e o que pretendem para o público que nela estudam. A fala do participante dialoga com Carvalho (2008, p. 97) quando a autora afirma que “O ideal será que o projeto político-pedagógico surja de relações dialógicas na comunidade de aprendizagem que a escola é, e desta com a comunidade em geral”. Realizar esse planejamento com todo o corpo docente, como afirma o participante, é essencial para o sucesso escolar.

A crise sanitária da COVID-19, transmitida pelo coronavírus SARS-CoV-2, causou um colapso sem precedentes na saúde pública, ceifando diversas vidas no mundo todo. Causando mudanças forçadas e significativas nos setores econômicos, políticos, geográficos e também educacional (SANTOS; CHAVEZ; SILVA et al, 2020).

Como estratégia para evitar a propagação do vírus entre a comunidade escolar, a SEE/AC publicou no Diário Oficial do Estado a Portaria SEE n.º 764³², em 18 de março de 2020, suspendendo as aulas presenciais em toda a rede pública de Educação Básica até 04 de abril de 2020, situação que foi estendida até 01 de outubro de 2021, retornando de forma híbrida em 04 de outubro do mesmo ano.

Para evitar prejuízos na educação dos alunos, fez-se necessário adotar o ensino remoto, como forma de dar continuidade ao ano letivo, conforme Santos; Chavez; Silva et al (2020, p. 454):

É fato que dentre todos os reflexos das ações de isolamento social por conta da pandemia de coronavírus a educação domiciliar ou *homeschooling*, passou a fazer parte da rotina de mais de um bilhão de alunos desde o final de fevereiro até o momento, conforme aponta o monitoramento da Unesco (Organização das Nações Unidas).

Diante desta necessidade para dar continuidade aos estudos em casa, perguntamos aos entrevistados como ocorreu o atendimento ao aluno com TDAH neste momento de pandemia da COVID-19, no que responderam:

Nós fizemos agrupamentos, então cada um atende dois alunos. A orientação é assim, elas fazem o contato com a família através do telefone, por vídeo chamada e agenda com a família o dia e hora que ela pode ligar para a criança para tirar as dúvidas para perguntar se precisa adaptar as atividades, caso seja necessário ela vem até a escola faz a adaptação e a família vem buscar [...] (PARTICIPANTE CE1).

[...] O atendimento a este aluno era feito... no ano passado de forma remota, exclusivamente de forma remota, inclusive os TDAH. Inclusive este ano quando nós retornamos a partir do segundo semestre, nós começamos a fazer um atendimento diferenciado com os pais autorizando o menino a vir para a escola, com o mediador vindo [...] (PARTICIPANTE GE2).

A gente teve uma preocupação por saber das necessidades, então assim, no início os profissionais de apoio eles realizavam o atendimento individual, mas sempre assim: por vídeo chamada nos grupos de WhatsApp. Por meados de junho, julho a gente recebeu um documento norteador e o professor mediador e o professor do AEE realizava as atividades adaptadas e teve um momento que a pandemia nos permitiu realizar a entrega desses materiais [...] (PARTICIPANTE GE3).

O atendimento é remoto, a gente faz a ligação, a vídeo chamada, conversa com o aluno, a gente pergunta se está tendo dificuldade nas atividades, a gente dá

³² Portaria SEE Nº 764/2020 “Estabelece as seguintes medidas temporárias a serem adotadas pelas unidades escolares, setores administrativos e núcleos de educação da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes e dá outras providências.” Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391009> Acesso em: 24/01/2022.

orientação aos pais de como fazer, de como trabalhar essas dificuldades com seus filhos nas suas casas (PARTICIPANTE PAEE1).

Tem a mediadora que atende uma vez na semana na casa do aluno, a mãe permitiu. Ela vê quais dificuldades que ele tem, ele vai mediando as atividades que ele não fez durante a semana de forma remota por WhatsApp, mando vídeos, mando áudios (PARTICIPANTE PC2).

Diante das falas dos participantes, percebemos que durante o período em que as escolas da rede estadual de ensino estiveram com as aulas presenciais suspensas, as ações de atendimento escolar aos alunos com TDAH em nada diferenciou dos demais alunos da Educação Especial destas unidades de ensino, como afirma o participante GE2.

Identificamos três ações utilizadas, nas escolas que foram campo de coleta para esta pesquisa, para suprir as necessidades escolares dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A primeira foi a utilização de recursos tecnológicos. O uso do telefone celular foi mencionado pelos participantes CE1, GE3, PAEE1 e PC2, com a utilização da ferramenta de comunicação WhatsApp através de videochamadas, mensagens de voz e envio de arquivos, o que facilitou o trabalho dos docentes, que instruíam pais e alunos sobre as atividades que lhes eram enviadas.

Contudo, sabemos que mesmo o telefone celular sendo um dos meios de comunicação mais acessível em diversos lares na capital rio-branquense, já não podemos afirmar nos demais municípios do estado do Acre, principalmente os mais remotos, quanto mais imaginar a disponibilidade de internet. Conforme Santos; Chavez; Silva et al (2020, p. 457) “(...) 46 milhões de brasileiros não possuem acesso à rede mundial de computadores”, e também muitos alunos não possuem aparelho celular, ficando à espera dos familiares retornarem do trabalho para que pudessem ter acesso às atividades, muitas vezes no período noturno.

Como forma de mitigar a ausência dos recursos tecnológicos em muitos lares, algumas escolas adotaram o uso de produção de materiais impressos, o que seria a segunda estratégia identificada, como é mencionado na fala dos participantes CE1 e GE3, na qual os professores (de classe e mediadores) realizavam as atividades adaptadas para que os familiares buscassem na escola e, com as orientações dos professores, realizavam com os seus filhos e devolviam para a escola no prazo estipulado. Como terceira estratégia, houve professores que por iniciativa própria e autorização dos familiares iam à casa do estudante, como foi mencionado pela participante PC2.

Até o momento, vimos que apesar de as escolas adotarem suas próprias formas de organizar o atendimento escolar para os estudantes da Educação Especial, incluindo os com TDAH, em contexto de pandemia, notamos que houve semelhanças no uso das tecnologias,

como o uso do aparelho celular e internet, como recurso mais viável, e as adaptações de atividades em blocos de materiais impressos para os familiares. Possivelmente, as demais escolas de Rio Branco, como os demais municípios, tenham adotado também algumas destas ações identificadas nas falas dos entrevistados.

Contudo, nas falas dos participantes GE2 e GE3, percebemos que também houve duas instruções diretas da Secretaria de Educação para o atendimento escolar destes estudantes, quando o participante GE3 afirma ter recebido um documento norteador, provavelmente, trata-se do documento Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades Não Presenciais no Período de Pandemia na Rede Pública de Ensino do Estado do Acre³³. Enviado para as escolas no segundo semestre de 2020, este documento versa, na subseção 7.2 Orientações sobre Adaptações Razoáveis, as seguintes orientações:

11. Elaborar tarefas curtas ou intercaladas para alunos com TDAH para que eles possam concluí-las antes de se dispersarem; 12. Conversar com o aluno e os pais sobre o método mais fácil de estudo em casa. Isso facilita muito a vida dos que têm TDAH e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Deve-se propor aos pais alguns “experimentos” de formas de estudos diferentes até que seja encontrada a mais adequada para o aluno.

Na subseção 7.3 Orientações Sobre Situações Específicas, afirma que:

Nos casos em que o aluno não tem acesso à internet, não tem o apoio efetivo dos pais/responsáveis na execução das atividades impressas por motivos diversos, se recusa a fazer as tarefas e a família não tem condições de ajudá-lo ou situações afins, recomenda-se o agendamento de datas e horários de atendimento individual na própria escola, para que o professor regente e/ou profissionais da educação especial auxiliem esse aluno na execução das atividades, seguindo todos os protocolos de segurança e com o consentimento dos responsáveis mediante termo de autorização por escrito para o atendimento presencial.

A partir deste documento, foi possível realizar o atendimento escolar destes estudantes de forma presencial, com dia e horário marcado com a gestão escolar e o professor de classe ou profissional de apoio especializado, respeitando todos os protocolos sanitários necessários, mediante assinatura do Termo de Responsabilidade e Consentimento dos familiares dos estudantes, anexado à página 21 do documento.

Mediante às situações apresentadas pelo documento, em relação às dificuldades destes estudantes em realizar as atividades em casa, liberando-os a retornarem para a escola junto aos

³³ Documento na íntegra disponível em: <https://docero.com.br/doc/1nccv5s> Acesso em: 26/01/2022

seus professores, geralmente os mediadores e assistentes educacionais, observamos o quanto é imprescindível a presença destes dentro dos espaços escolares, o que fica até mesmo nítido nas falas dos participantes. Desta forma, o último tema a ser analisado nesta seção é **O profissional da Educação Especial como recurso humano de acessibilidade.**

O tema se fez pertinente ao percebermos o quão recorrente estes profissionais são mencionados nas falas dos participantes. Estes profissionais de apoio especializado, como já discutido na subseção 1.2, são essenciais no suporte escolar destes estudantes, visto que somente o professor da classe, muitas vezes, não consegue atender às necessidades do estudante de forma individualizada.

Estes profissionais estão presentes nas falas dos participantes, demonstrando o quanto são essenciais nesse processo educacional. Vejamos suas falas:

Sim, até uns 2, 3 anos atrás o TDAH dentro do ensino especial ele não era considerado um aluno especial. Não tinha direito ao atendimento especializado na sala do AEE, não tinha direito a um assistente ou um mediador, caso necessário (PARTICIPANTE GE1).

Tem a mediadora que atende uma vez na semana na casa do aluno, a mãe permitiu. Ela vê quais dificuldades que ele tem, vai mediando as atividades que ele não fez durante a semana de forma remota por WhatsApp, mando vídeos, mando áudios (PARTICIPANTE PC2).

Na pandemia eles são atendidos pelos profissionais, como a nossa escola tem 60 alunos é muito para professores do AEE e como não retornamos no presencial eles acabaram sendo atendidos pelos profissionais, de acordo com a necessidade de uma, duas, três ou quatro vezes na semana até duas horas eles ficam com eles nos auxiliando nas atividades [...] (PARTICIPANTE PAEE3).

Nesse segundo ano especificamente da pandemia, no caso de 2021, nós temos feito escalas de atendimento na escola com aluno e profissional do AEE que ocorre em média uma ou duas vezes por semana. O mediador o atende aqui na escola trabalhando a atividade em curso do ano com o material (PARTICIPANTE CP3).

No caso é o acompanhamento com profissional, no caso com o mediador, também o atendimento do AEE no contraturno, tudo isso em favor do aluno (PARTICIPANTE PM1).

Conforme apresentado nas falas dos participantes, estes profissionais são uma realidade presente nas escolas. Mas quais profissionais? Alguns participantes mencionam entre Assistente Educacional (profissional com requisito mínimo de ensino médio para contratação) e Professor Mediador (profissional com requisito mínimo de graduação em pedagogia ou licenciaturas e cursos ou especializações na área da Educação Especial), além do Professor do

Atendimento Educacional Especializado (AEE)³⁴ que não atua diretamente com o estudante na sala de aula (mas no contraturno), assim como os outros citados anteriormente.

Dessa forma, retornamos ao questionário (quadro 6), quando perguntamos se os professores mediadores eram contratados exclusivamente para atender aos estudantes com TDAH e identificamos que não há um critério lógico para a contratação destes profissionais. Na mesma escola, pode haver um assistente educacional com um estudante com TDAH e na outra turma da mesma escola ser um professor mediador a acompanhar outro estudante com o mesmo transtorno.

Durante o preenchimento do questionário, recordei que determinado participante confidenciou que, na escola em que atua como gestor, geralmente são enviados assistentes educacionais para acompanharem os estudantes com diagnóstico de apenas TDAH. Agora, caso haja na mesma turma desse aluno com TDAH um estudante com autismo, a dinâmica muda, é lotado na escola um professor mediador, que acompanhará na sala de aula tanto o TDAH quanto o aluno com diagnóstico de autismo.

A LBI n.º 13.146 (BRASIL, 2015) dá a garantia de “[...] formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015, Art. 28, Inciso XI). Como visto, a disponibilidade destes profissionais com a devida formação para o atendimento educacional é mais um suporte às necessidades destes estudantes.

O governo do estado do Acre reconhece e disponibiliza os seguintes profissionais para atuarem nas escolas públicas atendendo aos alunos público-alvo da Educação Especial: Professor do Atendimento Educação Especializado; Professor Bilíngue (Libras/Português) para o ensino fundamental I; Professor tradutor e intérprete para o ensino fundamental II e ensino médio; Professor de Libras; Guia-intérprete; Assistente Educacional; e Professor Mediador, conforme a Instrução Normativa 001/2018 (ACRE, 2018).

A Lei n.º 3.112 (ACRE, 2015) não deixa claro se o estudante com TDAH tem direito a um profissional de apoio especializado na sala de aula:

³⁴ Existem alguns casos na rede estadual de ensino, devido a grande demanda de profissionais para preencherem estas necessidades, situações em que professores do quadro efetivo contratados para atuarem como professores de classe (regência) estarem atuando como professores do AEE (situação esta na qual me enquadro). Também, professores que por motivos diversos, como laudo médico ou próximos da aposentadoria, deixarem a regência de classe para atuarem como professores mediadores, mesmo que não tenham experiência na área da mediação. No entanto, exige-se que tenham comprovação de certificações na área da Educação Especial. Também, há casos de professores aceitarem aulas complementares (popularmente conhecido como dobra) para trabalharem no contraturno de seu contrato para atuarem como Mediadores ou professores do AEE.

Educandos com TDAH, que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita ou instabilidade na atenção que repercutam na aprendizagem, devem ter assegurado o acompanhamento específico voltado a sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da própria escola na qual estão matriculados, podendo contar com apoio e orientação da área de saúde, da assistência social e de outras políticas públicas existentes no Estado (ACRE, 2015, Art. 3º).

A legislação menciona que o estudante deve ter assegurado acompanhamento específico voltado à sua dificuldade pelos seus educadores no âmbito da própria escola. Mas como já discutido anteriormente, é possível um professor, diante de todas as suas atribuições, lidando com turmas muitas vezes numerosas e com alunos que requerem outros tipos de atendimento especializado, proporcionar esse atendimento sozinho na sala de aula? Certamente a lei em questão poderia ser mais objetiva e ter acrescentado a necessidade de um profissional de apoio especializado a estes estudantes, assim como ocorre com as demais deficiências no âmbito escolar.

Consultamos também a RCEE sobre este assunto, que assim esclareceu:

[...] E tem aluno que dependendo da dificuldade um assistente ajuda. Então, cada aluno a gente busca até colocar o mediador conforme o perfil para que realmente ele atenda aquele aluno para que ele tenha um melhor vínculo entre mediador e aluno, então tudo isso a gente se preocupa, até com o perfil do profissional que vai atender o aluno (RCEE).

O estudante com TDAH, no estado do Acre, quando a equipe escolar julga necessário, também tem o direito a ter um profissional em sala de aula para auxiliá-lo. De acordo com as falas dos participantes, é observado que existe uma tendência de que se for apenas um aluno com o diagnóstico de TDAH, terá um Assistente Educacional, se for diagnosticado com Autismo associado ao TDAH, terá um Professor Mediador, o que se contrapõe ao que é dito pela fala da RCEE, que afirma que é estudado o perfil do profissional que atuará junto ao aluno.

Em suma, compreendemos que estes profissionais de apoio especializado são recursos humanos de acessibilidade importantes para a garantia de inclusão escolar para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesta seção, podemos observar como as inferências realizadas sobre as falas dos participantes puderam nos apresentar como ocorre na realidade a regulamentação da Lei Estadual n.º 3.112/2015 na rede pública estadual de ensino. A pesquisa nos revela que a regulamentação da legislação objeto dessa pesquisa não contempla, de forma satisfatória, o atendimento escolar dos estudantes com TDAH.

Pode-se destacar, dentre outras coisas, que não há uma formação continuada adequada para professores da rede estadual que os possibilite identificar e elaborar estratégias de ensino. E o próprio sistema de ensino não realiza um mapeamento destes estudantes, que acabam sendo inseridos no SIMAED como alunos com deficiência intelectual.

Notamos que a falta de uma equipe multiprofissional (Saúde e Assistência Social), que deveriam ser um elo com a Educação, faria a diferença no processo de escolarização e inclusão educacional destes estudantes, proporcionando aos professores melhores condições de ensino e até mesmo uma parceria com os familiares, visto que muitos dos entrevistados acreditam que a família é um dos fatores do insucesso escolar dos alunos com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos as considerações finais desta pesquisa. Ela é fruto de um intenso trabalho de leituras, releituras, interpretações, escritas e reescritas sobre os diversos textos que foram propostos no referencial teórico e, juntamente com as inferências realizadas acerca das falas dos entrevistados, exigindo a mais cautelosa e sincera interpretação e análise para que pudessem de forma concisa contribuir e dialogar com os objetivos traçados inicialmente.

Destacamos a relevância desta pesquisa como uma oportunidade de evidenciar a Educação Especial e suas várias nuances e percalços que permeiam as escolas públicas do nosso país, em especial as escolas de Rio Branco, no estado do Acre.

Desse modo, tivemos como problemática de estudo a seguinte questão: como a Lei Estadual n.º 3.112/2015 estabelece o atendimento escolar dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH nas escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais no município de Rio Branco/AC?

Para o desenvolvimento desta problemática, traçamos objetivos que pudessem nortear esta pesquisa em busca de respostas.

Como objetivo geral da pesquisa, nos propomos a analisar como a regulamentação da Lei Estadual n.º 3.112/2015 tem estabelecido o atendimento escolar para estudantes com TDAH nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental em Rio Branco/AC.

Com o desdobramento do objetivo geral, traçamos o primeiro objetivo específico desta pesquisa: verificar se a lei n.º 3.112/2015 proporcionou alguma mudança nas escolas, em relação ao atendimento dos estudantes com TDAH. Os dados da pesquisa nos evidenciaram que a supracitada lei apesar de ser uma legislação pioneira no Brasil no que tange a inclusão e escolarização do estudante com TDAH nas escolas de educação básica e mesmo estes estudantes podendo fazer parte do público-alvo da Educação Especial no estado do Acre, frequentando a Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno, conforme constam nas fontes documentais apresentadas nesta dissertação, a regulamentação desta lei, a n.º 3.112/2015, não tem sido executada plenamente.

Podemos também identificar na pesquisa, através do questionário fechado e a entrevista semiestruturada, que nas 3 (três) escolas em Rio Branco que serviram de campo desta pesquisa, se o estudante apresentar apenas o laudo médico de TDAH, geralmente a SEE/AC disponibiliza

um Assistente Educacional para acompanhá-lo, agora, se o estudante apresentar o laudo médico de TDAH associado a outra deficiência, a SEE/AC disponibiliza um professor mediador.

Evidenciamos também que supostamente há um processo de “invisibilidade” do TDAH em algumas das escolas que visitamos em Rio Branco. Se o estudante tem o laudo de TDAH associado a outra deficiência (TEA, por exemplo), geralmente a deficiência que está associada ao transtorno é a que aparece registrada em listas, quadros ou tabelas de identificação dos alunos da Educação Especial da escola. Isso nos leva a entender que o estudante é atendido muito mais pela deficiência do que pelo transtorno. O que vai de encontro ao que é descrito no parágrafo único do artigo 1º da lei n.º 3.112, que afirma que esses estudantes devem ser identificados na rede de ensino e não invisibilizados.

O segundo objetivo específico foi demonstrar as ações desenvolvidas pela SEE/AC, através da Divisão de Educação Especial, para a inclusão escolar do aluno com TDAH na rede pública após a promulgação da Lei Estadual n.º 3.112/2015. Este objetivo possibilitou a descoberta de que estes estudantes não são incluídos no SIMAED, o que torna difícil a identificação de quantitativo de alunos nas escolas públicas da rede estadual, que supostamente são inseridos neste sistema, de acordo com os participantes, como estudantes com Deficiência Intelectual. Aqui também vemos que a lei n.º 3.112 não é executada quando em seu preâmbulo afirma que o estudante com TDAH deve receber devido acompanhamento da rede de ensino.

Identificamos uma ação oriunda da SEE/AC com duas orientações a fim de instruir a equipe escolar sobre o atendimento do estudante com TDAH em período de aulas remotas/online, registrado no Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades Não Presenciais no Período de Pandemia na Rede Pública de Ensino do Estado do Acre do ano de 2020.

Além disso, professores de classe que atendem alunos com TDAH em suas turmas não possuem direito de receber os percentuais de gratificação do ensino especial, assim como descrito na Lei Complementar n.º 274 (ACRE, 2013), o que pode ocasionar no professor desmotivação ou não empenho em sua prática pedagógica no atendimento ao estudante com TDAH.

O terceiro objetivo específico proposto nesta pesquisa foi identificar como o(a) Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado – AEE, Professores da Classe, Professor(a) Mediador(a) e Coordenação de Ensino/Pedagógica da escola se organizam dentro do espaço escolar para que haja o atendimento pedagógico especializado ao aluno com o TDAH. O período de realização desta pesquisa coincidiu com o período da pandemia causada

pela COVID-19, causando mudanças significativas nas escolas e muitas respostas reportam-se a este momento de novas práticas pedagógicas que o contexto pandêmico exigiu.

Dessa forma, identificamos através dos dados coletados, que as escolas que serviram como campo de pesquisa se assemelham nas práticas de atendimento escolar aos estudantes com TDAH. Seja através de agrupamentos de alunos, que consiste em um único profissional de apoio especializado (Assistente Educacional ou Professor Mediador) acompanhar o estudante com TDAH e mais outro estudante público-alvo da Educação Especial, seja através das atividades e avaliações de forma adaptadas ou diferenciadas, assim como o atendimento no contraturno na SRM com o professor do AEE.

Durante o período de ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19, as escolas adotaram os recursos tecnológicos como ferramentas para manter o contato com o estudante e seus familiares, o ensino e envio de atividades adaptadas ou diferenciadas através do *WhatsApp*, *Google Meet* ou chamadas telefônicas. Também, adotaram o sistema de apostilamento impresso, o qual a família buscava na escola e, com o auxílio do professor, realizava em casa, devolvendo novamente à escola na data estipulada. Com a flexibilização e permissão da SEE/AC, foi concedido que os professores e profissionais de apoio pudessem atender estes estudantes na escola em dias e horários previamente agendados e com autorização assinada pela família.

O quarto e último objetivo específico foi refletir sobre a formação continuada que os profissionais da educação da rede estadual possuem para atender o aluno com TDAH. Relembrando que, de acordo com o perfil que identificamos de muitos destes profissionais entrevistados, através do questionário fechado, são em sua maioria mulheres, com graduação em pedagogia, com especialização em Psicopedagogia ou Educação Especial e Inclusiva.

A pesquisa nos revelou, através de acessos a fontes documentais, no caso os certificados de cursos de formações continuadas oferecidos pela SEE por intermédio da Coordenação de Ensino Especial, que, com mais de 6 anos de sancionamento da Lei n.º 3.112, houve apenas 4 módulos, entre os anos de 2016 a 2018, sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade dentro dos cursos oferecidos, em sua maioria apenas para professores de apoio especializado da Educação Especial, não atendendo o que de fato prevê a legislação de 2015.

Os dados obtidos da entrevista semiestruturada e do questionário também nos apresentaram que desde 2018 não há cursos específicos para os profissionais de educação sobre o TDAH.

O questionário fechado também mostrou que nem mesmo a própria Lei n.º 3.112/2015 é conhecida pelos profissionais de educação, até mesmo entre os que atuam diretamente na

Educação Especial (professores do AEE e professores mediadores), visto que 16 deles afirmaram não ter conhecimento ou recordação de alguma legislação nacional ou estadual de apoio escolar ao estudante com TDAH. O que também vai de encontro ao que deveria ser realizado de acordo com o 5º artigo da supracitada lei.

Por fim, identificamos também que as respostas do questionário fechado evidenciam que os artigos 3º e 4º também não são executados, visto que 16 participantes afirmaram não existir e 2 afirmarem não saber da existência de acompanhamento de uma equipe de profissionais da área da Saúde e da Assistência Social aos estudantes com TDAH.

Realizando uma autoavaliação sobre os objetivos que traçamos nesta pesquisa, pode-se concluir que obtivemos respostas para cada uma das questões que nos propomos investigar. Algumas mais contundentes e outras que necessitariam de maior tempo de pesquisa para esclarecimentos mais sucintos, por exemplo, saber como a Coordenação de Educação Especial desenvolverá suas ações para com os estudantes com TDAH agora que existe uma Lei Federal específica para estes alunos.

Não podemos deixar de mencionar que houve limitações que dificultaram o processo desta pesquisa, citados de antemão na metodologia, como a falta de mapeamento destes estudantes, para saber em quais escolas encontrá-los em sua maioria, saber em qual nível da educação básica (Fundamental Anos Iniciais, Fundamental Anos Finais ou Ensino Médio) têm-se os maiores números de matrículas.

Como pesquisador, pretendo dar continuidade a esta pesquisa, almejando quem sabe um programa de doutorado, no qual possa investigar como se regulamentará nas escolas públicas as políticas de inclusão educacionais aos estudantes com TDAH após o sancionamento da Lei Federal n.º 14.254 (BRASIL, 2021) e o possível sancionamento do Projeto de Lei n.º 2630/2021, que ainda está em tramitação na Câmara dos Deputados.

Apontamos que a Lei Estadual n.º 3.112/2015 apresenta várias possibilidades de atendimento escolar ao aluno com TDAH, mas que, de fato, não provocou transformações significativas como esperado. Lacunas como a falta de um sistema de monitoramento e acompanhamento para dados estatísticos, acompanhamento com equipe multidisciplinar e programas de orientações e formações continuadas corriqueiras destinadas aos profissionais escolares, principalmente aos professores, poderiam apresentar uma maior qualidade educacional a estudantes com o transtorno.

No entanto, também acreditamos que a existência dessa legislação já possibilitou algum avanço no atendimento escolar a esses estudantes, como a possibilidade dos pais/servidores com filhos com TDAH de poderem acompanhá-los em consultas e atendimentos com

multiprofissionais quando necessário. E que possam ser criadas mais políticas públicas, que façam os demais artigos previstos na lei serem efetivados.

Não se pode deixar que apenas as escolas e principalmente os professores, que detêm inúmeras responsabilidades diárias, como planejamento, produção de material, pesquisa, organização de pagelas, dentre outras funções, tenham a responsabilidade total no atendimento escolar dos estudantes com TDAH.

Compreendemos que a efetivação de políticas públicas não é constituída de forma repentina, existe todo um processo, muitas vezes vagaroso, para se concretizar uma legislação. Contudo, nos referimos a uma lei que já foi sancionada há mais de 6 anos e que não se sente tanto os impactos da regulamentação desta lei dentro das escolas, no dia a dia dos estudantes que possuem o TDAH e que necessitam de mais atenção, no real sentido da palavra.

Estes não são uma minoria nas escolas, eles são muitos, é um grande público, que, no entanto, não existe nenhum controle de identificação que possa contabilizá-los no estado. De fato, houve para estes alunos conquistas importantes para o processo de escolarização no estado do Acre, porém, ainda é preciso diminuir as lacunas identificadas nesta pesquisa para que se possa efetivar mais ainda a inclusão escolar, como é previsto em lei.

REFERÊNCIAS

ABDA. **Associação Brasileira do Déficit de Atenção**. Sobre TDAH. Disponível em: <https://tdah.org.br/> Acesso em 04/12/2020.

ABREU, Diana Cristina de. **Políticas públicas e legislação educacional**. Curitiba: Editora Fael, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed.; M. I. C. Nascimento, Trad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

ACRE (Estado). **Lei Complementar n.º 274, de 9 de janeiro de 2013**. Altera dispositivos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/LeiComp274.pdf> Acesso em: 27/09/2021.

ACRE (Estado). **Lei N.º 2.954, de 14 de janeiro de 2014**. Institui a semana de informação e conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/01/2.954.pdf> Acesso em: 18/09/2021.

ACRE (Estado). **Lei n.º 2.965 de 2 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf> Acesso em: 15/09/2021.

ACRE (Estado). **Lei n.º 2.976 de 22 de julho de 2015**. Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/08/Lei2976.pdf> acesso em: 15/09/2021.

ACRE (Estado). **Lei n.º 3.112 de 29 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a identificação, o diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2016/02/Lei3112.pdf> Acesso em: 27/09/2021.

ACRE (Estado). **Plano Pedagógico da Educação Especial para Atividades Não Presenciais no Período de Pandemia na Rede Pública de Ensino do Estado do Acre**. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Cultura – SEE, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARKLEY, Russell A. **TDAH: transtorno com deficit de atenção com hiperatividade**. [tradução Luis Reyes Gil]. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BARROS, Edu Roberto Cerutti. **Análise da percepção e conhecimento dos professores em sala de aula do ensino fundamental das escolas municipais sobre o transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, p. 134, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=258367 Acesso em: 28/09/2021.

BENCZIK, Edvleine Belline Peroni. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica**: um guia de orientações para profissionais. Edyleine Belline Peroni Benezik; colaboradores Luis Augusto P. Rohde, Marcelo Schimith. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20/01/2021.

BRASIL. **Lei n.7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 20/01/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20/01/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 27/09/2021.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 15/11/2020.

CARDOSO, Diana Maria Pereira. O fazer pedagógico diante do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade no contexto escolar. In: DÍAZ, Félix. (org.). et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

CARLOS, João. **AEE e a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Youtube, 06 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XxX9qWolRas>. Acesso em: 09/04/2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Rosita Edler Carvalho. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Rosita Edler Carvalho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTILHO, Auriluce Pereira. [et al]. **Manual de metodologia científica do ILES/ULBRA Itumbiara-GO**. Auriluce Pereira Castilho, Nara Rúbia Martins Borges, Vânia Tanús Pereira (orgs.). 3. ed. Itumbiara: ILES/ULBRA, 2017.

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. NETO, Geraldo Bezerra Cavalcanti. Dificuldades para a aprendizagem ou transtornos específicos da aprendizagem? In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. (Org). **Desafios da inclusão escolar**. [recurso eletrônico] Lúcia de Araújo Ramos Martins, organizadora. – João Pessoa: Ideia, 2021.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Formação Continuada e Representação Social: Implicações para Educação Inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 290 f. 2014.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. – Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Corpos que não param: Criança, “TDAH” e Escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 195 p., 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32310> Acesso em: 15/10/2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Uwe Flick; Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATAC, **Grupo de apoio à familiares, amigos e portadores de TDAH do Acre - GATAC**. Rio Branco, dezembro/2013. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/449771868460752>. Acesso em: 04/12/2020.

GARCIA, Elias. Pesquisa bibliográfica versus Revisão Bibliográfica: Uma discussão necessária. **Revista Línguas & Letras**, vol. 17, nº 35, p. 291-294, 2016.

GOVERNADOR VALADARES (Prefeitura). **Lei nº 7.131, de 30 de abril de 2020**. Dispõe sobre a destinação de carteiras em locais determinados aos estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH no âmbito das unidades educacionais do município de Governador Valadares. Governador Valadares, MG, 2020. Disponível em: <https://www.valadares.mg.gov.br/detalhe-da-legislacao/info/lei-ordinaria-7131-2020/8628> Acesso em: 29/05/2020.

GREEN, Christopher; CHEE, Kit. **Filhos Inquietos**. São Paulo, SP: Editora Fundamento Educacional Ltda, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2021**: divulgação de resultados. Brasília: MEC, 2022.

JANNUZZI, Gilberta S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Contemporânea).

LUDKE, Menga; André, Marli E. D.A.; **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdades e Diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: Caminhos, Descaminhos, Desafios, Perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTON, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar** – O quê é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATTOS, Paulo Eduardo Luiz de. Dificuldade Específica de Aprendizagem – TDAH: como identificar e gerenciá-la. In: OLIVEIRA, Gislene de Campos. (Org). et. al. **Educar Crianças, grandes desafios**: como enfrentar? Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Fernanda Aparecida de. **Crianças com o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, p. 125, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4943810 Acesso em: 28/09/2021.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Estado de Educação. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade – TDAH**. Orientação aos Professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. 2012. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Cartilha%20TDA-H_final.pdf Acesso em: 19/10/2021.

OLIVEIRA, Gislane de Campos. Relação entre pais e filhos: Como enfrentar a birra e colocar limites. In: OLIVEIRA, Gislane de Campos. (Org). et al. **Educar Crianças, grandes desafios**: como enfrentar? Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PARAÍBA (Estado). **Lei n.º 11.876 de 19 de abril de 2021**. Altera a redação dos arts. 1º e 2º e do parágrafo único do art. 3º, da Lei nº 11.389, de 12 de julho de 2019, que obriga as escolas públicas e privadas, integrantes do Estado da Paraíba, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados nas salas de aula aos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH.

PASSOS, Marileni Ortêncio de Abreu. **Fundamentos das dificuldades de aprendizagem**. Curitiba: Fael, 2015.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Pesquisa e Prática Pedagógica**. Curitiba: Fael, 2014.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de Professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. (Orgs). **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

REZENDE, Eduardo de. **A história completa do TDAH que você não conhecia**. Psicoedu, 2016. Disponível em <https://www.psicoedu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html>
Acesso em: 08/04/2020.

ROCHA, Amabily Gabriely Ruza; ROCHA, Carlos Eduardo Dall’Aglío. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Características Clínicas e Farmacológicas. In: BELLO, Suzelei Faria; BORGES, Karina Kelly; MACHADO, Andréa Carla. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Prática Clínica e Educacional**. Ribeirão Preto / SP: Book Toy, 2017.

ROTTA, Newra Tellechea. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Aspectos Clínicos. In: OHWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos; ROTTA, Newra Tellechea. **Transtornos da Aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e Multidisciplinar**. [recurso eletrônico] / Organizadores, Newra Tellechea Rotta, Lygia Ohlweiler, Rudimar dos Santos Riesgo. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2016. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/c0xx0>
Acesso em: 22/11/2021.

SANTOS, Eva Teixeira dos; CHAVEZ, Eros Salinas; SILVA, Anderson Antonio Molina da. et al. Covid 19 e os Impactos na Educação: Percepções sobre Brasil e Cuba. **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**. Hygeia. Edição Especial: Covid-19, jun./2020 p. 450 – 460p.

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

SOUSA, Gercineide Maia de. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum**. Rio Branco. 2018, 246 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2018/dissertacao-gercineide-maia.pdf> Acesso em: 03/05/2022.

SOUZA, Marcelo Franco e. **A inclusão escolar de estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: indicadores para políticas públicas educacionais e de saúde**. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) Programa de Pós-

Graduação em Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, p. 119, 2015.
Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2948402 Acesso em: 28/09/2021.

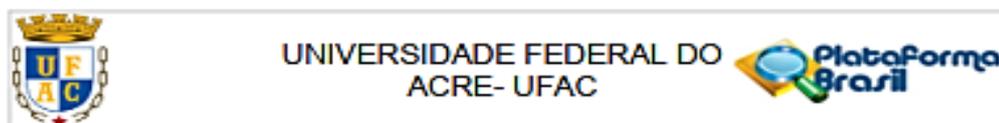
SCARABUCCI, Carolina Alvim. **A criança diagnosticada com TDAH: e agora, professor?** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 147, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 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: 17/01/2022.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática.** Curitiba: Editora Fael, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM RIO BRANCO: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA LEI Nº 3.112/2015 NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: JOSE JUNIOR PEREIRA ARAUJO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 48296421.1.0000.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre- UFAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Universidade Federal do Acre- UFAC

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.962.035

Apresentação do Projeto:

Trata-se de terceira versão de projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC, campus Rio Branco, desenvolvido sob a orientação da profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa, que apresenta o seguinte problema de pesquisa: "Quais Impactos a Lei Nº 3.112/2015 causou em relação ao atendimento escolar do aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH nas escolas públicas estaduais de Ensino fundamental em Rio Branco/Acre?". Como objetivo primário, propõe-se "Analisar os impactos educacionais no atendimento escolar aos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade após a Lei Estadual Nº 3.112 de 29 de dezembro de 2015 no Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais do município de Rio Branco/Acre". A pesquisa é descrita como "qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos exploratória-descritiva, quanto aos procedimentos" a ser realizada "por meio de uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo, com o uso do questionário fechado e da entrevista semiestruturada", com amostra de 19 profissionais da educação da rede estadual que desempenham suas atividades no município de Rio Branco, AC.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

*Analisar os impactos educacionais no atendimento escolar aos alunos com Transtorno do Déficit

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Átilio G. A. de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
 Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial CEP: 89.915-900
 UF: AC Município: RIO BRANCO
 Telefone: (68)3229-2711 Fax: (68)3229-1248 E-mail: cepufac@hotmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 4.962.035

| | | | | |
|---|---|------------------------|-------------------------------|--------|
| Instituição e Infraestrutura | DeclaracaoInfraestrutura.pdf | 16:36:32 | PEREIRA ARAUJO | Acelto |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEJOSEJUNIORPEIRARAUJO.pdf | 08/06/2021 19:23:39 | JOSE JUNIOR PEREIRA ARAUJO | Acelto |
| Outros | DECLARAAODECOMPROMISSODOPE SQUISADORRESPONSAVEL.pdf | 08/06/2021 19:19:53 | JOSE JUNIOR PEREIRA ARAUJO | Acelto |
| Declaração de Pesquisadores | DECLARACAODECOLETANAOCIAD A.pdf | 08/06/2021 19:14:06 | JOSE JUNIOR PEREIRA ARAUJO | Acelto |
| Outros | DECLARACAODEUSODEDADOSPARA FINSEXCLUSIVOSDA PESQUISA.pdf | 08/06/2021 19:13:34 | JOSE JUNIOR PEREIRA ARAUJO | Acelto |
| Outros | APENDICECPROFESSORES.pdf | 08/06/2021 19:12:33 | JOSE JUNIOR PEREIRA ARAUJO | Acelto |
| Outros | APENDICEBGESTORES.pdf | 08/06/2021 19:11:45 | JOSE JUNIOR PEREIRA ARAUJO | Acelto |
| Outros | APENDICEAQUESTIONARIO.pdf | 08/06/2021 19:10:10 | JOSE JUNIOR PEREIRA ARAUJO | Acelto |
| Orçamento | Orcamento.pdf | 08/06/2021 19:04:50 | JOSE JUNIOR PEREIRA ARAUJO | Acelto |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 10 de Setembro de 2021

Assinado por:
JOÃO LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: "Campus Universitário" "Reitor Aúlio G. A. de Souza", Bloco de Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 Fax: (68)3229-1246 E-mail: cepufac@hotmail.com

ANEXO B – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA I

| FORMAÇÃO CONTINUADA UNIFICADA EM EAD PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM O TEMA: "EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES" FUNÇÃO: PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL | CARGA HORÁRIA |
|---|--------------------------|
| MÓDULO I - ADAPTAÇÕES CURRICULARES: uma necessidade na escola inclusiva | 20h |
| MÓDULO II - ADAPTAÇÕES CURRICULARES: para aluno com deficiência visual | 20h |
| MÓDULO III - ADAPTAÇÕES CURRICULARES: para aluno com deficiência auditiva | 20h |
| MÓDULO IV - Características dos alunos com Altas Habilidades e Práticas Educacionais Suplementares | 20h |
| Carga horária total | 80h |

| |
|--|
| Chefe do Núcleo de Formação Especializada |
| |
| Formadores : |
| |

**DIVISÃO DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**



ANEXO C – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA II

| FORMAÇÃO CONTINUADA UNIFICADA EM EAD PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E COORDENADORES DOS NÚCLEOS DA SEE/AC COM O TEMA: “RESSIGNIFICANDO O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES”. | CARGA HORÁRIA |
|--|----------------------|
| MÓDULO I: Estimulação Essencial e Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual, TEA e Deficiência múltipla. | 30 |
| MÓDULO II: Práticas Pedagógicas para o Desenvolvimento e Aprendizagem dos Alunos com Deficiência Visual. | 25 |
| MÓDULO III: Alfabetização e Letramento/Práticas Pedagógicas para o Desenvolvimento e Aprendizagem dos alunos com Deficiência Auditiva. | 30 |
| MÓDULO IV: A Criatividade como recurso para uma Educação Inclusiva para as Altas Habilidades/Superdotação. | 25 |
| MÓDULO V: Organização e Práticas Educacionais do Atendimento em Ambiente Hospitalar e Domiciliar. | 30 |
| Carga horária total | 140 |

Chefe do Núcleo de Formação Especializada

Formadores :

DIVISÃO DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mestrando: José Júnior Pereira Araújo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ademácia Lopes de Oliveira Costa

QUESTIONÁRIO PARA GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES

1) Qual sua formação na graduação?

- a) Pedagogia
- b) Bacharelado com complementação em Pedagogia
- c) Licenciatura, qual? _____

2) Você teve alguma disciplina sobre Educação Especial na Graduação?

- a) Não
- b) Sim. Qual? _____
- c) Não recordo

3) Qual tempo de atuação na área da Educação Especial?

4) Qual é a sua forma de contrato nesta escola com a Secretaria Estadual de Educação?

- a) Contrato Temporário/Processo Seletivo
- b) Contrato Efetivo/Concurso Público
- c) Contratação Direta (Urgência/sem necessidade de processo seletivo)
- d) Aulas Complementares

5) Você possui alguma formação de pós-graduação na área da Educação Especial?

- a) Pretendo cursar ainda
- b) Não
- c) Sim. Qual? _____

- 6) Já participou de alguma formação continuada oferecida pela SEE/AC com o tema “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade” nos últimos 6 anos?**
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Não recordo
- 7) Você já trabalhou com aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade?**
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Não recordo
- 8) Conhece alguma legislação de inclusão ao aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade?**
- a) Não
 - b) Não recordo
 - c) Sim. Qual_____
- 9) O aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade frequenta a Sala de Recurso Multifuncional?**
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Não há Sala de Recurso Multifuncional na escola
- 10) Há professores mediadores que atendem unicamente os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na escola?**
- a) Sim
 - b) Não
- 11) Quais características você nota predominantemente nos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade?**
- a) TDAH com foco na desatenção
 - b) TDAH com foco na hiperatividade
 - c) TDAH com foco na impulsividade
 - d) TDAH do tipo combinado
- 12) Há acompanhamento na escola de setores da área da saúde e assistência social vinculados ao Estado com os alunos com TDAH?**
- a) Não
 - b) Sim
 - c) Não sei informar

APÊNDICE B - ENTREVISTA PARA EQUIPE GESTORA, PROFESSORES DO AEE,
PROFESSORES MEDIADORES E PROFESSORES DA CLASSE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mestrando: José Júnior Pereira Araújo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

**ENTREVISTA PARA EQUIPE GESTORA, PROFESSORES DO AEE,
PROFESSORES MEDIADORES E PROFESSORES DA CLASSE**

- 1) O que você entende por Educação Especial?
- 2) Qual a importância da Educação Inclusiva para a escola?
- 2) Qual o público-alvo que a Educação Especial atende?
- 3) Você tem conhecimento de alguma legislação nacional ou estadual de apoio a inclusão? Qual?
- 4) O que você sabe sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH?
- 5) Quais ações a escola adota para o atendimento educacional do aluno com TDAH?
- 6) A Secretaria Estadual de Educação/SEE oferece cursos ou formações continuadas para os profissionais da escola com o tema específico para o TDAH? Se, sim, como avalia esses cursos?
- 7) Quais as características que você percebe nos alunos com TDAH?
- 8) Você tem conhecimento de alguma legislação específica para a inclusão dos alunos com TDAH? Se sim, qual (is)?
- 9) Você notou alguma mudança ou avanço nos últimos 6 anos em relação ao atendimento educacional direcionado aos alunos com TDAH?
- 10) Como está ocorrendo o atendimento ao aluno com TDAH neste momento de pandemia da COVID-19?
- 11) Quais as dificuldades e os desafios em trabalhar com o aluno com TDAH?
- 12) Como os alunos com TDAH são lançados no sistema SIMAED?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA A(O) REPRESENTANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEE/AC



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mestrando: José Júnior Pereira Araújo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

**QUESTIONÁRIO PARA A(O) REPRESENTANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEE/AC**

1) Nos últimos 6 anos, quantos cursos de formação continuada para professores do AEE, Mediadores e de Classe foram realizados sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade?

- a) Menos de 6 cursos
- b) Menos de 4 cursos
- c) Menos de 2 cursos
- d) Nenhum curso foi ofertado

2) Para contratar um Professor Mediador para trabalhar com o aluno com TDAH o aluno deve

- a) Ter apenas relatório da escola solicitando um profissional
- b) Ter documento como Laudo médico ou relatório psicológico
- c) Ter relatório da escola e laudo médico ou do psicólogo
- d) Ter relatório da escola, documento médico/psicólogo e ter alguma outra deficiência associada ao TDAH

3) Quais os requisitos mínimos para a contratação de um professor mediador para atuar com o aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade?

- a) Ensino Médio
- b) Concluindo a graduação
- c) Graduação
- d) Graduação + Especialização em Educação Especial e Inclusiva e/ou cursos livres na área na Educação Especial

4) Atualmente qual nível de ensino tem a maior concentração de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade no estado do Acre?

- a) Ensino Fundamental Anos Iniciais
- b) Ensino Fundamental Anos Finais
- c) Ensino Médio
- d) Não há levantamentos de dados

5) Há alguma previsão de nos próximos anos ser implantado um centro de apoio especializado aos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade assim como existem o CAS, CAP/DV, Dom Bosco e NAAHS?

- a) Não há previsão
- b) Há previsão
- c) Não há previsão, mas há projetos
- d) Não existe esta possibilidade

6) Na sua opinião, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade deve ser considerado

- a) Transtorno Específico de Aprendizagem
- b) Uma deficiência
- c) Uma doença
- d) Nenhuma das alternativas

7) Você na condição de profissional que atua na educação especial no setor de Divisão da Educação Especial tem conhecimento da existência ou possui alguma parceria com a Grupo de Apoio ao TDAH no Acre (GATAC)?

- a) Sim, tenho conhecimento da existência e há parceria com a GATAC
- b) Sim, tenho conhecimento da existência, mas não há parceria com a GATAC
- c) Não tenho conhecimento sobre a GATAC
- d) Nenhuma das alternativas

9) Você acredita que é possível atender a todas as exigências solicitadas na Lei Estadual n.º 3.112/2015 que se refere ao atendimento ao aluno com TDAH?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez, com ressalvas _____

10) Você acredita que o aluno com TDAH deveria entrar como público-alvo da Educação Especial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e 2020?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez, com ressalvas _____

APÊNDICE D - ENTREVISTA PARA A(O) REPRESENTANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEE/AC



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mestrando: José Júnior Pereira Araújo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

**ENTREVISTA PARA A(O) REPRESENTANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEE/AC**

- 1) Quais alunos são reconhecidos como público-alvo da Educação Especial pela SEE/AC?
- 2) Quais formações continuadas, na área da Educação Especial foram realizadas especificamente para professores de classe nos últimos 6 anos pela SEE/AC?
- 3) Quais direitos são garantidos pela SEE/AC ao aluno com o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)?
- 4) Quais cursos foram oferecidos para professores tanto da Educação Especial (Professores do AEE e Professor Mediador) que trabalham com alunos com TDAH?
- 5) Há no setor de Divisão de Educação Especial uma equipe que trabalha especificamente dando formação para professores sobre o tema TDAH? Eles possuem formação específica sobre o TDAH?
- 6) Nos últimos 6 anos, quais os eventos (mesa redonda, seminários, encontros, congressos dentre outros) que a Educação Especial promoveu especificamente sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade?
- 7) Qual a formação dos professores mediadores contratados pela SEE/AC que atuam com alunos com TDAH (possuem qualificação específica nessa área)?
- 8) Há alguma parceria entre a Secretaria Estadual de Saúde e a Secretaria Estadual de Educação para atender os alunos com TDAH? Se sim, como é essa parceria?
- 9) Como o professor do AEE deve realizar o atendimento do aluno com TDAH?

10) Por que as últimas duas formações continuadas (2020 e 2021) oferecidas pela SEE/AC para professores da Educação Especial (no formato on-line) não tiveram algum conteúdo ou seções sobre o TDAH?

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mestrando: José Júnior Pereira Araújo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**APRESENTAÇÃO**

Para seu conhecimento bem como evitar alguma dúvida sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos, farei a leitura em conjunto com o (a) Senhor (a) deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Eu, **José Júnior Pereira Araújo**, pesquisador da Universidade Federal do Acre, estou realizando uma pesquisa intitulada: **A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM RIO BRANCO: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA LEI Nº 3.112/2015 NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** (Título provisório da pesquisa com alteração após o exame de qualificação). Trata-se de uma investigação de Mestrado, orientada pela Prof.^a Dr.^a Ademárcia Lopes de Oliveira Costa e, para realizá-la, precisamos de sua contribuição.

O estudo poderá evidenciar como ocorre o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade nas escolas públicas estaduais de Rio Branco, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que este alunado não possui uma legislação nacional de amparo educacional, ficando a cargo das políticas estaduais e municipais.

Esta pesquisa tem como objetivo primário analisar os impactos educacionais no atendimento escolar aos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade após a

Lei Estadual Nº 3.112 de 29 de dezembro de 2015 no Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais do município de Rio Branco/Acre.

Esta pesquisa se caracteriza como uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos exploratória-descritiva, quanto aos procedimentos, será por meio de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo, com o uso do questionário fechado e da entrevista semiestruturada.

PARTICIPANTES E AMOSTRA

Pretende-se ter como amostra para esta pesquisa 19 profissionais da educação da rede estadual lotados no município de Rio Branco/Acre, especificamente em 03 escolas estaduais de ensino fundamental anos iniciais. Quanto aos participantes os profissionais correspondem: a) 3 Gestores; b) 3 Coordenadores de Ensino; c) 3 Coordenadores Pedagógicos, d) 3 Professores do AEE; e) 3 Professores Mediadores; f) 3 Professores de Classe e g) 1 Representante da Coordenação da Educação Especial da secretaria estadual de educação.

São 19 participantes profissionais da educação da rede estadual lotados no município de Rio Branco/Acre nas escolas que possuem professores mediadores e professores do AEE que atendem ao maior número de estudantes com TDAH, escolas estas que serão definidas após autorização para início da pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa. Em cada uma destas escolas serão entrevistados: Gestor, Coordenador de Ensino, Coordenador Pedagógico, Professor da Classe, Professor do AEE, Professor Mediador e um representante da Coordenação da Educação Especial totalizando 19 profissionais para a coleta de informações.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

1. Para o(a) Gestor(a), o(a) Coordenador(a) de Ensino e o(a) Coordenador Pedagógico(a) – serem profissionais atuantes em 3 (três) escolas que possuem professores mediadores e professores do AEE que atendem ao maior número de estudantes com TDAH;

2. Para o(a) representante da Coordenação da Educação Especial – ser coordenador(a) ou representar a Educação Especial na SEE/AC.

3. Para o(a) Professor(a) da Classe, o(a) Professor(a) do AEE e o(a) Professor(a) Mediador(a) – serem profissionais atuantes em 3 (três) escolas que possuem professores mediadores e professores do AEE que atendem ao maior número de estudantes com TDAH;

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

1. Não participarão desta pesquisa professores indígenas; professores de contrato provisório e professores que tenham apenas 01 (um) ano ou menos de experiência no exercício de sua profissão.

2. Não há critério de exclusão para o Gestor, o Coordenador de Ensino, o Coordenador Pedagógico e o representante da Coordenação da Educação Especial.

2. RISCOS A PESQUISA, PROVIDÊNCIAS E CAUTELAS

Essa pesquisa pode apresentar riscos para os(as) participantes de natureza:

Psíquica: Por perceberem ou notarem que há em si enquanto profissionais da educação falta de preparo ou conhecimento referentes a sua atuação profissional e sentirem-se envergonhados ou constrangidos diante das questões que lhes serão feitas. Visando amenizar esse tipo de risco não haverá interrupções ou opiniões manifestas por parte do pesquisador durante todo o processo da investigação.

Física: Muitos destes profissionais trabalham em duas escolas e alguns ainda podem estudar ou fazer outras atividades pós período de trabalho o que pode comprometer em falta de tempo ou cansaço para a disponibilidade de participar nas entrevistas. Desta forma, será acordado entre os participantes um horário adequado para que ocorra de forma tranquila a aplicação da entrevista, do questionário e, quando solicitado poderá ser remarcado.

Social/cultural: Quando, estimulado (a) pelas questões do questionário e/ou da entrevista, sentir necessidade de reflexão sobre o seu fazer e ter uma tomada de consciência sobre o (re)fazer de sua prática. Dessa forma, será explicado ao participante que o objetivo da entrevista não é medir a capacidade dos participantes, e que poderão a qualquer momento refazer suas reflexões e respostas.

Intelectual: Quanto à interpretação equivocada de sua fala e/ou quebra de sigilo de sua identidade. No que se refere aos riscos intelectuais de identificação pública ou indevida dos participantes, o pesquisador explicitará que é inerente ao processo de investigação não emitir

juízo de valor aos dados coletados, seja nas falas emitidas no momento da entrevista ou na escrita do questionário e que será fiel às explicações dos participantes.

Além disso, serão tomadas medidas para a preservação da identidade dos participantes. Com isso, utilizaremos abreviaturas que manterão o sigilo de todos os entrevistados. Segue: Representante da Coordenação da Educação Especial: 1 RCEE; Gestor(a): G1, G2, G3; Coordenador de Ensino: C1, C2, C3; Coordenador Pedagógico: CP1, CP2, CP3; Professor da Classe: PC1, PC2, PC3; Professor Mediador: PM1, PM2, PM3; Professor do AEE: PAEE1, PAEE2, PAEE3.

Meio Ambiente ou Virtual: devido a Pandemia da Covid-19 a investigação provavelmente acontecerá de maneira virtual (ambiente que envolve o uso de internet), algo que devido as limitações de segurança neste ambiente pode levar a riscos para o participante, como a identificação dos demais participantes e a divulgação de informações privadas. Para evitar tais riscos, cada participante será contactado de maneira individual da melhor forma que prefira (e-mail, telefone ou outra forma). Será assegurada uma via da entrevista e do questionário a cada participante.

Esclarecemos ainda que os dados coletados serão armazenados no computador pessoal do pesquisador responsável pela pesquisa, protegido por senha e com a garantia de que, após expirados cinco anos da coleta, serão excluídos do equipamento.

3. ESCLARECIMENTO SOBRE A FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA A QUE TERÃO DIREITO OS PARTICIPANTES

Quanto ao acompanhamento e assistência aos participantes, posterior à aprovação da pesquisa no CEP, o pesquisador informará por contato telefônico aos professores e equipe escolar, além do representante da Coordenação de Educação Especial da SEE e agendará o melhor momento para um contato presencial com os participantes.

Na data marcada, o pesquisador se apresentará nas escolas e entrará em contato com os participantes onde esclarecerá sobre os objetivos e contribuições da pesquisa e o trabalho que será desenvolvido nos lócus do estudo bem como a forma e o tempo em que o estudo será realizado. Neste momento o pesquisador proporá a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.

Todos os encontros sejam para responder o questionário ou a entrevista serão previamente acordados entre os participantes e a pesquisadora. Pretende-se abordar os participantes no lócus de pesquisa, exceto a necessidade de uma conversa extra de cunho

explicativo, que poderá ser utilizado o contato telefônico. No entanto, esclarece-se que, caso persista a pandemia da Covid-19 que ora se faz presente, far-se-á a entrevista e o questionário, via recursos tecnológicos que sejam mais adequados aos participantes.

Ao finalizar a coleta de dados será organizado um encontro nas escolas (após o fim da pandemia da Covid-19) pelo pesquisador para agradecimento pela colaboração dada. Após a defesa da dissertação o pesquisador entrará em contato novamente e socializará os resultados e se disponibilizará para contribuir com os grupos de estudos das escolas.

4. BENEFÍCIOS DA PESQUISA

O estudo trará contribuições diretas e indiretas para os participantes. De maneira indireta ao possibilitar produzir um trabalho acadêmico que, após finalizado, pode levar os participantes a refletirem sobre como ocorre o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade nas escolas públicas do estado.

De maneira direta, quando no final do estudo, os resultados da pesquisa forem socializados na coordenação da Educação Especial do Estado e nas escolas que serão lócus da pesquisa, após a defesa da dissertação, com a entrega de um exemplar da dissertação para cada escola.

Neste momento, nos colocaremos a disposição para contribuir com a comunidade escolar sobre a temática abordada, promovendo oficinas e/ou palestras, rodas de conversa, conforme a coordenação e os participantes do estudo julgarem pertinentes. Pode ainda instigar e/ou contribuir para pesquisas posteriores sobre a temática.

5. GARANTIA DE PLENA LIBERDADE AO PARTICIPANTE DE RECURSAR-SE OU RETIRAR SEU CONSENTIMENTO EM RELAÇÃO À PESQUISA

Garantiremos que sua participação neste estudo será voluntária e no momento em que por um ou outro motivo sentir-se desconfortável e não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir, sem qualquer perda. Diante dessa decisão, o pesquisador lhe devolverá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

6. GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora da pesquisa. No caso de haver publicação em forma de relatório, artigo em jornais e revistas, isto será feito sob forma codificada, para que seja preservada a sua identidade

Esse termo foi elaborado em duas vias e será rubricado em todas as páginas. Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pelo pesquisador responsável e pelo (a) professor (a) participante da pesquisa.

Eu, _____, declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa intitulada: **A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM RIO BRANCO: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA LEI Nº 3.112/2015 NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, da qual participarei de livre e espontânea vontade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado por minha participação e não serei identificado (a) nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 deste TCLE, como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da referida pesquisa.

Assinatura do (a) professor (a)

Assinatura do pesquisador

Rio Branco – AC, __ de _____ de 20__.