



Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Brasília
Campus Gama
Licenciatura em Química

ELIENAI FILIPE DE SOUZA

**AÇÕES DESENVOLVIDAS AOS ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TDAH EM
ESCOLAS PÚBLICAS DO GAMA - DF**

Brasília
2022

ELIENAI FILIPE DE SOUZA

**AÇÕES DESENVOLVIDAS AOS ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TDAH EM
ESCOLAS PÚBLICAS DO GAMA - DF**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Brasília- *Campus* Gama, como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientadora: Prof.^a Me. Daniela dos Santos Trovão Barbalho.

Souza, Elienai Filipe de .

Ações desenvolvidas aos alunos com TDAH em escolas públicas do Gama - DF / Elienai Filipe de Souza. — Gama DF: IFB, 2023.
46 f. : 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em química)
Instituto Federal de Brasília, Campus Gama, Gama DF, 2023.
Orientador(a): Daniela dos Santos Trovão Barbalho.

1.alunos com TDAH.2.levantamento quantitativo e qualitativo . 3.
escolas públicas do Gama - DF. I. Barbalho, Daniela dos Santos Trovão,
orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

CDU 54



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Brasília

CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM QUÍMICA RELATÓRIO DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

1- DADOS DO(A) ALUNO(A)

Nome: ELIENAI FILIPE DE SOUZA

2 - DADOS DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Tipo do trabalho: (x) Monografia () Artigo

**Título: AÇÕES DESENVOLVIDAS AOS ALUNOS DIAGNOSTICADOS
COM TDAH EM ESCOLAS PÚBLICAS DO GAMA – DF**

3 - BANCA EXAMINADORA

Orientador: Me Daniela dos Santos Trovão Barbalho

Convidado (a) 1: Dr. Éder Alonso Castro

Convidado (a) 2: Me Fernanda Araújo França

4 - RESULTADOS

Após avaliação do TCC, nesta data, os membros da Banca Examinadora consideram o(a)
aluno(a):

() APROVADO

(X) APROVADO com reformulações (prazo de 30 dias, após a defesa do TCC, para
entrega da versão definitiva)

() REPROVADO (deverá haver nova matrícula no componente TCC e remarcação da
defesa para o próximo semestre letivo).

5 - NOTA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: 9,0

Brasília, 23 de janeiro de 2023.

Banca Examinadora: composta pelos membros indicados no item 3 deste relatório que assinam eletronicamente este documento.

Documento assinado eletronicamente por:

- Eder Afonso Castro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 26/01/2023 15:59:57.
- Fernanda Araújo Franca, PROF ENS BAS TEC TECNOLOGICO-SUBSTITUTO, em 26/01/2023 15:35:29.
- Daniela dos Santos Trovão Barbalho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 25/01/2023 23:31:34.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 25/01/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:



Código Verificador: 437935

Código de Autenticação: 1e201b1596

Dedico este trabalho primeiramente à
minha esposa e filhos, pela paciência e
apoio emocional, e aos meus demais
familiares e amigos, pela compreensão e
ajuda nas horas mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus por me iluminar, guiar o caminho certo a seguir, me dar forças para continuar e me guardar em todos os meus passos. A nobre Prof.^a Me. Daniela dos Santos Trovão Barbalho, pela excelente orientação e dedicação durante a execução deste trabalho. Enfim, a todos os professores e colegas do Instituto Federal de Brasília, *campus* Gama, pelos diversos momentos passados, dificuldades enfrentadas e por chegar até aqui.

“O desejo profundo da humanidade pelo conhecimento é justificativa suficiente para nossa busca contínua.”

STEPHEN HAWKING

RESUMO

O presente trabalho fez o levantamento de dados referentes aos alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, em algumas escolas de Ensino Médio da região do Gama-DF e no Instituto Federal de Brasília - *Campus* Gama, tendo como objetivo buscar, além da quantidade de alunos diagnosticados com TDAH, quais ações são desenvolvidas nestas escolas e, através das informações encontradas, pode-se fazer um comparativo entre as escolas, justamente por três delas pertencerem ao âmbito das escolas públicas do Distrito Federal e, o Instituto Federal de Brasília - *Campus* Gama, ser de cunho Federal. Para tal, foi realizada pesquisa de campo nestas escolas, sendo utilizado o método de entrevistas como ferramenta de pesquisa, que se deu de forma essencialmente qualitativa, nos aspectos das práticas observadas, porém uma parte foi quantitativa, que mostrou o número de alunos diagnosticados, e a partir disso, se obteve uma taxa percentual concernente a esses dados averiguados. Houve um aumento dos diagnósticos e de estudos sobre o tema, mais quando se trata de dados estatísticos, se mostram insuficientes, por isso, a realização deste trabalho se justifica, pois, serve de base de dados para novos estudos e ações. A fundamentação teórica se deu através de revisão das publicações de Russell A. Barkley e Kevin R. Murphy, pesquisadores norte-americanos, especialistas em transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, além dos trabalhos relacionados ao TDAH de Paulo Mattos e da Luciana Vieira Caliman, entre outros, e das informações sobre o transtorno relatadas no Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5, publicado, em 2013, pela *American Psychiatric Association*. Os resultados obtidos com esse trabalho mostraram que as ações realizadas pelas instituições, aos alunos diagnosticados com TDAH, são de certa forma padronizadas entre as escolas do GDF e também pelo IFB- *Campus* Gama, porém neste, há um diferencial, que é o acompanhamento especializado feito pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, entre outras particularidades. Por fim, o percentual de diagnosticados com TDAH, de modo geral, estão dentro do esperado, quando comparados com os dados brasileiros e mundial.

Palavras-chave: educação inclusiva; alunos com TDAH; TDAH em escolas do Gama.

ABSTRACT

The present work collected data referring to students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD, in some high schools in the region of Gama-DF and at the Federal Institute of Brasília - Campus Gama, with the aim of seeking, in addition to the number of students diagnosed with ADHD, what actions are developed in these schools and, through the information found, a comparison can be made between the schools, precisely because they belong to the scope of public schools in the Federal District and, the Federal Institute of Brasília - Campus Gama, to be Federal in nature. For this purpose, field research was carried out in these schools, using the method of interviews as a research tool, which was carried out in an essentially qualitative way in the aspects of the practices observed, but a part was quantitative that showed the number of students diagnosed, and the From this, a percentage rate was obtained concerning these verified data. There has been an increase in diagnoses and studies on the subject, but when it comes to statistical data, they are insufficient, therefore, carrying out this work is justified, as it serves as a database for new studies and actions. The theoretical foundation was based on reviewing the publications of Russell A. Barkley and Kevin R. Murphy, American researchers, specialists in attention deficit hyperactivity disorder, in addition to works related to ADHD by Paulo Mattos and Luciana Vieira Caliman, among others, and information about the disorder reported in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5, published in 2013 by the American Psychiatric Association. The results obtained from this work showed that the actions carried out by the institutions, to students diagnosed with ADHD, are in a way standardized between the schools of the GDF and also by the IFB-Campus Gama, however, in this, there is a differential, which is the specialized follow-up made by the Center for Assistance to People with Specific Needs - NAPNE, among other particularities. Finally, the percentage of those diagnosed with ADHD, in general, are within the expected range, when compared to Brazilian and world data.

Keywords: inclusive education; students with ADHD; ADHD in Gama schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

- Figura 1 - Dados da evolução de matriculados no ensino especial..... 25
- Figura 2 - Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Médio - Brasil
2010 – 2021 26

Quadros

- Quadro 1 - Ações efetivadas para inclusão dos alunos diagnosticados com TDAH
por algumas escolas públicas de Ensino Médio do Gama-DF. 38

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Alunos diagnosticados com TDAH em algumas escolas públicas de
Ensino Médio do Gama-DF. 36
- Tabela 2 - Número de alunos diagnosticados com TDAH em algumas escolas de
Ensino Médio do Gama-DF quanto ao gênero 37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	<i>American Psychological Association</i>
AACAP	<i>American Academy of Child and Adolescent Psychiatry and American Psychiatric Association</i>
CEM	Centro de Ensino Médio
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
IFB	Instituto Federal de Brasília
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1	Breve histórico dos diagnósticos	18
2.2	Educação Especial: Contexto histórico no Brasil e legislação	19
2.3	Inclusão dos alunos com TDAH: principais desafios.	23
2.4	Os alunos com TDAH e o papel do professor em sala de aula	28
3	METODOLOGIA	30
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.	32
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
	APÊNDICE A	46

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem figurado de forma crescente nos últimos anos em diversos artigos e pesquisas, devido a grande relevância e importância do tema. Dentre os eixos de estudos que mais se destacam, estão os que buscam compreender as dificuldades enfrentadas, no ambiente escolar, por alunos que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). De forma geral, as pessoas com TDAH tendem a apresentar dificuldade em manter a atenção, a concentração, não tem o total controle dos impulsos, além de agitação ou hiperatividade e descontrole motor, o que pode causar sérios danos na aprendizagem, é o que salienta os notórios pesquisadores norte-americanos Russell A. Barkley e Kevin R. Murphy, no livro Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: exercícios clínicos (BARKLEY; MURPHY, 2008).

Pesquisas descritas no relatório de recomendações, protocolos clínicos e diretrizes terapêuticas (PCDT-Ministério da Saúde) demonstram que, no Brasil, por volta de 7,6 % das crianças e adolescentes na faixa etária entre 06 e 17 anos apresentam TDAH, o que compreende cerca de 3 milhões pessoas. Dados desse relatório ainda mostram que no mundo o TDAH atinge de 03% a 08% das crianças e adolescentes. De forma geral, o transtorno se mostra permanente em cerca de 2,5% a 03% dos adultos (BRASIL, 2022).

Ao adentrar o Ensino Médio, os estudantes passam a ter contato com um universo amplo de disciplinas, onde ficam mais evidentes as dificuldades advindas do transtorno. Partindo desse pressuposto, verifica-se a necessidade de buscar meios para obter dados e de se fazer a análise da forma como os alunos são atendidos nas escolas. Diante disto, foi elaborada esta pesquisa, que consistiu no levantamento de dados estatísticos sobre os alunos com TDAH em algumas escolas de Ensino Médio da região do Gama- DF. A escolha da região se deu pelo fato destas escolas estarem no entorno do Instituto Federal de Brasília-IFB- *campus* Gama, e por serem de ensino público da esfera Distrital, tendo assim uma oportunidade de se observar, mais de perto, o apoio ofertado a esses estudantes e assim se ter uma forma de comparação do que é realizado no Instituto Federal de Brasília-IFB- *campus* Gama. Com a realização deste trabalho pretende-se consolidar os dados coletados, e a partir dos resultados demonstrados, servir de base para

novos estudos e ações que reflitam na melhoria da qualidade do ensino dos estudantes diagnosticados com TDAH.

O desenvolvimento da atual pesquisa se justifica por se mostrar um importante meio de se ter dados disponíveis sobre as condições dos alunos com TDAH nas escolas desta região, o que contribui de forma significativa na formação de um profissional da educação, pois é uma importante ferramenta de ensino, no sentido de que traz subsídios educacionais que auxiliam na prática docente. Além do mais, apesar dos avanços e do aumento de pesquisas na área, no Brasil, quando se trata de trabalhos que fazem levantamento de dados específicos, vê-se ainda uma grande limitação de conhecimentos relacionados ao tema, com isso se observa uma dificuldade da comunidade escolar e ações governamentais insuficientes que auxiliem a sociedade a lidar com as implicações provenientes das condições relacionadas ao TDAH, refletindo no despreparo de pais, educadores e profissionais de saúde, principalmente para identificar os primeiros sinais e diagnosticar o transtorno, trazendo prejuízos ao aprendizado e desenvolvimento desses jovens (COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010). Além dos fatos apresentados, outra justificativa que levou a realização deste trabalho foi o fato do meu filho, de doze anos, ser diagnosticado com TDAH, e inclusive eu também tenho o transtorno, porém apenas relatado recentemente, mais ainda sem laudo. Esses fatos trazem uma perspectiva mais de perto das dificuldades enfrentadas em sala de aula por pessoas com TDAH.

Para a execução do trabalho foi necessário um aprofundamento nos conhecimentos teóricos sobre o TDAH, com a finalidade de se compreender como se dá o aprendizado e o comportamento destes alunos e as melhores formas de se ter um ensino mais efetivo para as pessoas que têm o transtorno. Neste sentido efetuou-se uma revisão na literatura. Num segundo momento foram feitas pesquisas em dados oficiais sobre o transtorno no Brasil e na região de estudo e, dando prosseguimento, realizou-se uma pesquisa de campo, que consistiu em entrevistas com as orientadoras educacionais das escolas que compõem esta região, no intuito de se verificar *in loco* qual a predominância de diagnosticados com o transtorno nas salas de aula e quais procedimentos adotados, sendo elas as escolas Centro de Ensino Médio (CEM) 01, 02 e 03 do Gama-DF e o Instituto Federal de Brasília-Campus Gama. Assim foi possível através dos dados coletados nas entrevistas fazer um comparativo entre as escolas, tanto das quantidades de alunos, gêneros e a

forma de estratégias empregados no âmbito da comunidade escolar a fim de se construir um referencial estatístico e colocar à disposição para servir de suporte em futuras ações pedagógicas que possam ser facilitadores do ensino-aprendizagem

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A condição conhecida como TDAH- Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade é definida pela *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry and American Psychiatric Association* (2013) como “um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldade em prestar atenção, atividade excessiva e impulsividade (agir antes de pensar)” (AACAP, 2013). Uma descrição aceita atualmente do TDAH pode ser resumida da seguinte forma:

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é o termo atual para designar um transtorno desenvolvimental específico observado tanto em crianças quanto em adultos, que compreende déficits na inibição comportamental, atenção sustentada e resistência à distração, bem como a regulação do nível de atividade da pessoa às demandas de uma situação (hiperatividade ou inquietação) (BARKLEY; MURPHY, 2008, p. 9).

Dando seguimento, as pessoas com TDAH apresentam algumas características como a impulsividade nas ações, sem pensar nas consequências imediatas, a dificuldade em interagir com outras pessoas ou participar de brincadeiras ou jogos, pois não conseguem esperar sua vez, fazendo atropelos nas brincadeiras e nas interações sociais, apresentam dificuldades em finalizar tarefas e ocorre dispersão dos pensamentos com facilidade dificultando atividades que exijam um grau de concentração. Quando é repreendido ou tem uma resposta negativa sobre algum comportamento ou ação tem dificuldade em assimilar e reagir a esta correção (BARKLEY; MURPHY, 2008).

Ainda com relação ao comportamento apresentado pelas pessoas com TDAH, tendem a contentar-se e buscar recompensas imediatas, mesmo que sendo inferior, pois não tem a facilidade em esperar recompensas maiores se demandar um prazo maior. Normalmente se mostram muito agitados, desassossegados, durante realização de alguma atividade, demonstram inquietudes que se refletem em movimentos repetitivos e involuntários como balançar as pernas ou braços, não conseguem manter-se sentados ou na mesma posição por um tempo prolongado. Quando estão desenvolvendo tarefas que não são do seu campo de interesse, como exercícios que necessitam leitura de textos longos, por exemplo, tendem a não ter uma persistência ou motivação que seria necessária e com isso migram facilmente para outras atividades deixando a anterior incompleta e logo quando perdem o

interesse podem se direcionar novamente para outras tarefas. Ficam facilmente entediados e sem interesse quando comparados a indivíduos de mesma idade (BARKLEY; MURPHY, 2008).

De acordo com critérios diagnósticos descritos no DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, criado pela *American Psychiatric Association* (APA), o TDAH apresenta diversos sintomas caracterizados por “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento” (APA-DSM-5, 2014). Dentre os sintomas relatados no DSM-5, no que se refere à desatenção, salienta-se a falta de atenção em realizar tarefas devido a descuido com detalhes, pela dificuldade em se manter focado durante jogos ou brincadeiras ou aulas que demandem um tempo maior, outro ponto é a percepção de aparentarem não escutar a ordens ou instruções, também são desorganizados nas tarefas e costumam não finalizá-las, pulando às vezes a outras, e por fim são facilmente levados por distrações com coisas que ocorrem à sua volta, ou com os próprios pensamentos aleatórios. Já no campo da hiperatividade e impulsividade, normalmente se mostram agitados, como por exemplo, na sala de aula ou outro ambiente que requer que fiquem sentados, não conseguem por muito tempo, e por vezes agitam pés ou mãos. Demonstrem inabilidade em participar de brincadeiras de forma calma, costumam falar excessivamente e demonstram certa impaciência diante de atividades a qual não consideram de seu interesse. Estes sintomas ocorrem em vários ambientes e influenciam diretamente o convívio social (APA, 2014).

Os estudos sobre TDAH inferem que o transtorno se subdivide em três tipos, sendo eles, os que têm como predominância em dificuldades relacionadas à atenção, onde a característica que se destaca é a dificuldade de atenção e desapego aos detalhes, o que pode fazer com que a pessoa apresente erros considerados grosseiros durante a execução de atividades devido à falta de organização. Outro tipo está relacionado com a hiperatividade e impulsividade, fazendo com que a pessoa passe por momentos de dificuldade em manter o autocontrole ou de medir suas atitudes, pode também falar de forma acelerada e ter resistência em seguir orientações ou instruções de forma coordenada, quando se trata da impulsividade e, em se tratando da hiperatividade, é evidente a inquietação dos movimentos além de atividade cerebral acelerada. Ainda existe o tipo combinado, que se evidenciará por manifestar os sintomas de todos os outros dois

tipos (COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010). Outras áreas do comportamento também são afetadas pelo TDAH, que incluem as dificuldades em organização e otimização do tempo, ou esquecimento em entregar tarefas e cumprir prazos. Os sintomas são principalmente prevalentes na adolescência com reflexos na vida adulta (BARKLEY; MURPHY, 2008).

2.1 Breve histórico dos diagnósticos

Até a chegada aos momentos atuais onde já se tem um maior conhecimento com relação às características e implicações provenientes do TDAH, os estudos sobre o tema retroagem ao século XVIII, sendo um dos marcos temporais, a publicação do médico escocês Alexander Crichton sobre doenças mentais, em 1798, onde classifica a falta de atenção excessiva de desatenção patológica (RESENDE, 2016). Outras descrições foram se somando, como as que foram considerados como o primeiro estudo referente ao TDAH, que data do ano de 1902, através das pesquisas do pediatra inglês George Still, que descreveu a ligação entre o transtorno e a capacidade de inibição das respostas impulsivas, com sendo parte das funções executivas. Seus trabalhos contribuíram com as bases clínicas do diagnóstico do TDAH (CALIMAN, 2010).

Ao longo da história dos estudos sobre o TDAH, o transtorno passou por várias nomenclaturas, e por vezes o diagnóstico de difícil conclusão e facilmente se atrelava a outros diagnósticos psiquiátricos evidenciados por desordens nervosas. Primeiramente foi denominado como “dano cerebral mínimo”, devido a caracterização por transtornos de comportamentos que podiam estar associados a dificuldade de linguagem e aprendizado, provavelmente oriundo de uma causa orgânica ainda não clara. Depois passou a ser conhecido como “disfunção cerebral mínima” e a “desordem orgânica do comportamento”. Esses diagnósticos se centravam mais nas evidências motoras como o excesso de movimento e a incapacidade de inibição dos impulsos. Avançando na história, por volta de 1957, passou a ser descrito como “a síndrome do impulso hipercinético”, e posteriormente teve uma nova definição e passou a ser conhecido como “a síndrome da criança hiperativa”. Uma nova definição surgiu a partir da década de 70 quando passou a se observar também os quadros de desatenção além da hiperatividade (CALIMAN, 2010).

A definição atual do TDAH está centrada nas descrições do sistema DSM, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria - APA, que já está na 5ª ed. (DSM-V) e também pelas diretrizes da OMS - Organização Mundial de Saúde a Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID-10) (MAIA; CONFORTIN, 2015). Com relação à etiologia do transtorno, as causas não estão totalmente definidas, porém é bastante aceito a incidência de fatores genéticos, combinados com outros fatores biológicos e ambientais. Dentre os fatores biológicos e ambientais, que podem ter influência no surgimento do transtorno, estão aspectos psicossociais como brigas constantes dos pais, transtornos mentais dos pais, condições de vulnerabilidade econômica, principalmente concernente às questões de alimentação e insalubridade, além de outros como envolvimento com drogas e criminalidade dos pais e perturbações familiares diversas. Já os fatores biológicos estão relacionados a uso de psicotrópicos e álcool pela mãe na gestação, prematuridade, falta de ar ao nascer e outras complicações durante o parto. Quanto aos fatores genéticos, um dos pontos observados é a hereditariedade, além disso, pesquisas científicas indicam que disfunções nos genes que codificam sistemas de neurotransmissores principalmente relacionados à dopamina, noradrenalina e serotonina, afetam diretamente as funções executivas (ROHDE; HALPERN, 2004).

O TDAH pode trazer várias complicações ao decorrer da vida que vai além das dificuldades no desempenho acadêmico, que é a característica mais conhecida, mas também é relevante destacar as dificuldades nas relações sociais o que leva a uma baixa autoestima e outros problemas como obesidade infantil, e na adolescência, erros de conduta, que podem terminar em comportamentos sexuais inadequados ou de risco, gravidez precoce e até uso excessivo de álcool e drogas, além de transtornos de personalidade. Pode também haver quadros de ansiedade e depressão e na vida adulta pode implicar numa maior probabilidade de desemprego e problemas conjugais e inclusive numa maior taxa de suicídio (MATTOS, 2020).

2.2 Educação Especial: Contexto histórico no Brasil e legislação

Nas últimas décadas a educação especial teve um maior destaque no que diz respeito ao aporte legislativo concernente ao tema, porém quando se retorna as origens da educação especial no Brasil, é consenso por parte de muitos

pesquisadores que o ponto de partida se deu com a criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que hoje é o Instituto Benjamin Constant – IBC, e ainda o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, sendo então iniciado um atendimento mais direcional às pessoas com necessidades específicas (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014). Foi criado em 1926 o Instituto Pestalozzi, que trabalhavam com os chamados na época de “deficientes mentais”. Já em 1945, foi criado pela Sociedade Pestalozzi, o centro de apoio especializado para dar suporte às pessoas com superdotação e mais a frente, em 1954 deu-se início nos trabalhos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, conhecida nacionalmente como APAE, ambas de caráter beneficentes. Ainda nesse momento, a educação para às pessoas com necessidades específicas se dava de forma separada das outras instituições de ensino consideradas normais (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014).

Somente a partir 1961, com a elaboração da primeira LDB, Lei 4.024/1961, que se começou a ter um direcionamento da inclusão desses estudantes com deficiências para o sistema de ensino tradicional. Contudo, a Lei 5.692/1971 fez modificações na lei anterior, passando assim os alunos a terem um “tratamento especial”, que levou a ocorrer um “encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais”, e (BRASIL, 2008). Após esse momento, tem-se um período que não foram realizadas ações diretamente voltadas para estes estudantes, com isso então “permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência” (BRASIL, 2008).

Ao adentrar os anos posteriores se observa uma evolução da legislação, principalmente a partir de 1988, onde a Constituição Brasileira definiu, no art. 206, como sendo uma das bases educacionais, promover a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Já a Lei Federal nº 7.853/1989, no seu art. 2, mostra que cabe ao Poder Público dar as garantias educacionais às pessoas com deficiência que promovam a inclusão da educação especial em todas as etapas e até “o oferecimento obrigatório de programas de educação especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 01 (um) ano, educandos portadores de deficiência”, além de todos os demais benefícios da escola regular (BRASIL, 1989). A Lei Federal nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, assegura o direito a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e no art.

54 diz que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

O Decreto Federal 3298/1999, que regulamenta o que foi disposto pela Lei Federal nº 7.853/1989, trouxe uma visão de que melhorias educacionais passam por um atendimento especializado e focado nas especificidades individuais e, dentre outras deliberações, traz no art. 24 e diretamente no parágrafo 1º, fica definido que “entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino [...]”, no parágrafo 2º fica estabelecido que “a educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios”, e no parágrafo 4º, determina que “a educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas” (BRASIL, 1999).

Para Menezes e Mocelin (2019), o Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº 10.172/2001 em conjunto com a resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação-CNE, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, se mostrou uma ferramenta relevante como norteadora da implementação das políticas educacionais, inclusive da educação especial, tendo como premissa o estabelecimento de metas que buscam a educação inclusiva. Está evidenciado na diretriz que ressalta “a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino” e considerando que se necessário deve haver um “atendimento educacional especializado” e salienta a importância dos alunos com necessidades específicas estarem em sala de aula do ensino regular (MENEZES; MOCELIN, 2019).

Outro ponto importante que se destaca é a promulgação da Lei 13146/2015 conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), tendo como uns dos seus princípios o que diz no art. 27, que define o direito de todas as pessoas a inclusão que visem o pleno desenvolvimento “segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” e o art. 28, que traz uma gama de dispositivos importantes para assegurar o acesso de forma mais efetiva (BRASIL, 2015). Estes direitos estão expressos em alguns incisos, dentre eles se destacam:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

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;(BRASIL, 2015. s/n)

A luz da Constituição Federal Brasileira, de 1988, fica clara a importância dada à educação, pois define no *caput* do art. 205 que “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e complementa através do art. 208, inciso III, a garantia ao direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (BRASIL, 1988). Já na lei 9.394/96 - LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere à educação voltada ao atendimento aos alunos com necessidades específicas, em seu art. 4, inciso III, assegura que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, e ainda visando práticas educacionais inclusivas de ensino, o art. 59, inciso III, prevê que haja uma capacitação dos educadores, onde diz que “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” (BRASIL, 1996). A lei 12.796/2013 trouxe alterações no art. 4, inciso III da LDB, colocando um sentido mais amplo, preconizando um “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013).

Com relação às normas legislativas do Distrito Federal concernente à educação especial, a Lei Distrital 5310/2014 regulamenta o tema e inclui também nas disposições o acompanhamento às pessoas com TDAH, para tanto determina

que “a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação” para ser abrangente delimita em seu parágrafo único, entre outras particularidades, que “estão contemplados os alunos atendidos pela Educação Especial [...], bem como os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2014) e traz as entre suas diretrizes:

- I – Manter infraestrutura pública educacional que assegure as adaptações básicas ao acompanhamento integral para educandos com TDAH, [...];
- II – Garantir sistema de educação especial em todos os níveis, sem discriminação e ao longo de toda a vida dos estudantes especiais, asseguradas as adaptações das unidades escolares às necessidades individuais;
- III – Assegurar o direito à matrícula a todos os estudantes especiais, obedecidas as normas regulamentares;
- IV – Adotar medidas de apoio individualizadas e efetivas de maneira a ofertar ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes especiais (DISTRITO FEDERAL, 2014. s/n).

No ano de 2021, foi sancionada a lei 14.254/2021, onde houve um avanço, que pode ser fundamental visando se colocar em prática estratégias de ensino e uma educação mais especializada, pois segundo essa nova legislação, já no seu art.1 estabelece que “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” e complementa no seu 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” (BRASIL, 2021). A lei ainda reforça no seu art. 3 que “educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutem na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade [...]”. (BRASIL, 2021).

2.3 Inclusão dos alunos com TDAH: principais desafios

A educação na modalidade inclusiva tem como objetivo “garantir o acesso de todos os alunos à escola, ressaltando a responsabilidade da adequação das

instituições de ensino às especificidades dos alunos” (BOGOSSIAN, 2021). Dentro da perspectiva da educação especial inclusiva, um importante marco se deu por meio da publicação das diretrizes concedidas pela Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais acesso e qualidade, onde se reconhece “a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1998).

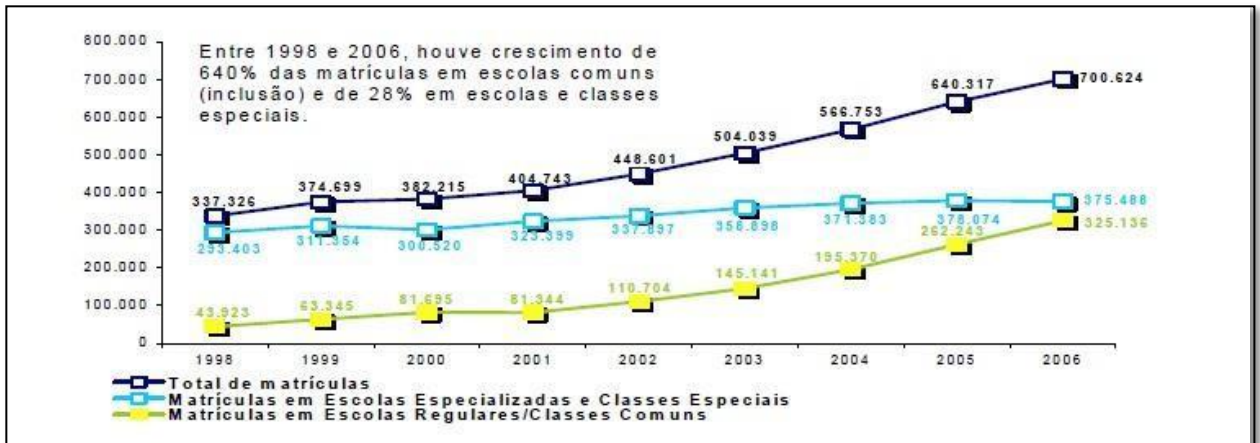
Em 2008, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, através de um Grupo de Trabalho instituído pela Portaria 555/2007, elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo direcionamentos relativos à educação especial, dentre eles a “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior”, que garante a inclusão em todas as etapas de ensino, além de um “atendimento educacional especializado” e, por conseguinte, a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008), e da participação da comunidade como um todo. Para além, esta Política demonstra a importância de se realizar um “atendimento educacional especializado”, em salas de recursos, com atividades complementares que busquem “a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008).

Este documento, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação mostra, como base nos dados coletados pelo Censo Escolar de 2006, um aumento de 107 % no número de alunos com deficiência matriculados na educação especial, que passou de 337.326 em 1998 para 700.624 no ano de 2006, sendo que 2% desse total, ou seja, 14.150 alunos estão matriculados no Ensino Médio (BRASIL, 2008). Ainda de acordo com o documento, houve um crescimento na ordem de 640 % de matrículas de alunos com deficiência nas classes regular de ensino, com o número de matriculados indo de 43.923 em 1998 para 325.316 em 2006 e um acréscimo de 28% das matrículas em Escolas Especializadas e classes especiais, que alterou de 293.403 matriculados em 1998 para 375.488 em 2006 (BRASIL, 2008).

O gráfico elaborado pelo Grupo de Trabalho da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, extraído do Censo de 2006, coloca em

evidência esta evolução das matrículas entre os anos 1998 e 2006, representado na figura 01.

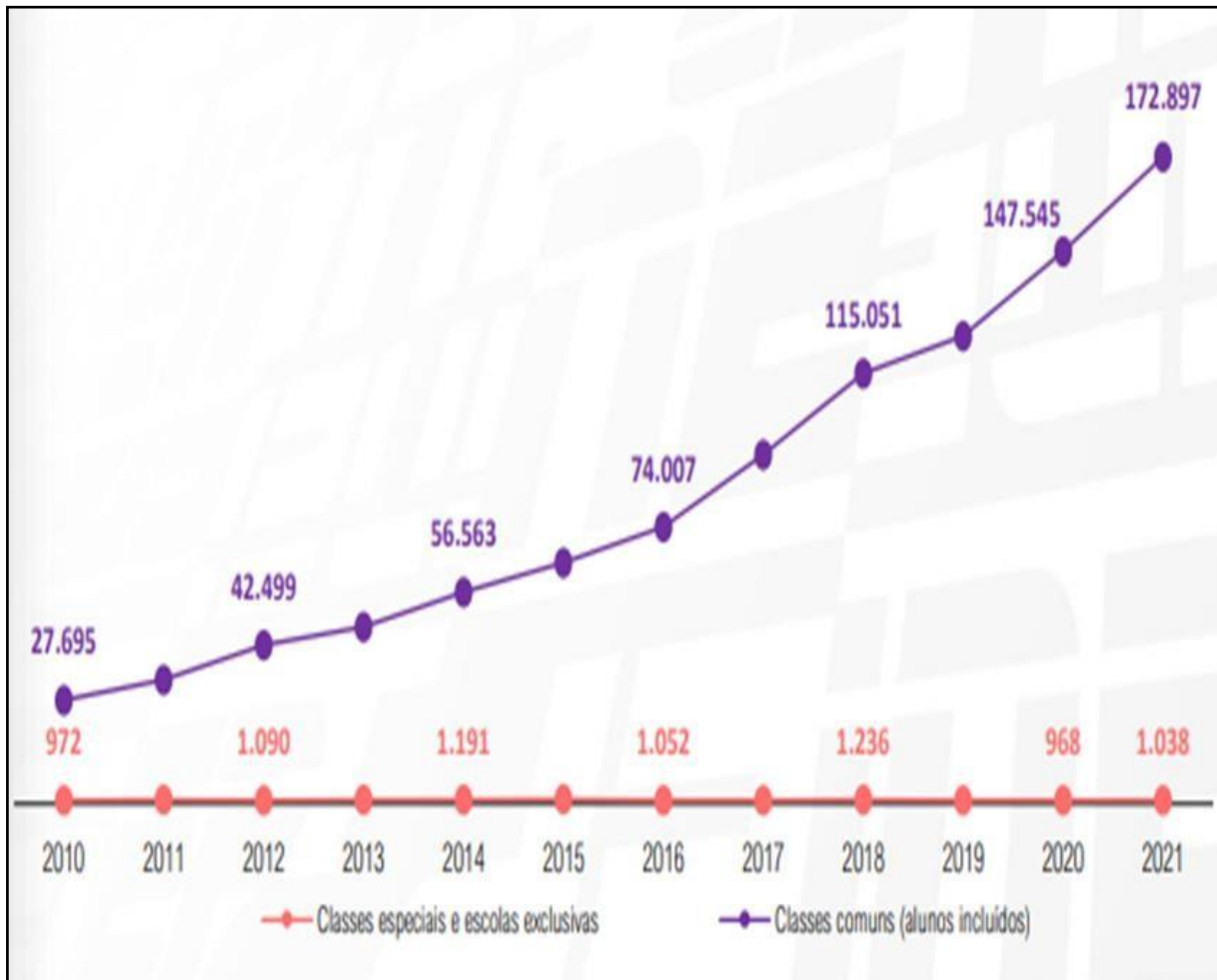
Figura 01- Dados da evolução de matriculados no ensino especial.



Fonte: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. (BRASIL, 2008. p. 6)

O Censo Educacional, publicado em janeiro de 2022, que apresenta os dados relativos ao período de 2010 a 2021, demonstra que, filtrando o enfoque no Ensino Médio, as matrículas do ensino especial, com alunos incluídos em classes comuns, saltaram de 27.695 em 2010 para 172.897 em 2021. Já nas classes especiais e escolas especializadas não houve uma grande oscilação do número de matriculados que era de 972 em 2010 e passou para 1.038 em 2021. Os levantamentos demonstram uma tendência do aumento dos números de matriculados em classes inclusivas evidenciando o impacto das Políticas educacionais voltadas a esse propósito (INEP, 2022. p. 28). Esses dados estão demonstrados na figura 02.

Figura 02 - Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Médio - Brasil 2010 – 2021.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2021 (INEP, 2022. p. 28)

Diante desse cenário, o primeiro desafio está na falta de um direcionamento na legislação pertinente a educação especial, pois se verifica que esta não abrange de uma forma direta, as necessidades escolares dos alunos com TDAH. Com relação a esta falta de uma construção de políticas e meios, com uma perspectiva voltada aos desafios de inclusão das pessoas com TDAH, infere na dificuldade por parte de professores e alunos em promover as adaptações necessárias para uma inclusão efetiva. Com isso, as instituições de ensino não conseguem oferecer um atendimento mais amplo com relação às especificidades dos alunos que já foram diagnosticadas com o TDAH (PEREIRA, 2019).

De acordo com Ana L. Navas (2020), coordenadora do Conselho Científico da Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida,

promulgada pelo Decreto Nº 10.502/2020, não trouxe avanços significativos nas políticas de inclusão relativas às dificuldades enfrentadas pelos alunos com TDAH, pois não trata diretamente de ações efetivas como “Investir na formação de professores, melhorar as condições de trabalho e de remuneração dos educadores, bem como adotar práticas educacionais baseadas em evidências científicas” (NAVAS, 2020). Após a comunidade acadêmica e parlamentares apontarem que o referido decreto, ao invés de promover a inclusão, previa o incentivo da migração dos estudantes com deficiência para classes especiais, o que representaria um retrocesso, teve seu efeito suspenso preliminarmente pelo Supremo Tribunal Federal, pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6.590/2020 (STF, 2020), e recentemente, foi revogado pelo Decreto nº 11.370, de 2023. (BRASIL, 2023).

Para Bogossian (2021), é necessário promover uma qualificação dos professores para dar suporte e ter as bases fundamentais para enfrentar os desafios condicionados pelas particularidades advindas do TDAH. Ainda há uma falta de informação sobre o transtorno e pouco treinamento para estes educadores, com isso “os profissionais de ensino apresentaram dificuldades ao longo dos anos em como desenvolver as atividades escolares para que os alunos com esses distúrbios” (BOGOSSIAN, 2021). Ainda nesse sentido, e tendo em vista que é direito de todos que necessitam participar de um “ambiente inclusivo”, os professores precisam passar por um processo de capacitação de forma que possam proporcionar uma assistência que contemplem “as peculiaridades específicas e especiais de cada aluno, tornando-se capaz de atender às necessidades, específicas e especiais de cada aluno, promovendo os ajustes necessários para a real inclusão” (SIMON, 2017).

E por fim, um último desafio descrito por Simon (2017), é proporcionar um currículo adaptado às características particulares de cada aluno, que possa promover o “desenvolvimento integral do aluno e a sua aprendizagem”, como “adequar os conteúdos e a avaliação, flexibilizando suas práticas” e algumas adequações como o posicionamento do aluno em sala de aula, se mostra um instrumento que promove uma maior facilitação nos processos de ensino e proporciona meios para que estes estudantes possam ser incluídos em sala de aula, pois as melhorias efetivadas no currículo escolar “serve para eliminar barreiras, para combater atitudes discriminatórias e oferecer reais condições de aprendizagem a todos os alunos” (SIMON, 2017. p.110).

2.4 Os alunos com TDAH e o papel do professor em sala de aula

De forma geral, a aprendizagem é um processo contínuo que vai muito além da retenção de informações, ela envolve aspectos psíquico-cerebral e cognitivo-social, por isso é considerado como sendo neuropsicocognitivo, e ainda deve ser considerado todo o contexto histórico e cultural e o fato de que aprendizagem ocorre durante toda a vida (CARRERA, 2009). No que se refere aos transtornos de aprendizagem, Carrera (2009), explica que no caso do TDAH, esse passa por uma desordem neurobiológica, que pode influenciar na forma de pensar ou recordar. Interfere também na forma como se processa a fala, o modo de escuta, leitura e escrita, e de maneira geral a organização de informações. A autora esclarece que não se devem confundir os transtornos de aprendizagem com outras condições específicas, dentre elas, o atraso mental e o autismo ou condições físicas, como a cegueira e surdez, ou outros desvios de comportamento. Para se considerar um transtorno de aprendizagem deve ser observado se há barreiras psicológicas ou neurológicas que interfiram na linguagem oral ou escrita e gerem algum impedimento que possam dificultar a aprendizagem. (CARRERA, 2009).

No ambiente escolar, quando se trata do papel do professor, tendo em vista a promoção da inclusão dos alunos com deficiência ou limitações, seja de qualquer natureza, este deve atuar como facilitador da aprendizagem, o qual deve estar amparado por um projeto pedagógico diretivo promovendo a “equalização de oportunidades”, que dá o suporte necessário no direcionamento das melhores estratégias de ensino considerando o modo particular com que cada aluno constrói seu conhecimento (ALAMINOS, 2018).

Com relação aos processos avaliativos, estes devem contemplar não somente as formas tradicionais, mas devem ser efetivados também durante a caminhada e desenvolvimentos das atividades diárias. O professor deve estar em constante aprendizado, buscando atualizações que possam contribuir, de forma significativa, com seu entendimento sobre as especificidades dos alunos com deficiência, com isso podendo aperfeiçoar suas estratégias de ensino (ALAMINOS, 2018).

Seguindo este entendimento, na sala de aula deve ser observado o tempo de aprendizagem, de forma geral, os estudantes com TDAH, tem seu tempo particular para aprender, e com isso, a ajuda do professor é importante para estimular e fazer com que este aluno não tenha um complexo de inferioridade, por isto torna-se

importante o conhecimento e uma maior aproximação deste aluno. Outro ponto é a busca por aprimoramentos e práticas educacionais que possam proporcionar aos docentes uma maior facilidade na forma de aprender os conteúdos. Por fim, os professores devem estar preparados para identificar os estudantes com TDAH e com isso, podem sugerir que a família procure uma equipe multidisciplinar, visando o direcionamento adequado, inclusive para o uso de medicamentos, conforme o caso e para um acompanhamento de um psicopedagogo (MAIA; CONFORTIN, 2015).

3 METODOLOGIA

De modo geral, quando se busca levantar dados específicos, como os realizados em ambiente escolar, por exemplo, um dos meios de busca de informações muito utilizados são as pesquisas qualitativas e também as quantitativas, quando necessário. Para Proetti (2017), a pesquisa qualitativa não tem o objetivo de quantificar algo, mais se destaca por ser subjetiva com relação ao objeto da pesquisa, nesse sentido, ele mostra que “ela permite ao pesquisador manter contato direto e interativo com o objeto de estudo” (PROETTI, 2017). Ainda para o esse autor, as pesquisas quantitativas são as que “segue com rigor de estudo a um plano previamente estabelecido, com hipóteses e variáveis definidas pelo estudioso. Ela visa enumerar e medir eventos de forma objetiva e precisa” (PROETTI, 2017).

Godoy (1995) tem o entendimento de que as pesquisas quantitativas são um dos meios mais relevantes quando se busca “estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”, pois, segundo o autor, “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995). Conforme Duarte (2004), as entrevistas são umas das ferramentas mais utilizadas para se fazer uma pesquisa qualitativa, podendo captar dados específicos que não teriam a mesma facilidade se obter por outros meios, além do mais, a autora explica que “os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados” (DUARTE, 2004).

Na visão de Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), com relação às pesquisas quantitativas, “a pesquisa se configura num processo metodológico que possui múltiplas possibilidades de movimento dialético”, sendo assim, traz a possibilidade de “ser empregada para quantificar perfis populacionais, indicadores socioeconômicos, preferências, comportamentos dos indivíduos, entre outros”, além de deixar evidente, nesse caso, de se ter um recorte bem definido da amostra a ser estudada com “grande clareza, do quadro teórico, das hipóteses e do tipo de procedimento para coleta de dados” (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2021. p. 165). Ainda de acordo com os autores, outro aspecto a ser observado, quando se

realiza uma pesquisa qualitativa-quantitativa, é o fato da grande relevância “para compreender eventos, fatos e processos o que exige uma profunda análise e reflexão por parte do pesquisador”, onde se correlacionam os dados obtidos de ambas as formas, em consonância com o embasamento teórico (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2021).

Baseado no que foi exposto, para o desenvolvimento do trabalho o método escolhido foi o de pesquisa de campo, por meio do emprego de entrevistas, de forma qualitativa e quantitativa. Este método de entrevista foi escolhido por proporcionar a oportunidade de se ter uma visão mais de perto sobre o tratamento dispensado aos alunos diagnosticados com TDAH nestes ambientes. Os dados coletados foram referentes ao ano letivo de 2022, que foi o ano em que os alunos se encontraram presencialmente, sendo mais fácil encontrar alterações comportamentais. As entrevistas ocorreram em algumas escolas públicas do Governo do Distrito Federal - GDF de Ensino Médio da região do Gama-DF, sendo elas: Centro de Ensino Médio 01 (CEM-01), Centro de Ensino Médio 02 (CEM-02) e Centro de Ensino Médio 03 (CEM-03) e no Instituto Federal de Brasília - *Campus* Gama, escola pública da Rede Federal, com o objetivo de se ter dados relativos aos números de alunos diagnosticados com TDAH e das ações efetivadas por essas escolas e, a partir daí, se ter um parâmetro comparativo entre o tratamento dispensado tanto na esfera Distrital quanto na Federal. Uma das diferenças a ser avaliada é a ocorrência de reuniões de professores, em colegiados, quinzenalmente, onde o foco é o debate sobre as observações em sala de aula, em especial dos alunos que apresentam os sintomas advindos do TDAH. Para a efetivação desta pesquisa de campo foi elaborado um questionário padrão, contendo algumas perguntas conforme o modelo apresentado no Apêndice A.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo para a efetivação propriamente do trabalho, o passo inicial foram as realizações das entrevistas nas escolas previamente relatadas. As entrevistas se iniciaram pelo Centro de Ensino Médio 02 (CEM-02), com a orientadora educacional da sala de apoio da escola. De acordo com a entrevistada, o levantamento dos alunos diagnosticados com TDAH é feito somente com a apresentação de laudo médico, ou através de observações em sala de aula, onde os pais são orientados a buscar acompanhamento médico especializado para possível diagnóstico. A partir do diagnóstico, a escola realiza atendimento aos alunos no contra turno, na sala de apoio ou recursos, com atividades que visam o foco na melhoria da atenção e da concentração. Com relação aos treinamentos dos professores, visando a um melhor atendimento aos alunos, não existe de forma específica, mais houve uma palestra feita pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, vinculada a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do GDF, foi criada pela LEI Nº 1619/1997 com a função de “planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 1997).

Ainda, segundo a entrevistada, após as ações efetivadas pela escola, nota-se uma maior interação do aluno com as matérias. As estratégias pedagógicas que são adotadas como facilitadores do aprendizado são: colocar o aluno mais próximo do professor e se ter uma prova adaptada às realidades individuais de cada estudante. A escola oferece apoio psicopedagógico, se necessário. O relacionamento entre os pais e a escola se dá através de reuniões bimestrais, onde são feitas orientações e passadas informações sobre a evolução dos alunos em sala de aula. A escola não recebe outro tipo de apoio governamental, somente o prestado pelo EAPE. A inclusão dos alunos é feita evitando um tratamento diferenciado em sala de aula.

A segunda escola entrevistada foi o Centro de Ensino Médio 01 (CEM-01), através da orientadora educacional. De igual forma, os alunos diagnosticados com TDAH são cadastrados junto à sala de apoio somente com apresentação de laudo médico. Também, caso percebam algo, a escola pode direcionar os pais dos alunos para procurar equipe médica. Os atendimentos aos alunos são efetuados na sala de apoio junto à orientadora educacional, com a execução de trabalhos que possam levar os alunos a estarem mais focados durante suas atividades. Quanto a

treinamentos, os professores não têm de forma específica, e como na escola anterior, tiveram uma palestra apresentada pelo EAPE, da secretaria de educação. Apenas a orientadora educacional fez um curso específico, também pelo EAPE.

Acerca das estratégias pedagógicas, é adotada como facilitadores do aprendizado colocar o aluno mais próximo do professor, aplicar provas adaptadas e fazer orientação aos professores. A escola oferece acompanhamento psicopedagógico aos alunos, sempre que necessário. O relacionamento entre escola e pais é feito por meio de reuniões. Na questão governamental, são efetivadas apenas as palestras da EAPE. A enturmação dos alunos em sala de aula visa um acolhimento destes estudantes e é feita por meio de palestras sobre a temática.

A terceira entrevista ocorreu no Centro de Ensino Médio 03 (CEM-03), com a professora e orientadora educacional. Segundo foi informado pela entrevistada, a inclusão dos alunos diagnosticados é efetivada através de apresentação de laudo médico, e com as observações em sala de aula, pode ser feita a recomendação para a busca de atendimento médico especializado. Após o diagnóstico, os alunos que necessitam, passam por acompanhamento psicopedagógico na sala de apoio. Indo na mesma direção das demais escolas distritais de Ensino Médio, os professores não passam por treinamentos especificamente voltados para o atendimento aos alunos com TDAH, e tiveram apenas a palestra dada pela EAPE, além de reuniões bimestrais com os professores, onde expõem suas observações em sala de aula. As estratégias pedagógicas utilizadas são, como nas demais, alocar os alunos mais próximo ao professor, aplicar provas adaptadas e promover orientações aos professores. Com essas ações, segundo a entrevistada, o relato dos professores é no sentido de que há uma interação mais efetiva dos estudantes com TDAH. Com os pais a relação da escola se dá por meio de reuniões bimestrais, e em casos especiais, a qualquer momento que se fizer necessário. A escola não recebe outros apoios governamentais para além do suporte do EAPE, e a enturmação ocorre por meio da adaptação em sala de aula evitando que haja tratamento desigual por parte da turma e dos professores.

Finalizando esta etapa, a entrevista foi realizada no Instituto Federal de Brasília- *campus Gama*, com a coordenadora do Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas – NAPNE. De acordo com o relatado, os diagnosticados são cadastrados pela instituição a partir da apresentação de laudo médico ou orientação para busca de atendimento especializado. Partindo do

diagnóstico, a escola oferece apoio no NAPNE com atendimento pedagógico e monitoria dos estagiários para as diversas áreas de ensino. Os professores não tiveram um treinamento direcionado especificamente para o TDAH, mas o NAPNE ofertou palestras e rodas de conversas sobre o tema, porém a participação dos professores era facultativa. Dentro de sala de aula, as estratégias colocadas em prática, seguem conforme padronizado nas outras escolas que são: colocar os alunos mais próximo dos professores, promover a adoção de prova adaptada, com acompanhamento de monitor/ledor, e se preciso, aplicação de prova na sala de apoio do NAPNE, além da adoção de prazos maiores e orientação aos professores. O relacionamento com os pais é feito com reuniões no início do ano letivo, e o NAPNE entra em contato sempre que necessário. Com respeito a apoio governamental, é promovido o aporte financeiro de 1% da verba do campus, definido na resolução 24/2013-IFB (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2013) e a criação da gratificação de coordenador do NAPNE, criada pela portaria do MEC 713/2021 (BRASIL, 2021). A enturmação dos alunos, que visa a independência dos estudantes, conta com a monitoria dos estagiários.

Esta utilização das salas de apoio ou recursos, citadas pelas orientadoras educacionais das escolas do GDF, nas entrevistas, está previsto no Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, aprovado pela Portaria Nº 180/2019, que consiste em “espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, cuja finalidade é oferecer suporte educacional especializado aos estudantes[...]” (DISTRITO FEDERAL, 2022). O atendimento realizado nesta sala de recursos tem por objetivo complementar “o atendimento educacional realizado em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação” e é feito por “Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, contando com profissionais com formação em Pedagogia e em Psicologia” (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Com relação ao Instituto Federal de Brasília- *campus* Gama, foi relatado na entrevista, o apoio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Este foi criado pela RESOLUÇÃO N.º 024-2013/CS-IFB, tendo com uma das suas principais funções promover a “inclusão das pessoas com necessidades específicas” e, através desse espaço de apoio, dar o total suporte aos alunos com necessidades específicas, com ações que visem “buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e, na medida do possível, as

atitudinais, de forma a promover inclusão de todos(as) na educação profissional e tecnológica” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2013).

Após a finalização da etapa das entrevistas, e de posse dos dados disponibilizados pelas escolas, foi feita uma comparação entre ambas, a fim de mostrar, além da quantidade de diagnosticados com TDAH, as práticas implementadas por essas instituições, e com os resultados obtidos, ser realizado um confronto com os dados oficiais brasileiros e mundiais, relatados na literatura pertinente.

No Centro de Ensino Médio 02 (CEM-02), foram diagnosticados 45 alunos com TDAH. Como a escola conta com aproximadamente 2224 alunos, então o número de diagnosticados corresponde a 2,02 % do total de alunos. Já no Centro de Ensino Médio 01 (CEM-01), ao todo foram diagnósticos 92 alunos com TDAH, tendo a escola 2.204 alunos. Com isso, os dados mostram que 4,17% dos alunos foram diagnosticados com TDAH. No Centro de Ensino Médio 03 (CEM-03), foram diagnosticados 48 alunos com TDAH, tendo a escola um total de 1.296 alunos matriculados no Ensino Médio, sendo assim os diagnosticados perfazem tem um índice de 3,70 % dos alunos. Por fim, no Instituto Federal de Brasília-IFB- *Campus* Gama, foram diagnosticados 12 alunos com laudo e 02 ainda sem laudo, que são atendidos pelo NAPNE. Como estão matriculados 154 alunos no Ensino Médio, então a quantidade de alunos diagnosticados com TDAH é de 7,79 %, tendo então, a instituição, o maior índice de diagnosticados. Esta taxa maior verificada no IFB- *Campus* Gama, pode ser explicada pelo fato de, nas reuniões de professores, em colegiados, o assunto ser debatido, além do fato de ser ter uma quantidade de alunos, no Ensino Médio, em quantidade inferior em comparação com as escolas do GDF, o que pode levar a uma maior observância de alunos com o transtorno em sala de aula e ocorrer um maior número de investigações. Na tabela 01, abaixo, os dados estão compilados.

Tabela 01- Alunos diagnosticados com TDAH em algumas escolas públicas de Ensino Médio do Gama-DF.

Escolas	nº alunos diagnosticados	nº total de alunos	percentual	média brasileira	média mundial
CEM 01	92	2.204	4,17%	Entre	Entre
CEM 02	45	2.224	2,02%	4,4% e	3% e
CEM 03	48	1.296	3,70%	7,6%	8 %
IFB	12	154	7,79%		

Fonte: dados da pesquisa.

Polanczyk *et al.* (2014), em pesquisa publicada no *International Journal of Epidemiology*, mostra uma média mundial, pela “Metanálise de dados resultou em uma taxa de prevalência agrupada de 5,29%” (POLANCZYK *et al.*, 2014). Em artigo publicado por Corrigan, Whitaker e Freitas, na Revista *Práxis Educacional* (2020), mostraram que no caso do Brasil, por uma pesquisa viabilizada pelo Instituto Gila, em 2011, e publicada em mídias de circulação nacional, que contou com 5.961 crianças pelo País, com idade entre 04 e 18 anos, apresentou uma taxa de 4,4% de diagnosticados com TDAH. Ou seja, a média brasileira, de acordo com estas informações, está variando de 4,4% a 7,6%.

A taxa média averiguada de alunos diagnosticados com TDAH partindo dos dados coletados nas três escolas públicas do Gama-DF é de 3,30%, ficando abaixo da média brasileira, conforme relatado nas pesquisas. Já no IFB - *Campus* Gama, a taxa é de 7,79 %, portanto ficando um pouco acima desta média, pois de acordo com a literatura, a média do Brasil é de 7,6% (BRASIL, 2022). Com relação à média mundial, ambas as escolas estão dentro da média, tendo em vista que na literatura, a taxa relatada varia de 3% a 8%, dependendo dos critérios adotados (BRASIL, 2022).

Quanto ao gênero dos alunos e a porcentagem em relação ao número dos alunos diagnosticados com TDAH, os levantamentos de dados seguiram da seguinte forma, apresentados na tabela 02, a seguir:

Tabela 02- Número de alunos diagnosticados com TDAH em algumas escolas de Ensino Médio do Gama-DF quanto ao gênero.

Escolas	gênero masculino	percentual	gênero feminino	percentual
CEM 01	61	66%	31	33,69%
CEM 02	34	75,55%	11	24,44%
CEM 03	38	79,16%	10	20,83%
IFB	04	28,57%	10	71,42%

Fonte: dados da pesquisa.

A Associação Americana de Psiquiatria – APA, no relatório DSM-V, demonstra uma prevalência do TDAH em meninos, e salienta que “no caso das meninas, os sintomas de desatenção são mais prevalentes” (APA, 2014). Neste sentido, Rohde e Halpern (2004) afirmam que a prevalência do TDAH “entre meninos e meninas afetados varia de aproximadamente 2:1 em estudos populacionais até 9:1 em estudos clínicos” e seguem o mesmo entendimento de que nas meninas a característica que se destaca é a desatenção, enquanto nos meninos a hiperatividade está mais presente, o que contribui para o aumento dos diagnósticos (ROHDE; HALPERN, 2004).

Com esse levantamento, e cálculos percentuais com base nos dados, ficou evidente a predominância dos diagnosticados nas escolas do GDF, serem do gênero masculino, perfazendo um percentual médio de 74% e de 26,32 % do gênero feminino. Porém cabe ressaltar um detalhe, especificamente no IFB-*Campus Gama*, essa lógica se inverte, pois, o percentual de meninas diagnosticadas é de 71,42% enquanto dos meninos é de 28,57 %. Esse fenômeno pode ser explicado pelo fato de haver uma observação diária por parte dos professores, que são discutidas nas reuniões do colegiado, com isso, os traços de desatenção, que são observados com maior frequência em meninas, tendem a ser mais observado, além do canal aberto de diálogo, através da coordenação do NAPNE, que conta com grande procura pelos alunos em busca de atendimento.

Finalizando, com relação às ações desenvolvidas pelas escolas para a integração dos alunos diagnosticados com TDAH, cabe fazer uma comparação, pois as três primeiras escolas fazem parte do sistema de ensino público distrital, ao passo que, o Instituto Federal de Brasília-*Campus Gama*, do ensino público Federal, portanto apresentam algumas semelhanças e também diferenças no atendimento

destes estudantes. No quadro 01, a seguir, estão representados os dados relatados pelas escolas.

Quadro 01- Ações efetivadas para inclusão dos alunos diagnosticados com TDAH por algumas escolas públicas de Ensino Médio do Gama-DF.

AÇÕES EFETIVADAS	ESCOLAS ENTREVISTADAS			
	CEM-01	CEM-02	CEM-03	IFB-Gama
O levantamento dos alunos com TDAH é feita com a apresentação de Laudo Médico.	Sim	Sim	Sim	Sim
A partir do diagnóstico são realizadas ações como atendimento pedagógico nas salas de apoio ou recursos.	Sim	Sim	Sim	Não. Apenas do NAPNE.
Os professores tiveram ou tem algum treinamento voltado ao atendimento desses alunos.	Palestras feitas pela EAPE; -Orientadora fez curso.	Palestras feitas pela EAPE.	Palestras feitas pela EAPE.	Palestras diretivas/Rodas de conversas; Orientações em reuniões frequentes.
São adotadas como facilitadores do aprendizado: -Colocar o aluno mais próximo do professor; Prova adaptada; Acompanhamento de monitor; Orientação aos professores.	Sim	Sim	Sim	Sim/ pelo NAPNE - Além de Atendimento com psicóloga
O relacionamento entre escola e os pais dos alunos com TDAH se dá por meio de reuniões e entrevista com os pais.	Sim	Sim	Sim	Sim, através do NAPNE.
É feita a inclusão desses alunos no ambiente escolar visando a sua independência.	Sim	Sim	Sim	Sim
A escola dispõe de apoio Governamental.	Sim, da EAPE.	Sim, da EAPE.	Sim, da EAPE.	Aporte financeiro de 1% da verba do <i>campus</i> ; Criação da Gratificação de coordenador do NAPNE.

Fonte: Dados da pesquisa

Portanto, nota-se pelos dados expostos, que há muitas semelhanças entre estas entidades de ensino, porém fica claro que algumas ações realizadas pelo Instituto Federal se diferenciam, dentre elas, o atendimento especializado feito pela coordenação do NAPNE, inclusive com o recebimento de gratificação financeira. Segundo a orientadora, ocorrem em reuniões frequentes, *a priori* quinzenalmente, onde ocorre a apresentação e discussão dos casos, para que os professores pensem em como melhor atender esses alunos, além de conversas frequentes com as famílias, para proporcionar o melhor ambiente de aprendizagem para estes alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho pode ser observado, através dos levantamentos feitos nas escolas alvo da pesquisa, com relação ao tratamento dispensado aos alunos diagnosticados com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, que nas escolas públicas distritais de Ensino Médio da região do Gama-DF, local escolhido para o estudo, de modo geral, seguem na mesma direção, sendo as principais ações efetivadas: a inclusão destes estudantes, a partir da apresentação de laudo médico, que comprove o diagnóstico, no acompanhamento em sala de aula, o atendimento destes alunos, que ocorrem em salas de recursos, normalmente acompanhados por atendimento especializado, com orientação pedagógica e psicológica quando necessário, além do acompanhamento por monitores e adaptações nos processos avaliativos. Já o que foi observado no Instituto Federal de Brasília, *campus* Gama, também concernentes às ações efetuadas para a inclusão dos alunos diagnosticados com TDAH, seguem, na sua maior parte, as mesmas apresentadas nas escolas do GDF, com um diferencial do atendimento educacional especializado ser feito pela equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. A instituição conta também com atendimento de psicóloga, com grande busca por parte desses alunos, além das reuniões frequentes do colegiado de professores, onde se debate, de forma incisiva, as observações em sala de aula, o que pode ter refletido em mais diagnósticos, inclusive com relação à quantidade de meninas diagnosticadas. As médias gerais dos números de diagnosticados com TDAH variaram dentro do esperado, quando comparados com o apresentado em dados oficiais e com a literatura pertinente, com uma maior ocorrência no Instituto Federal de Brasília, *campus* Gama. Para finalizar, cabe destacar que estas escolas atuam dentro da visão de uma escola inclusiva, estando de acordo, em linhas gerais, com as políticas educacionais brasileiras voltadas para a inclusão dos alunos com necessidades específicas, e num contexto de sala de aula, em disciplinas que exigem uma maior atenção e concentração, como no caso da química, se tornam um desafio aos educadores para adaptar o currículo e a dinâmica de ensino, para de fato promover a inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMINOS, Cláudia. Fundamentos da Educação Especial: aspectos históricos, legais e filosóficos. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

AMERICAN ACADEMY OF CHILD & ADOLESCENT PSYCHIATRY AND AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - AACAP. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. ADHD Parents Medication Guide – July 2013. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/File%20Library/Psychiatrists/Practice/Professional-Topics/Child-Adolescent-Psychiatry/adhd-parents-medication-guide.pdf>. Acesso em 10 jul. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5[recurso eletrônico]. (5a ed. M.I.C. Nascimento *et al*, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARKLEY, Russell A.; MURPHY, Kevin R. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: exercícios clínicos. [Recurso eletrônico]: Tradução: Magda França Lopes. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOGOSSIAN, Tícia. A inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH. *Global Academic Nursing Journal*. [Internet] 2021. v.2 Sup.3, 2021. Disponível em: <https://globalacademicnursing.com/index.php/globacadnurs/article/view/274>. Acesso em 9 de Jan. 2023.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 24 jul. 2022.

_____.Lei nº 7.853/1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em 29 dez. 2022.

_____.Lei nº 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 29 dez. 2022.

_____.Lei nº 9394/1996 - LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 24 jul. 2022.

_____.Decreto Federal nº 3298/1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 29 dez. 2022.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria 555/2007. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 02 jan. 2023.

_____.Lei nº 12.796/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 24 jul. 2022.

_____.Lei nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 24 jul. 2022.

_____.Lei nº 14.254/2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2021/Lei/L14254.htm. Acesso em 24 Jul. 2022.

_____.Ministério da Educação - MEC. Portaria Nº 713/2021. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Colégio Pedro II. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-713-de-8-de-setembro-de-2021-343837861>. Acesso em 02 jan. 2023.

_____.Decreto Federal nº 11.370/ 2023. Revoga o Decreto nº 10.502/2020. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm>. Acesso em 09 de jan. 2023.

_____.Ministério da Saúde. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). CONITEC- Brasília, 2022. Disponível em: http://conitec.gov.br/images/Consultas/Relatorios/2022/20220311_Relatorio_CP_03_PCDT_TDAH.pdf. Acesso em 16 jul. 2022.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a História oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH. *Psicol.Cienc.Prof.* [online]. 2010, vol.30, n.1, p. 46-61.

CARRERA, Gabriela. (Org.) Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda. Cultural, 2009.

CORRIGAN, Michael W.; WHITAKER, Robert; FREITAS, Fernando. Por que o diagnóstico biomédico do TDAH tem se tornado tão dominante? *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 16- 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5980>. Acesso em 09 jan. 2023.

COUTO, T.S.; MELO-JÚNIOR, M.R.; GOMES, C.R.A. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. Ciências & Cognição 2010; Vol 15 (1): 241-251 Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 15 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Lei Distrital nº 1619/1997. Cria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/49577/Lei_1619_1997.html. Acesso em 29 dez. 2022.

_____. Lei Distrital nº 5310/2014. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/76246/Lei_5310_18_02_2014.html. Acesso em 29 dez. 2022.

_____. Lei Distrital nº 6992/2022. Dispõe sobre a garantia de acompanhamento assistencial para alunos e profissionais das escolas públicas e privadas do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=6e90765a8e4b4c5fa78709820ea52b1b. Acesso em 29 dez. 2022.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Portaria nº 180/2019. Aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em 12 de jan. 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Processo de Inclusão. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/>. Acesso em 12 de jan. 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Editora UFPR: Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar, 2021. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pd. Acesso em 05 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Resolução n.º 024-2013/CS-IFB. Regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/5694_024_Regulamento%20Napne.pdf. Acesso em 02 jan. 2023.

MAIA, Maria I. R.; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. Erechim: Perspectiva. v. 39, n.148, p. 73-84, 2015.

MATTOS, Paulo. No mundo da lua: 100 perguntas e respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). 17 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MENEZES, Ellen O.; MOCELIN, Márcia R. As políticas públicas educacionais na modalidade da educação especial. In: EDITORA POISSON (Org.). Educação no Século XXI- Volume 49-Gestão Inclusão Educacional. Belo Horizonte – MG: Poisson, 2019. p.8-14.

NAVAS, Ana L. Nova Política Nacional de Educação Especial ignora TDAH e dislexia. Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, 2020. Disponível em: <https://tdah.org.br/politica-de-educacao-especial-ignora-tdah-e-dislexia/>. Acesso em 02 jan. 2023.

PEREIRA, Amanda C. C. LDB e a adaptação de currículo para TDAH no Brasil: Estado da arte. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, VI. 2019. Fortaleza - CE. Anais eletrônicos [...] Fortaleza - CE: Realize, 2019. p.1 - 3. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/60919>. Acesso em 24 jul. 2022.

POLANCZYK *et al.* ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 2014. p. 434–435. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4817588/pdf/dyt261.pdf>. Acesso em 05 de jan. 2023.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. *Revista Lumen*. v. 2, n. 4. 2017.

REZENDE, Eduardo de. A história completa do TDAH que você não conhecia. 2016. Disponível em: <https://www.psicoeu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html>. Acesso em 29 dez. 2022.

RODRIGUES, Olga Maria P. R.; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.; SANTOS, Danielle A. N. dos. Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unespnead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf. Acesso em 29 dez. 2022.

RODRIGUES, Tatiane D.F.F.; OLIVEIRA, Guilherme S.; SANTOS, Josely A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. Revista PRIMA, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2021. p. 154-174.

ROHDE, Luís A.; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. Jornal de Pediatria - Vol. 80, N.2(supl.), Rio de Janeiro, 2004.

SIMON, Maria Inês. Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no IRFS: desafios e possibilidades para a aprendizagem. Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ – RS, 2017. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/MARIA-IN%C3%8AS-SIMON.pdf>. Acesso em 29 dez. 2022.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 6.590. Suspende a eficácia do Decreto 10.502/ 2020. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>. Acesso em 09 jan. 2023.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. In: WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY, Salamanca, 1994. UNESDOC – Digital Library, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 29 dez. 2022.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DIAGNÓSTICO DE ALUNOS COM TDAH.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

*Questionário para levantamento diagnóstico de alunos com TDAH.

Escola:

Orientador (a) de Ensino:

LEVANTAMENTO DIAGNÓSTICO DE ALUNOS COM TDAH	
Como é feito o levantamento dos alunos com TDAH na escola?	
Quantos alunos foram diagnosticados com TDAH em 2022?	
Dos alunos diagnosticados, quantos eram meninos e quantos eram meninas?	
A partir do diagnóstico, quais ações são realizadas pela escola?	
Os professores tiveram e tem algum treinamento voltado ao atendimento desses alunos?	
A partir das ações efetivadas nota-se alguma melhoria no desempenho desses alunos?	
Quais estratégias pedagógicas são adotadas como facilitadores do aprendizado?	
Os alunos diagnosticados são encaminhados para atendimento psicopedagógico?	
Como é o relacionamento entre escola e os pais dos alunos com TDAH?	
A escola tem algum apoio Governamental?	
Como é feita a inclusão desses alunos no ambiente escolar?	