



UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE  
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO PROFISSIONAL

LÍLIA DE ALMEIDA VIEIRA FERREIRA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA: CRIANÇAS COM TRANSTORNO  
DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Uberlândia - MG

2023



LÍLIA DE ALMEIDA VIEIRA FERREIRA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA: CRIANÇAS COM TRANSTORNO  
DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGEB), da Universidade de Uberaba Edital N° 041/2021, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Básica – Fundamentos e Planejamento.

Orientador: Prof.º Dr. Cílon César Fagiani.

Área de Concentração: Educação.

Uberlândia - MG

2023

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

F413e Ferreira, Lília de Almeida Vieira.  
Educação escolar inclusiva: crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade / Lília de Almeida Vieira Ferreira. – Uberlândia (MG), 2023.  
79 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para Educação Básica. Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Cílson César Fagiani.

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. 3. Educação básica. 4. Políticas públicas. I. Fagiani, Cílson César. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.9046

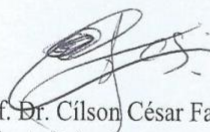
LÍLIA DE ALMEIDA VIEIRA FERREIRA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA: CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

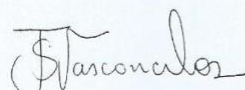
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 14/07/2023


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cílon César Fagiani  
(Orientador)  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof.ª Dr.ª Juliene Silva Vasconcelos  
Instituto Federal de Educação, Ciências  
e Tecnologia do Triângulo Mineiro –  
IFTM



Prof.ª Dr.ª Sandra Gonçalves Vilas  
Bôas  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela sabedoria e discernimento para a conclusão desta pesquisa.

Aos meus pais, Valdir e Maria Luíza, os quais me provaram que persistência e honestidade são indispensáveis ao crescimento.

Ao meu esposo Régis e meu amado filho Pedro, razão da minha busca incessante por justiça, paz e harmonia.

Ao meu orientador e amigo Prof<sup>o</sup>. Dr. Cílon César Fagiani, pela motivação, orientação e o compartilhamento de conhecimentos.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Juliene Silva Vasconcelos e Dr<sup>a</sup> Sandra Gonçalves Villas Boas, pelas contribuições singulares, disposição de tempo e troca de conhecimento.

Aos educadores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIUBE, pelo apoio no decorrer do curso.

Aos colegas de turma, pelo companheirismo, reflexões e sugestões.

Aos meus familiares e amigos que encontrei e reencontrei, em especial às comadres Raquel e Thaís, pelo incentivo, paciência e compreensão nos momentos ausentes.





*Dedico esse trabalho ao meu filho,  
inspiração maior para a concretização  
desse sonho!*



“O medo de enfrentar uma situação desconhecida, o receio de não ser capaz, a percepção de que na situação em que está colocada ela não está autorizada a errar, tudo isso pode desenvolver na criança um bloqueio que dificulte a aprendizagem. A dupla possibilidade da aprendizagem – o sim/não – podem impedir a criança de formular uma hipótese sobre o que lhe propõe que faça; e o risco de lançar-se na aventura, o perigo de errar é parte intrínseca da aprendizagem” (BARBOSA, 1994, p. 135).



## EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA: CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

### **Resumo:**

O objetivo geral desta pesquisa é problematizar a inclusão de crianças com TDAH na educação escolar em seus aspectos legais e pedagógicos. Esta pesquisa se refere a uma revisão integrativa de literatura seguindo as etapas elucidadas por Ganong (1987). A primeira etapa consistiu na elaboração da questão norteadora: Quais aspectos a literatura científica tem abordado sobre as peculiaridades das políticas públicas para crianças com TDAH? A seguir foi definido a amostragem com escolha dos artigos referentes ao tema nas bases de dados Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Virtual em Saúde. Posteriormente utilizou-se o formulário Ursi para selecionar os artigos e definir os critérios de inclusão, que consistiram em: artigos, relatórios e documentos nacionais publicados no recorte temporal de 2013 a 2023 e exclusão dos materiais que não respondiam aos objetivos da pesquisa e repetidos nas bases de dados. Para análise de dados utilizou-se a metodologia de Leituras propostas por Salvador (1986). Nos resultados, fizeram parte do *corpus* da pesquisa 22 artigos que se dividiram em quatro categorias. A categoria um abordou a temática sobre o conhecimento dos envolvidos com TDAH. A segunda categoria se refere às atividades desenvolvidas com crianças com TDAH que tem otimizado o processo de ensino e aprendizagem na educação escolar. A terceira categoria se concerne ao ensino remoto na educação escolar, que emergiu na pandemia provocada pela Covid-19 e dificultou a prática pedagógica com o público-alvo da Educação Especial. Já a quarta categoria abrange as Políticas Públicas Educacionais de Inclusão voltadas para o educando com o TDAH. As pesquisas acerca do TDAH cresceram gradativamente em virtude das novas legislações. Foi observado que, nos últimos dez anos, houve aumento de políticas públicas inclusivas, sendo uma conquista a promulgação da Lei 14.254 de 2021 que propõe o acompanhamento de alunos TDAH e com outros transtornos de aprendizagem, destaca-se, no entanto, que estes alunos ainda não fazem parte do público-alvo da Educação Especial, conforme prevê a Lei n. 9.394/96 (LDBEN). Sem a efetividade da lei, as escolas inclusivas ainda demandam estratégias de ensino, entre elas, a adoção de um plano educacional individualizado que atenda às necessidades do educando e ajude-o a superar suas limitações e promover o seu desenvolvimento escolar e social. Contudo, esta pesquisa permitiu identificar as principais falhas no que concerne aos aspectos legais e pedagógicos voltados ao atendimento do educando com TDAH na escola de ensino regular e apresentar como produto educacional um Planejamento de Desenvolvimento Individual incentivando a inclusão, o ensino de qualidade e contínuo aos educandos com transtornos de aprendizagem, com destaque o portador do TDAH.

**Palavras-chave:** Educação básica. TDAH. Educação inclusiva. Políticas públicas



# INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION: CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

## **Abstract:**

The general objective of this research is to problematize the inclusion of children with ADHD in school education in its legal and pedagogical aspects. This research refers to an integrative literature review following the steps elucidated by Ganong (1987). The first stage consisted of the elaboration of the guiding question: What aspects has the scientific literature addressed about the peculiarities of public policies for children with ADHD? Next, the sampling was defined with the choice of articles related to the theme in the databases Newspaper Capes and Virtual Health Library. Subsequently, the URSI form was used to select the articles and define the inclusion criteria, which consisted of: articles, reports and national documents published in the time frame from 2013 to 2023 and exclusion of materials that did not respond to the research objectives and repeated in the databases. For data analysis, the methodology of Readings proposed by Salvador (1986) was used. In the results, 22 articles were part of the *research corpus* that were divided into four categories. Category one addressed the theme of the knowledge of those involved with ADHD. The second category refers to the activities developed with children with ADHD that have optimized the teaching and learning process in school education. The third category concerns remote teaching in school education, which emerged in the pandemic caused by Covid-19 and made it difficult to practice pedagogically with the target audience of Special Education. The fourth category covers the Public Educational Policies of Inclusion aimed at the student with ADHD. Research on ADHD has gradually grown as a result of new legislation. It was observed that, in the last ten years, there has been an increase in inclusive public policies, being an achievement the enactment of Law 14,254 of 2021 that proposes the monitoring of ADHD students and with other learning disorders, it is highlighted, however, that these students are not yet part of the target audience of Special Education, as provided for in Law No. 9,394/96 (LDBEN). Without the effectiveness of the law, inclusive schools still demand teaching strategies, among them, the adoption of an individualized educational plan that meets the needs of the student and helps him to overcome his limitations and promote his school and social development. However, this research allowed to identify the main flaws regarding the legal and pedagogical aspects aimed at the care of the student with ADHD in the regular school and to present as an educational product an Individual Development Planning encouraging inclusion, quality and continuous teaching to students with learning disorders, especially the ADHD carrier.

**Keywords:** Basic education. ADHD. Inclusive education. Public policies





## LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

<b>ABDA</b>	Associação Brasileira de Déficit de Atenção
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANS</b>	Agência Nacional de Saúde
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BVS</b>	Biblioteca Virtual em Saúde
<b>CAP</b>	Conhecimento-Atitude-Prática
<b>CAPES</b>	Portal de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CCAA</b>	Centro de Cultura Anglo-Americana
<b>CISTRI</b>	Consórcio Público Intermunicipal de Saúde Rede de Urgência e Emergência da Macrorregião do Triângulo do Norte
<b>CRF</b>	Conselho Regional de Farmácia
<b>DA</b>	Dificuldades de Aprendizagem
<b>DUA</b>	Desenho Universal para a Aprendizagem
<b>FUNDASUS</b>	Fundação Saúde do Município de Uberlândia
<b>GO</b>	Goiás
<b>GPS</b>	Sistema de Posicionamento Global
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INSS</b>	Instituto Nacional do Seguro Social
<b>KAP</b>	<i>Knowledge-Attitude-Practice</i>
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIP</b>	Licença para tratar de interesses particulares
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>NAE</b>	Núcleo de Acolhimento Escolar
<b>PAEE</b>	Plano de Atendimento Educacional Especializado
<b>PDI</b>	Planejamento de Desenvolvimento Individual
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PNEE-PEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>RISP</b>	Região Integrada de Segurança Pública
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SAI</b>	Serviço de Apoio à Inclusão
<b>SAMU</b>	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
<b>SER</b>	Superintendência Regional de Ensino
<b>SES</b>	Secretaria Estadual de Saúde
<b>TDAH</b>	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
<b>UAI</b>	Unidades de Atendimentos Integrados
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia



**UNITRI** Centro Universitário do Triângulo  
**UPA** Unidade de Pronto Atendimento



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Publicação no Diário Oficial do Concurso Alameda da Poesia do Instituto Montessori Criança Feliz.....	15
Figura 2 - Diploma de participação no Concurso Alameda da Poesia .....	16
Figure 3 - Cheque de Premiação do Concurso Alameda da Poesia do Instituto Montessori Criança Feliz.....	16
Figura 4 - Poema premiado no Concurso Alameda da Poesia do Instituto Montessori Criança Feliz.....	17
Figura 5 - Etapas para a revisão de literatura, segundo Ganong (1987).....	332
Figura 6 - Diferentes combinações das palavras-chave no operador booleano AND ....	35
Figura 7 - Fluxograma para seleção e análise do material .....	365



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos dos principais transtornos de aprendizagem.....	3926
Quadro 2 – Categoria 1: os conhecimentos dos envolvidos com crianças com TDAH.. .....	6338
Quadro 3 - Categoria 2: atividades para crianças com TDAH.....	43
Quadro 4 - Categoria 3: o atendimento do aluno com TDAH no ensino remoto.....	47
Quadro 5 - Categoria 4: políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com TDAH.	51
Quadro 6 - Modelo de PEI para alunos com TDAH, segundo Barbosa (2019).....	62

## SUMÁRIO

MEMORIAL: jornada de uma Mestranda em busca do conhecimento .....	143
História de vida pessoal .....	143
Formação educacional inicial .....	14
Vida Profissional .....	18
Ingresso no mestrado .....	23
1 INTRODUÇÃO.....	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1 Conceituando os principais transtornos de aprendizagem.....	27
2.2 O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade .....	27
2.2.1 Caminhos das políticas públicas de inclusão na educação básica .....	309
3 METODOLOGIA.....	321
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	38
4.1 Conhecimento dos envolvidos com crianças com TDAH.....	3938
4.2 Ações desenvolvidas para auxiliar na aprendizagem do educando com TDAH	443
4.3 O atendimento do aluno com TDAH no ensino remoto .....	47
4.4 As políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com TDAH .....	521
5 PRODUTO EDUCACIONAL .....	565
5.1 O atendimento educacional especializado para o aluno com TDAH .....	598
5.2 Plano Educacional Individualizado para o educando com TDAH .....	610
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	676
REFERÊNCIAS .....	698
ANEXO 1 – EMENTA DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	776





## **MEMORIAL: jornada de uma Mestranda em busca do conhecimento**

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs acaminhar (FREIRE, 2020, p. 155).*

### **História de vida pessoal**

De repente, deparei-me com mais um desafio, relatar os meios para assim justificar os fins. Relembrar todo um percurso repleto de escolhas e bastante tortuoso. Confesso que fiquei surpresa com a proposta do programa de Mestrado. Uma pessoa comum, sem grandes feitos, reportar sua história para que o leitor compreenda de onde vem e para onde vai...nada fácil.

A fim de trazer à tona recordações mais precisas, recorri à memória invejável de minha mãe, Maria Luíza Almeida Vieira, professora de magistério, aposentada e minha grande incentivadora na carreira acadêmica. Filha de pais mineiros, naturais de Cabo Verde, nasci em um domingo de junho, na pequena cidade de Guaxupé, terra do café, ao sul do estado de Minas Gerais. Avós paternos e maternos cafeicultores, ambos habitavam espaços rurais, de onde trago recordações singulares: bica d' água, carro-de-boi, forno à lenha, tacho de cobre, além das serras e montanhas que remontam uma paisagem paradisíaca na memória.

Aos seis anos, deixei este *Éden* rumo a diferentes realidades. Meu pai, Valdir de Almeida Vieira, decidiu levar a família para o Noroeste do estado, a fim de se estabelecer como produtor rural e tratorista. Aquela aventura pelas veredas do Sertão foi uma experiência sinestésica, um verdadeiro divisor de águas na minha existência. Areia, sol escaldante, medo, seca, pobreza, insegurança, situações inusitadas me levaram a refletir pela primeira vez sobre a vida, seus valores e o que realmente importava.

### **Formação educacional inicial**

Ainda no Noroeste de Minas, tive a honra de ter minha mãe, então inspetora de ensino em Paracatu e Sagarana, como professora na escola Estadual Major “Saint Clair Fernandes Valadares”, em Arinos e diga-se de passagem, a melhor de todas. Naquele ano, ensinou-me

muito além do conteúdo da antiga terceira série, aproveitar ao máximo cada momento bom e usar as piores experiências como degraus para o infinito.

Aos oito anos, minha mãe inscreveu-me no Concurso Alameda da Poesia do Instituto Montessori Criança Feliz em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura de Minas Gerais. Foram avaliados dois mil poemas por uma comissão julgadora composta por escritores e autores de livros didáticos infantis. Inesperadamente, fui premiada como terceira classificada com o prêmio “Vinícius de Moraes”, através de uma publicação em 23 de outubro de 1986, no Diário Oficial do Jornal Estado de Minas Gerais. A Figura 1 apresenta a publicação no Diário Oficial.

Figura 1 - Publicação no Diário Oficial do Concurso Alameda da Poesia do Instituto Montessori Criança Feliz

23/10/86

## Premiados no Concurso Alameda da Poesia

O Instituto Montessori Criança Feliz, juntamente com as Secretarias de Educação e Cultura, divulgaram a lista dos nomes dos participantes premiados no "Concurso Alameda da Poesia".

**PRÊMIO VINÍCIUS DE MORAES — I Categoria (1ª a 4ª Série): 1º lugar — Regianne Ziviani Moraes (10 anos), Instituto Montessori Criança Feliz BH/MG; 2º lugar — Beatriz de Almeida Matos (7 anos), Instituto Montessori Criança Feliz BH/MG; 3º lugar — Lília de Almeida Vieira (8 anos), E.E. Major Saint Clair F. Valadares — Arinos/MG; Menção Especial — Ricardo Dias (10 anos); E.E. de 1º Grau N. Sra. das Dores — Guaxupé/MG.**

**PRÊMIO HENRIQUETA LISBOA — II Categoria (5ª a 8ª Série): 1º lugar — Lucimar Aparecida de Oliveira Coelho (7ª Série), Colégio Providência — Mariana/MG; 2º lugar — Renata Barbosa de Oliveira (14 anos), Colégio Albert Einstein — BH/MG; 3º lugar — Jane França de Abreu (12 anos), Colégio Sagrado Coração de Jesus — BH/MG; Menção Especial — Pseudônimo — "Vitória Régia", Escola Estadual "Nossa Sra. d'Abadia" — Uberaba/MG.**

**Comissão Julgadora**

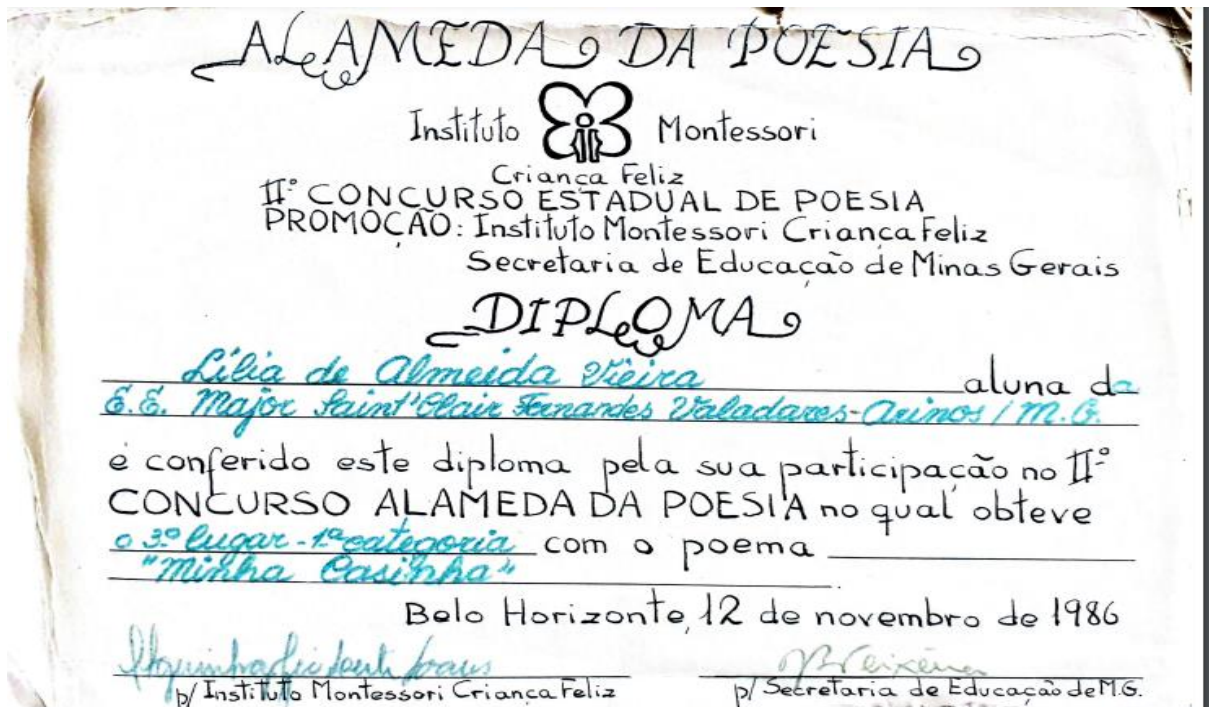
Os poemas premiados foram escolhidos após a leitura de quase dois mil poemas de 596 participantes de todo Estado.

A comissão julgadora foi composta por: Bartolomeu Campos de Queirós, escritor e assessor da Secretaria de Educação; Mª Antonieta Antunes Cunha, prof. da UFMG, autora de livros didáticos e diretora da Editora Migalhas; Orlando Bianchini, prof. da UFMG, autor de livros didáticos; Ronald Claver, poeta e diretor do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais.

Fonte: Minas Gerais (1986)

Exposta abaixo, a Figura 2 apresenta o certificado de participação no concurso.

Figura 2 - Diploma de participação no Concurso Alameda da Poesia



Fonte: Arquivo da autora (1986).

Compareci então em Belo Horizonte, de ônibus, com meu pai, onde fui condecorada e recebi inclusive a premiação em espécie. A Figura 3 mostra o cheque de premiação.

Figura 3 - Cheque de Premiação do Concurso Alameda da Poesia do Instituto Montessori Criança Feliz

BORD 224	SEC EST CULTURA	SÉRIE 167	Cz\$
BANCO 048	ORIGEM 002-6	COD + CDV 002-6	Nº 512901
Pague por este cheque a quantia de HUM MIL CRUZADOS x.x.x.x.x.x.x.x			1.000,00
LILIA DE ALMEIDA VIEIRA x.x.x.x.x.x.x.x			ou a sua ordem
BELO HORIZONTE, 14 DE NOVEMBRO DE 1986			
PRACA E DATA			
 BANCO DO ESTADO DE MINAS GERAIS AGENCIA EMISSORA CENTRAL/PROC Janete Ribeiro Foga Pereira AG. de Serviço - 3174-B			ESTADO DE MINAS GERAIS AG. CENTRAL Procuradoria
SIGNATURAS AUTORIZADAS			

Fonte: Arquivo da autora (1986).

A Figura 4 apresenta o poema que escrevi e foi premiado.

Figura 4 - Poema premiado no Concurso Alameda da Poesia do Instituto Montessori Criança Feliz



**Fonte:** Arquivo da autora (1986).

Infelizmente, meu pai não progrediu no seu empreendimento, foi trapaceado e perdeu suas propriedades, que eram fruto da venda da fazenda Santa Esméria, herança do meu avô, Joaquim Dias Vieira. Precisou desfazer das máquinas de esteira, tratores, caminhonete, carros, restando apenas um único caminhão Scania Vabis, 1964. Este foi levado a uma feira de usados, em 1987, na praça Sérgio Pacheco, em Uberlândia para ser vendido, onde, segundo meu pai, apareceu um “anjo” que o fez desistir do negócio alegando que o veículo proveria o sustento de sua família. Por ter se encantado pela cidade, em dezembro de 1964, em uma de suas andanças,

achou por bem recomeçarmos lá, em Uberlândia. Encontrou pessoas de bom coração, que o ajudaram e deram oportunidade de trabalho. Eu e meus dois irmãos fomos surpreendidos com tamanha discrepância, acostumados às ruas de areia, banho no Urucuia (afluente do São Francisco) e calor infernal, tínhamos então, em 1988, chegado ao paraíso.

Fui matriculada na Escola Estadual “José Teófilo Carneiro” para cursar a quarta série e posteriormente na Escola Estadual “Messias Pedreiro”, onde meus irmãos já estudavam. Meus pais progrediram a muito suor, ingressei-me no curso inglês do Centro de Cultura Anglo Americana (CCAA) e na Catequese da Catedral de Santa Terezinha. Dedicava-me aos estudos com afinco, não por gostar de estudar, mas por ouvir os conselhos de minha mãe, agora aposentada pela Escola Estadual “Honório Guimarães”. Lembro-me de meu pai acordado de madrugada indagando o motivo pelo qual eu estaria estudando até tão tarde.

### **Vida Profissional**

Constantes visitas ao laboratório de análises clínicas de um familiar, José Eduardo Dias, farmacêutico bioquímico na época, hoje médico, me despertaram o interesse pelas análises clínicas e, para cursá-lo, seria necessário ingresso no curso de Farmácia. Escolhi, em 1997, por questões óbvias, a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), pois além do meu incentivador ter se graduado lá, minhas raízes estavam ao Sul de Minas. Das 80 vagas, classifiquei-me em 15º através de vestibular, assim prossegui meus estudos e conquistei o título de Bacharel em Farmácia Bioquímica.

Por meio de processo seletivo fui convocada para atuar como bioquímica no laboratório Exame em Uberlândia, porém, através de indicação recebi uma excelente proposta de uma farmácia de manipulação em Ituiutaba, onde jamais havia pisado. Fui bastante feliz na escolha pois, a proprietária, Flávia Garvil, proporcionou-me ampliar os conhecimentos em variadas áreas como suporte técnico aos laboratórios, atenção farmacêutica, propaganda médica e voluntariado social. Uma experiência e tanto para quem estava apenas começando. Naquela cidade, fiz grandes amigos e, em 2003, conheci meu marido. Fui estimulada a cursar a pós-graduação em Farmácia Homeopática por dois anos, carro-chefe da Fitoquímica. A empresa passou por uma desestruturação econômica que culminou no fechamento das filiais e consequentemente meu retorno à Uberlândia.

Fui convidada por uma ex-colega da pós-graduação em Homeopatia para trabalhar em Iturama, onde não tive boas experiências e retornei à Uberlândia. Matriculei-me no mestrado

acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como aluna especial do curso de Parasitologia e Microbiologia, pois, acreditava que estudando tudo seria possível. Comecei a ministrar aulas de homeopatia à noite para o curso técnico de farmácia do colégio Profissional e, à tarde, atuava como farmacêutica substituta na Vitalfarma, até que fui convocada, via processo seletivo, a assumir como responsável técnica na Drogasil, na praça Tubal Vilela, temporariamente, por afastamento da Diretora Técnica no período da manhã, em 2005. Com a tripla jornada, abandonei os estudos e, antes mesmo do término do contrato, fui convocada emergencialmente pela Drogasil para trabalhar em Pouso Alegre, onde fiquei apenas 6 meses e consegui transferência para Ituiutaba para contratar, treinar a equipe e montar a primeira filial da empresa na cidade. Assim retornei àquele local, onde reencontrei minhas poucas, porém fiéis amigas, que conservo até os dias atuais e muito me incentivam.

Questões administrativas culminaram na demissão do gerente e assim assumi toda a responsabilidade até reposição do administrador. Fiquei exausta com o excesso de funções, porém cumpri com êxito metas e expectativas da empresa. Devido à minha experiência com voluntariado social, propus campanhas que eram um sucesso e acabaram chamando a atenção do gerente regional. Em menos de um ano, fui indicada à gerência para implementação do projeto de expansão da empresa no estado de Goiás, onde inicialmente seriam inauguradas 14 filiais. Aceitei o desafio, no momento estava noiva de um estudante de Farmácia do Centro Universitário do Triângulo (UNITRI).

No início de 2008, fui então transferida para a capital Goiana e, em maio daquele ano, casei-me. Meu marido, Régis Ferreira, recém-formado, com ajuda do Conselho Regional de Farmácia do Goiás, logo foi indicado para assumir a responsabilidade técnica em uma rede de drogarias local. Fiquei estarrecida com tamanha hospitalidade do povo goiano, encontrei verdadeiros anjos naquela capital, que nos abrigaram e deram todo o suporte até o nascimento do meu filho Pedro Almeida Ferreira, em fevereiro de 2010. Das então 14 lojas iniciais, o projeto ganhou força e este número foi elevado a 40. Passei por todo o processo de montagem na maioria delas. Conheci pessoas que marcaram a minha história, algumas delas atualmente presentes apenas na memória. Apesar de termos adquirido nossa primeira casa, meu marido alimentava o desejo de voltar para próximo de sua família. Solicitei transferência então para Uberlândia e assim permaneci na função até 2013. Passei a atuar somente como farmacêutica e recusei demais propostas gerenciais por ter sido sobrecarregada com as atribuições do cargo durante muitos anos.



Trabalhei na filial da indústria de materiais odontológicos Dabi Atlante até o encerramento das atividades das filiais da empresa, devido à crise econômica de 2015. Poucos dias antes, em dezembro de 2015, foi publicado o edital para o processo seletivo do Consórcio Público Intermunicipal de Saúde Rede de Urgência e emergência da Macrorregião do Triângulo do Norte (CISTRÍ) para implantação do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) na região. Naqueles dias turbulentos, em meio à desocupação para entrega do imóvel, não me atentei às datas, mesmo com a insistência de minha mãe. Quando foi anunciada prorrogação das inscrições, não houve a possibilidade de me recusar a fazer a prova, que no prazo de duas semanas. Neste intervalo em que me preparava, minha mãe precisou passar por uma cirurgia precisando de cuidados. Em 14 de fevereiro de 2016, fui despretensiosamente fazer a prova, onde compareceram apenas 47 candidatos. Fui surpreendida com a primeira colocação, através de desempate via prova de títulos. Logo, fiz o treinamento para socorrista, embora não fosse atribuição do meu cargo, considero de grande valia.

Por questões políticas, o município de Uberlândia rescindiu o contrato com o consórcio. Pairava a incerteza pela convocação, houve manifestações encabeçadas pelos aprovados em frente à Prefeitura municipal de Uberlândia e, em meio ao clima de revolta e desânimo, fui convidada, por um amigo de infância, Norival Rocha Prata de Queiroz, hoje, assistente administrativo pela Fundação Saúde do Município de Uberlândia (FUNDASUS), a voltar a estudar, pois não teria opção melhor. Havia então um edital aberto para o concurso do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), cuja prova seria dentro de três meses, em maio de 2016. Embora o conteúdo programático divergisse completamente à minha área de formação, apaixonei-me pelas matérias voltadas à área do direito. Fui muito bem na prova, mas não o suficiente para classificação. Ao fim do ano, consegui a quarta classificação no processo seletivo da Prefeitura de Uberlândia para trabalhar nas Unidades de Atendimentos Integrados (UAI's) e em maio de 2017 fui informada sobre a abertura do Concurso do Conselho Regional de Farmácia do Estado de Minas Gerais, a ser realizado dentro de dois meses e meio, na capital do Estado. Sem ter noção do que estava por vir, tracei um cronograma de estudos bastante acirrado em função da proximidade com a prova e me dediquei inclusive aos finais de semana e feriados para cumpri-lo, visto que havia quase 1400 inscritos. Foi uma verdadeira maratona, cansaço físico, mental e de incertezas, mas sempre mantendo o foco no objetivo. No resultado preliminar, surpreendi-me com a maior nota do estado, empatada com outras duas candidatas e por desempate obtive a segunda classificação no concurso, homologado em outubro de 2017.



No início de 2018, aconteceu a tão esperada convocação para posse no SAMU. Iniciei minhas atividades em um espaço improvisado no prédio da 9ª Região integrada de Segurança Pública (RISP), onde tive total autonomia para criar e implantar os procedimentos para aquisição, reposição, distribuição, armazenamento e controle da medicação padronizada pela Secretaria Estadual de Saúde (SES), sempre visando a melhor logística dentro dos 27 municípios participantes.

Por diversas vezes, compareci à Gerência Regional de Saúde de Uberlândia a fim de obter aprovação na padronização de receituários médicos, formulários de requisição e procedimentos operacionais. Precisei recorrer algumas vezes à experiência das farmacêuticas do SAMU de Divinópolis e Barbacena, pois foi meu primeiro contato com serviço de urgência e emergência. Particpei por diversas vezes de intermináveis reuniões entre políticos, administradores, coordenadores e comecei a entender um pouco sobre o peso das influências políticas nas decisões, nem sempre benéficas à população. Trabalhava diretamente com equipe médica, administrativa, enfermagem e motoristas. Autorizava a reposição da medicação mediante confronto entre requisição e histórico de ocorrência, a rota de abastecimento era cuidadosamente estabelecida, por se tratar de medicamentos imprescindíveis à manutenção da vida, não havia espaço para erros. Iniciei no mesmo ano, a pós-graduação em Farmácia Estética, a qual sonhava em ingressar desde o reconhecimento como área de atuação do farmacêutico, em 2013.

Em dezembro de 2018, fui comunicada pelo fiscal do CRFMG, durante inspeção, que seria convocada em breve para posse. Comuniquei ao coordenador do CISTRI a necessidade da convocação da segunda classificada, pois as atividades eram peculiares ao Consórcio e a ruptura do processo ocasionaria em graves consequências. Ministrei treinamento intensivo à farmacêutica Letícia Silva Garcia, que, com presteza e dedicação, se atentou às minúcias do processo. Desliguei-me do CISTRI e fui convocada então pela autarquia, tomando posse no início de fevereiro de 2019.

Fui a primeira convocada e tive a oportunidade de escolher entre as duas lotações disponíveis dentre as 23 sub-regiões do Estado. Optei por Bom Despacho, pois Salinas era situada à mais de 1000 km de Uberlândia. Fui treinada pela autarquia durante um mês e então comecei a fiscalizar os estabelecimentos daquela região que compreendia 37 municípios e 9 distritos. Muito difícil deixar o conforto de casa e principalmente o carinho da família. Saía de casa para trabalhar com o peso na consciência de quem abandona o lar. Muita pressão e sofrimento, intermináveis viagens para chegar em casa aos finais de semana, verdadeira prova

de resistência dentro de ônibus. No centro oeste, surpreendi-me com a histórica Pitangui, Pompéu e suas lendas, Medeiros e o Museu do Canastra, dentre outras mineiridades. Em pouco mais de um ano, surgiu oportunidade de transferência para região de Patos de Minas, geograficamente mais próxima de casa, porém a mais extensa do estado, compreendendo todo Alto Paranaíba e Noroeste mineiro.

A nova região compreenderia 45 municípios e quase 20 distritos, e, para minha surpresa, Arinos estava entre eles, remontando uma parte do meu passado, onde jamais imaginei que um dia retornaria. Na companhia de Deus e do inseparável GPS, voltei a desbravar o Sertão mineiro, agora num clima de nostalgia e sempre me perguntando se cumprimos ou se fazemos nosso próprio destino.

Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia. O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem (ROSA, 2021, p.448).

A nova rota foi uma verdadeira imersão no universo de Guimarães Rosa, que há exatos 70 anos anotava suas impressões neste percurso de 240 quilômetros acompanhado de uma boiada. Na diversidade do cerrado mineiro, com sua geografia peculiar, convivo hoje com os saberes e costumes da população local. A travessia pelo Sertão me leva a uma profunda reflexão sobre as peculiaridades, possibilidades e ameaças. Sertanejos produzindo para subsistência resistem em meio à crise hídrica, assoreamento de rios, secamento das veredas e ameaça de desertificação.

Em Sagarana, o jardim de esculturas a céu aberto agora tem novo sentido. A estátua de Paulo Freire segurando uma tela de computador com cenas do sertão evidencia a afinidade de pensamento entre Rosa e Freire em relação à igualdade de valores. São Francisco e os animais do cerrado, Rosa e sua inseparável caderneta, uma mistura entre literatura, religião e pensamento acadêmico. Em Chapada Gaúcha, ponto final da excursão, no distrito de Serra das Araras, as histórias de Guimarães Rosa despertam o imaginário dos moradores. Visitantes movidos pela fé e curiosidade movimentam o povoado em festa religiosa tradicional. Paracatu com suas jazidas, casarões, chafarizes e igrejas também é berço de seus personagens.

Hoje, admiro o mesmo percurso abominado na infância e está mais que claro que, para encerrar o ciclo, era preciso retornar às origens e enxergar com outros olhos o mesmo passado.

## Ingresso no Mestrado

Após inúmeras convocações à escola do meu filho, desde a Educação Infantil, ele recebeu diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) moderado a alto. Imediatamente, iniciei a saga em busca dos melhores profissionais para potencializar seu desenvolvimento acadêmico e social. Intermináveis e desgastantes batalhas contra planos de saúde que foram travadas. Conversas diárias e intermináveis com ouvidorias, dezenas de protocolos cumpridos, denúncias à Agência Nacional de Saúde (ANS), devolutivas da equipe multiprofissional realizadas por meio de vídeo chamadas culminaram em uma necessidade e também no desejo de mãe por acompanhá-lo de perto.

Embora meu pai o levasse em todas as atividades norteadas então pela neuropediatra, Dra. Nívea Macedo, e a outros profissionais, como neuropsicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga, endocrinologista, educador físico, dentre outros; a neuropediatra sempre considerou minha presença imprescindível e já, no início da pandemia, sugeriu-me o *home-office*, para que eu acompanhasse meu filho nas atividades escolares. Todos os atendimentos foram suspensos e as tentativas *on-line* foram em vão. Ao findar o período de *home-office*, solicitei a Licença para tratar de Interesses Particulares (LIP), devidamente justificada por documentos médicos, porém a resposta foi negativa.

Ao acompanhar as atividades escolares durante o ensino remoto, e, mesmo antes, detectei inúmeras falhas em relação às estratégias pedagógicas adotadas na aprendizagem da criança com diagnóstico de TDAH. Por diversas vezes propus intervenções, sempre com muita resistência por parte da escola. Decidi então estudar para compreender melhor as bases, princípios, desdobramentos da política educacional e assim contribuir com o aprendizado não só do meu filho, mas do público com TDAH.

Em meio ao caos da pandemia do Coronavírus, em 2021, com incentivo do colega farmacêutico, hoje, doutor em educação José Romero Machado Gontijo, me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica em nível de Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba. Agora, refletindo sobre minhas escolhas e tropeços, sou grata a meus pais, irmãos, filho e marido pela paciência e, a Deus, por chegar até aqui.

## 1 INTRODUÇÃO

No cotidiano da sala de aula, é comum o professor se deparar com alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Transtornos ou distúrbios de Aprendizagem. Nas DA, os alunos são capazes de desenvolverem normalmente a inteligência, porém enfrentam tribulações na aprendizagem, devido a um conjunto heterogêneo de desordens que se manifestam no crescimento deles, sobretudo, na fase da alfabetização, dificultando a aquisição e a utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Já os Transtornos de Aprendizagem se referem a um fenômeno neurobiológico que altera o processamento das informações e conseqüentemente a aprendizagem.

Embora sejam muito presentes nas escolas, as causas e as características das Dificuldades de Aprendizagem na alfabetização ainda são desconhecidas por muitos professores e pais, sendo geralmente compreendidas como preguiça, falta de interesse e atenção (LOPES, 2019).

A individualização dos termos DA e Transtornos de Aprendizagem ainda é complexa, Montiel e Capovilla (2009) conceituam que, quando as intercorrências advêm de fatores ambientais, acontecem as dificuldades de aprendizagem, no entanto, sendo provenientes de variáveis neuroanatomofisiopatológicas da criança, ocorre os Transtornos de Aprendizagem.

É importante ressaltar que, de acordo com Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), os transtornos específicos da aprendizagem são compostos por uma série de características que são indicativos de diagnóstico, quando o indivíduo apresenta no mínimo um dos sintomas persistindo pelo menos seis meses. Estes sintomas são:

1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las).
2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido).
3. Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes).
4. Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza).
5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações).

6. Dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos) (DSM, 2014, p. 66).

Os Transtornos de Aprendizagem originam-se de fatores neurobiológicos e, para serem diagnosticados, requerem a avaliação de uma equipe multiprofissional composta pelas áreas da Psicologia, Neurologia, Pedagogia (CARVALHO; CRENITTE; CIASCA, 2007; SEABRA, 2020).

Entre os principais Transtornos de Aprendizagem, encontram-se a Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Dispraxia, o Transtorno de Espectro Autista (TEA), a Síndrome de Asperger, o Transtorno Opositor Desafiador (TOD), o Transtorno de Conduta (TC), o Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (DSM, 2014; SEABRA, 2020).

O TDAH é o transtorno mais comum em crianças e adolescentes enviados aos serviços especializados e acomete de 3% a 5% das crianças nas diferentes regiões do mundo (ABDA, 2023). É um transtorno neurobiológico de causas genéticas, sem marcador biológico definido e com diversos sintomas, os quais podem causar impactos na vida escolar e social do indivíduo, bem como afetar suas emoções. Caracteriza-se pela falta de atenção, a inquietação e a impulsividade (ABDA, 2023).

Em virtude da alta incidência de TDAH e da falta de amparo legal para crianças com esse Transtorno, justifica-se este estudo, pois permitiu identificar as principais falhas no que concerne aos aspectos legais e pedagógicos voltados ao TDAH.

Além disso, o estudo se justifica socialmente, pois esclarece a importância do acompanhamento do aluno com TDAH por uma equipe multiprofissional, proporcionando um ensino e aprendizagem mais significativos. Conhecer sobre o TDAH é ainda importante, devido tipo de transtorno, sem cuidados certos, trazer problemas para o portador, como a depressão, ansiedade, transtorno de conduta, transtorno bipolar (SURMAN *et al.*, 2013).

O objetivo geral deste estudo é problematizar a inclusão de crianças com TDAH na educação escolar em seus aspectos legais e pedagógicos. Especificamente, o estudo tem os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o conhecimento que envolve o TDAH com importância para pais, professores e demais profissionais que lidam com alunos portadores do TDAH nas escolas de ensino regular.

- Compreender as estratégias de ensino que podem ser implementadas nas escolas regulares para atender alunos com TDAH.

- Analisar as políticas públicas voltadas para o público do TDAH, levando em conta decretos, resoluções e legislações educacionais que balizam a educação escolar inclusiva.

- Sugerir um Plano Educacional Individualizado para aluno com TDAH no enfrentamento da alfabetização no 2º Ano do Ensino Fundamental.

Nesse caminho, este estudo apresenta como questão norteadora: Quais aspectos a literatura científica tem abordado acerca das políticas públicas para crianças com TDAH?

Como hipótese, é fato que as políticas públicas de inclusão não abarcam o TDAH de maneira íntegra, garantido ensino de qualidade igual para todos. Temos hoje o Atendimento Educacional Especializado para outros transtornos, deixando de lado o atendimento desse público da Educação Especial, que continua incluso nas turmas comuns sem nenhum plano para ajudá-lo a superar dificuldades e limitações diante do ensino-aprendizagem.

Considerando este contexto, o presente estudo está configurado nas seguintes partes: memorial acadêmico, introdução, breve descrição dos processos de educação inclusiva e o TDAH, políticas nacionais, metodologia, resultados e discussão, considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas.

Na seção do memorial acadêmico, é apresentada a jornada da mestrandia na busca do conhecimento, a trajetória de formação profissional. Já na seção da introdução, é feita a abordagem das Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de aprendizagem, explicando um pouco mais sobre o TDAH, bem como é apresentado ainda os objetivos, problema de pesquisa, hipótese e justificativa.

No referencial teórico, são apresentados aspectos conceituais dos principais transtornos de aprendizagem, a legislação e políticas públicas inclusiva relacionadas ao atendimento educacional especializado dos alunos no TDAH, sobretudo, com o amparo da Lei n. 14.254, de 2021, que garante o acompanhamento integral do aluno desse público.

Na seção metodologia, é abordado o percurso metodológico adotado para pesquisa, estruturação e desenvolvimento desta dissertação.

Nos resultados e discussão, são apresentados e discutido com a literatura as principais características dos processos de desenvolvimento legislativo sobre o TDAH, que subsidiam a compreensão do tema. Em seguida, apresenta-se o produto educacional, as considerações finais do estudo e as referências das obras consultadas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresenta-se uma breve explanação sobre os principais temas abordados por este trabalho. Na subseção 2.1, são apresentados os conceitos dos principais Transtornos de aprendizagem. Na subseção 2.2, aborda-se o TDAH. Na subseção 2.2.1 é apresentado breve histórico da educação inclusiva com enfoque no TDAH.

### 2.1 Conceituando os principais transtornos de aprendizagem

Os Transtornos de Aprendizagem (Quadro 1) se referem à falta de habilidades específicas da aprendizagem, como escrita, leitura ou Matemática, em crianças que não alcançam o nível de desenvolvimento acadêmico e a capacidade intelectual esperada, podendo esses transtornos comprometerem as funções executivas, incidindo no TDAH, TOC e em questões comportamentais, como TEA e TOD (OLIVEIRA, 2023).

Quadro 1 – Conceitos dos principais transtornos de aprendizagem

PRINCIPAIS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	
Dislexia	Transtorno do neurodesenvolvimento que afeta as habilidades de fala e da escrita, trocando letras que possuem aspectos espaciais semelhantes como p, b, q e d (SEABRA, 2020).
Discalculia	Transtorno de aprendizagem que limita o processo de aprendizagem do cálculo; crianças com essa dificuldade têm limitações para resolverem problemas matemáticos (LOPES, 2019).
Disgrafia	Transtorno que abarca a grande dificuldade para escrever, fazendo com que o aluno exceda a força no papel durante a escrita, apresentando diferentes grafias para a mesma letra (SEABRA, 2020).
Dispraxia	Consiste em um déficit neurológico, de origem genética, que ocasiona dificuldades no desenvolvimento motor podendo afetar o equilíbrio, a postura e até mesmo a fala (HUDSON, 2019).
Transtorno Opositor Desafiador (TOD)	Caracteriza-se por comportamentos irresponsáveis, agressivos, com humor irritável e dificuldades para assumir erros e responsabilidades, pessoas acometidas por esse transtorno não conformam com regras (OLIVEIRA; COSTA, 2021).

Transtorno de Conduta (TC)	Consiste em um padrão de comportamento repetitivo que viola normas, regras e direitos básicos de outras pessoas, esses indivíduos podem fazer provocações, ameaças ou assumir comportamento intimidador (DSM, 2014).
Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC)	Caracteriza-se por quadros de obsessões e compulsões. As obsessões se caracterizam por pensamentos recorrentes que provocam sentimentos desagradáveis. Já as compulsões são comportamentos repetitivos em que o indivíduo busca se livrar das obsessões e reduzir a ansiedade e estresse (DSM, 2014).
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Distúrbio do neurodesenvolvimento que engloba Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem maiores especificações (MONTEIRO <i>et al.</i> , 2020). É um transtorno que provoca dificuldades de comunicação e interação social, déficits em estabelecer relacionamentos, interesses e atividades, insistência em realizar as mesmas coisas, movimentos estereotipados (MONTEIRO <i>et al.</i> , 2020)
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Disfunção em uma área do córtex cerebral que causa um transtorno neurocomportamental, multifatorial, caracterizado por padrões persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade, presentes em pelo menos dois contextos diferentes (ABRAHÃO; ELIAS, 2022).

Fonte: Elaboração da autora (2023)

## 2.2 O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

O TDAH é um transtorno de aprendizagem que tem afetado inúmeras crianças em idade escolar, período de maior diagnóstico (ABDA, 2023). Por isso, é importante conhecer as características desse transtorno que proporcionam a identificação do distúrbio nas crianças. O portador do TDAH apresenta uma bioquímica cerebral alterada, a absorção de glicose no lobo frontal é reduzida o que altera na liberação de endorfina e dopamina levando ao pensamento acelerado, inquieto que produz ideias incessantemente (SILVA, 2014).

O TDAH, no contexto histórico, apresentou inúmeras denominações em diferentes períodos do século XX, o déficit recebeu variadas denominações, disfunção cerebral mínima, Síndrome da criança hiperativa, Síndrome da Ausência de Controle Moral, Reação Hipercinética da Infância até receber a nomenclatura Distúrbio do Déficit de Atenção com hiperatividade/impulsividade (SILVA, 2003). Atualmente a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) define o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade como um



transtorno neurobiológico, cujas as causas são genéticas, que normalmente surgem na infância, acompanham o indivíduo por toda vida e caracterizam-se por sintomas de inquietude, impulsividade e desatenção (ABDA, 2023).

O TDAH se classifica em três subtipos: o predominantemente impulsivo/hiperativo; o TDAH com desatenção e o TDAH com sintomas combinados, isto é, impulsivo/hiperativo juntamente com dificuldade de atenção (BROWN *et al.*, 2017).

A criança com TDAH apresenta alterações de atenção de impulsividade e hiperatividade da atividade física e mental. Devido a isso, no âmbito escolar, que geralmente é onde os primeiros sinais são detectados, sofre inúmeros julgamentos que as definem como mal-educadas, indisciplinadas e pouco inteligentes. Ademais, a maioria dessas crianças que não conseguem manter o foco de sua atenção, isto é, frente a um conjunto de estímulos aos quais são expostos, não conseguem definir o que é relevante e o que deve ser ignorado e, em consequência, seu desenvolvimento de aprendizagem, acadêmico ou social, é prejudicado (HUBNER; MARINOTTI, 2000).

Visto que, a escola é o lugar mais reconhecido para a democratização dos saberes e onde se inicia o maior contato social na vida do indivíduo (MORAES; GOULART, 2021) é necessário que haja uma transposição de leis e aportes conceituais, para incluir de forma completa todas as crianças garantindo de fato, uma educação para todos, inclusive como é preconizado pela Carta Magna brasileira (BRASIL, 2020) a qual estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino.

O diagnóstico do TDAH depende de um conjunto de critérios rígidos, pois seus sintomas podem ser muito semelhantes a outros problemas infantis, como problemas emocionais e de aprendizagem. Com isso, professores e pais têm enfrentado dificuldades relacionadas à criança com TDAH.

Além disso de acordo com os autores Gonçalves e Ferreira (2021) é importante salientar que a implementação do ensino remoto abarcou dificuldades para a população geral de pais, educadores e educandos, pois foi uma mudança abrupta que foi imposta de maneira repentina, com isso as famílias de crianças com TDAH também encontraram dificuldades em promover a continuidade do ensino de seus filhos.

Em virtude das características do TDAH e do impacto que esse transtorno abarca na vida do escolar faz-se necessário abordar os aspectos da educação inclusiva associados ao TDAH.

### **2.2.1 Caminhos das políticas de inclusão na educação básica**

As políticas públicas inclusivas buscam garantir o acesso do público aos diferentes serviços, por meio de ações que promovem a igualdade de oportunidade, oferta de serviços e de recursos para redução de barreiras e a inserção de todos no meio sociocultural (SANTOS, 2012).

As políticas de educação inclusiva buscam promover uma mudança social que proporcione um processo amplo abarcando a participação de todos os alunos em salas de aula regulares, permitindo um tratamento com equidade, respeitando as condições e possibilidades de educação e aprendizagem individuais (SOUZA, 2022).

Mas para que a educação fosse pensada de maneira inclusiva, foi necessário um percalço histórico, cercado de progressos e retrocessos, a qual abordou inicialmente a educação especial por meio da Política Nacional de Educação Especial.

Em 1961, o atendimento às pessoas com deficiência fundamentou-se através das disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que define o direito de acesso dos “alunos especiais” à rede regular de ensino, mas, em 1971, veio o retrocesso, por meio da Lei nº 5.692/71, que, no seu artigo 9, retrata que o sistema não é capaz de atender aos estudantes com deficiências e transtornos, redirecionando-os para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1961, 1971).

Em 1988, a Constituição Federal traz no artigo 3º, inciso IV, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação (BRASIL, 2020), mostrando que excluir os deficientes do ensino regular é uma forma inconstitucional de discriminação.

A Carta Magna de 1988 também mostra no artigo 205 que a educação é um direito de todos e, no artigo 206, estabelece que o ensino deve ser garantido a todos, com igualdade e oferta de condições de acesso e permanência na escola, sendo dever do Estado cumprir com essas obrigações, assim como o artigo 208 garante a oferta de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2020). Percebe-se que a

legislação maior preza pela não discriminação e acesso de todos à rede regular de ensino, proporcionando um ensino especializado.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, influenciada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Guatemala, em 1990, na qual, se obteve orientação quanto ao processo de integração aos portadores de TDAH para que fossem incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1994).

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, foi mais abrangente, ditando que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículos, métodos, recursos e organizações específicas para fins de atendimento às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Após essa Lei, vieram várias outras que buscaram o aprimoramento das regras e condições dessa inclusão, como a Lei n. 10.172/01, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Resolução n. 2/2001, do Conselho Nacional de Educação; em 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, e, em 2015, a Lei 13.146 (BRASIL, 2001b, 2001a, 2007).

Sobre a Lei 13.146, veio instituir a inclusão da pessoa com deficiência, buscando assegurar e promover a execução dos direitos e liberdades pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Essa lei, no artigo 27, assegura uma educação inclusiva a todos os níveis e modalidades de ensino durante a vida. Tal legislação concede o direito, aos estudantes com TDAH, a dilação de prazo e um ambiente privativo para realização das provas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2015).

Até que, em 2021, foi sancionada a primeira lei em âmbito federal que dispõe sobre os indivíduos que possuem TDAH, dislexia ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, tratando-se de uma lei mais abrangente que vai além dos aspectos educacionais. A Lei 14.254, aprovada em 9 de novembro de 2021, dispõe que o poder público deve desenvolver e manter o programa de acompanhamento integral para educandos e assegura que haja 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, 2021a, s.p).

Ainda dentro da Lei 14.254/2021, a rede de ensino básico, pública e privada, amparada com suporte da família e do sistema de saúde, devem garantir o cuidado e a proteção a esses alunos, de modo a assegurar seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social, sejam de natureza governamental ou não (BRASIL, 2021).

### 3 METODOLOGIA

*Aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade (SEVERINO, 2013, p. 167).*

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico no qual descrevemos o desenho de estudo apresentando a classificação da pesquisa e apontamos as etapas para seleção e análise do material contemplado no estudo.

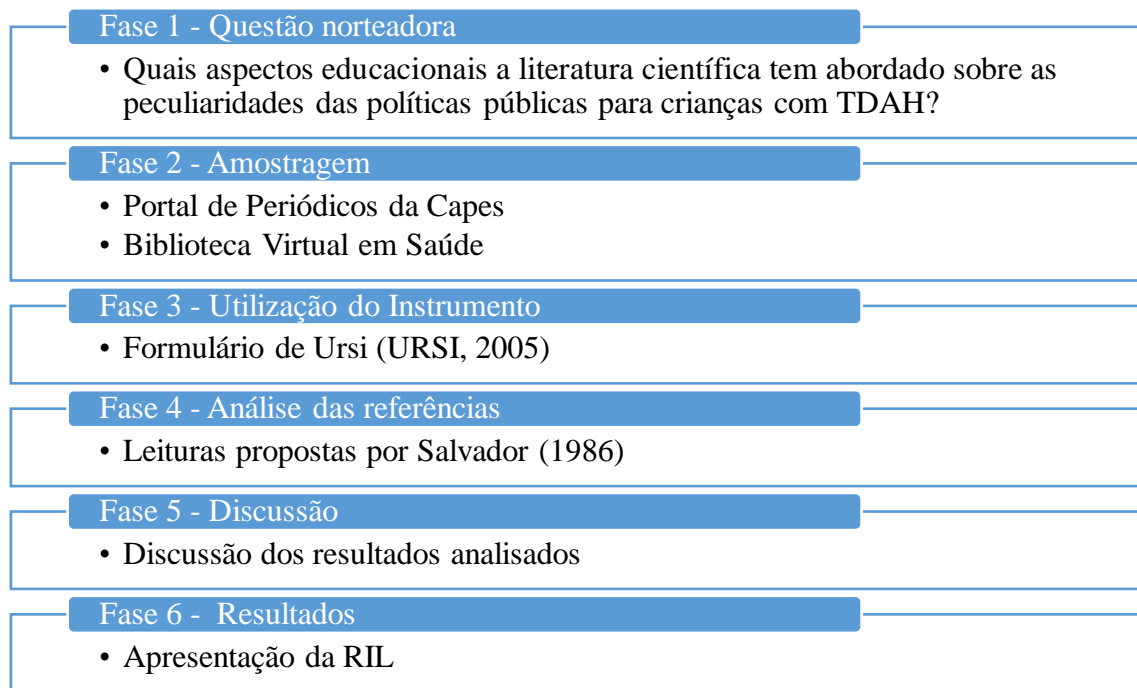
Esta pesquisa se refere a uma revisão integrativa de literatura (RIL), já que recorre aos dados da literatura teórica e empírica buscando identificar tendências ou lacunas da literatura (TEIXEIRA *et al.*, 2014). É uma pesquisa cujos objetivos são exploratórios já que busca aprofundar o tema, avaliando e sintetizando pesquisas publicadas sobre o assunto (SEVERINO, 2013), utilizando-se do levantamento bibliográfico, como sugerido por Gil (2017), pois este permite a investigação a partir de estudos já publicados sobre certo assunto, possibilitando a articulação do que se pesquisa no material publicado e a temática proposta pelo pesquisador.

A Revisão Interativa de Literatura (RIL) trata-se de uma ampla abordagem metodológica no campo das revisões pois permite a compreensão mais completa do fenômeno tendo em vista a utilização de estudos experimentais e não experimentais (WHITTEMORE; KNAFL, 2005). A RIL consiste em uma: “[...] definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, análise de problemas metodológicos” (TEIXEIRA *et al.*, 2014, p. 4).

A Revisão Integrativa de Literatura abrange uma análise das evidências acerca da temática e posteriormente abarca uma discussão com base em outras fontes desenvolvendo assim a modalidade de análise (TEIXEIRA *et al.*, 2014).

A partir das definições de RIL, seguiu-se as etapas elucidadas por Ganong (1987), apresentadas na Figura 5 e explicadas a seguir.

Figura 5 - Etapas para a revisão de literatura, segundo Ganong (1987)



**Fonte:** Elaboração da autora (2023)

A primeira etapa consistiu na elaboração da questão problema (GANONG, 1987). Essa questão é uma pergunta que objetiva aprofundar a pesquisa de determinado tema, a qual deve ser precisa e delimitada, permitindo encontrar respostas empíricas para o problema (TEIXEIRA *et al.*, 2014).

Sendo apresentada a seguinte questão problema: Quais aspectos a literatura científica tem abordado acerca das políticas públicas para crianças com TDAH?

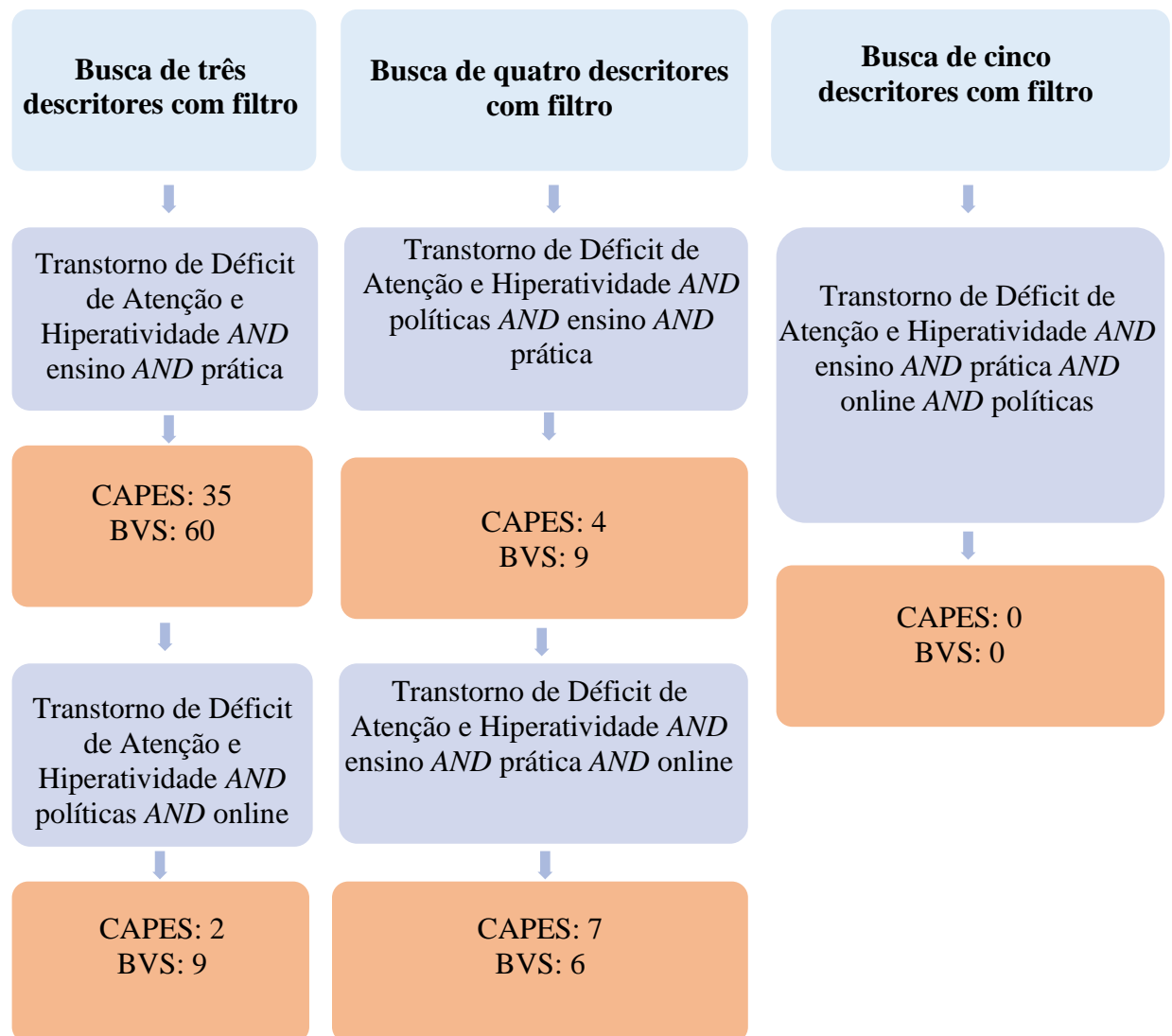
Na segunda fase, a amostragem, foram definidas as bases de dados para a pesquisa. A primeira base escolhida foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que consiste em um dos maiores acervos científicos virtuais do Brasil (CAPES, 2023), abarcando as diferentes temáticas científicas. A outra plataforma selecionada para pesquisa foi a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), que é um modelo, uma estratégia e uma plataforma operacional da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a qual busca gerir a informação e conhecimento em saúde (BVS, 2023). A BVS foi escolhida tendo em vista que o TDAH é uma questão de saúde e educação e a plataforma aborda inúmeros periódicos sobre a saúde. Foram utilizados também sites do Governo Federal que abarcam a legislação, contemplando as políticas públicas de inclusão.

Na terceira fase, com a utilização do Formulário de Ursi (URSI, 2005), foram definidos os critérios de inclusão, que consistiram em: artigos, relatórios e documentos nacionais publicados no recorte temporal de 2013 a 2023, período definido em virtude da historicidade das políticas públicas de inclusão, contendo nos títulos, resumos e palavras-chave os descritores e seus sinônimos acerca do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Foram excluídos os materiais que não respondiam aos objetivos da pesquisa e repetidos nas bases de dados.

A busca nas bases de dados ocorreu em janeiro de 2023, de maneira *online*. Para tal, utilizou-se os descritores: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, ensino, prática docente, políticas, *on-line*, combinados de diferentes formas, usando o operador booleano *AND*. Na definição de Machado (2023), o operador booleano é uma técnica de consulta em base de dados, que favorece o ajustamento dos sistemas para definir melhor os parâmetros de seleção de dados, e, desse modo, poder selecionar material mais específico e aprofundado na área de investigação (MACHADO, 2023). São palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa. O tipo *AND* só apresenta resultados que contenha todas as palavras-chave digitadas (UERJ, 2023).

O formulário de Ursi é um instrumento adaptado para auxiliar em revisões integrativas e contempla identificação do artigo (título do artigo, autores, base de dados e ano de publicação); e características metodológicas do estudo (formação, objetivo e metodologia). Permite ao pesquisador a análise separadamente de cada artigo, seja a nível metodológico, seja relacionado aos resultados da pesquisa, proporcionando a síntese de conhecimento e a aplicação de resultados de estudos mais representativos (URSI, 2005). A Figura 6 elenca as combinações dessas ferramentas empregadas na pesquisa.

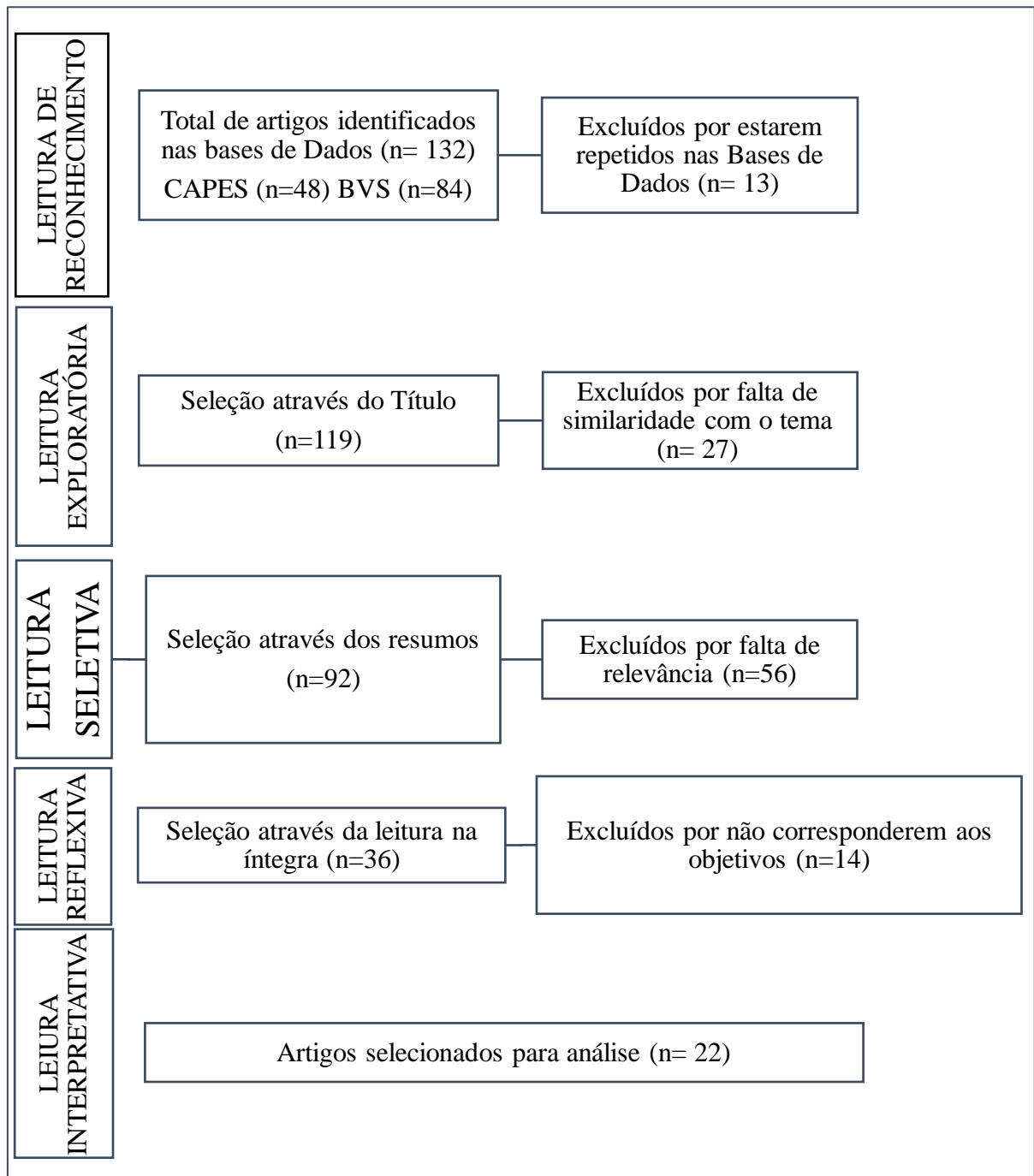
Figura 6 - Diferentes combinações das palavras-chave no operador booleano *AND*



**Fonte:** Elaboração da autora (2023)

O processo de seleção ocorreu por meio da metodologia de Salvador (1986), que busca a adoção de passos formais de estudos científicos, adotando formas de leituras e seleção de material bibliográfico. A figura 7 demonstra a aplicação do método neste estudo.

Figura 7 - Fluxograma para seleção e análise do material



Fonte: Elaboração da autora (2023).

As etapas para seleção e análise consistiram nos momentos de Leitura de Reconhecimento – a qual abarca uma leitura rápida, buscando selecionar o material que pode conter informações para a pesquisa; Leitura Exploratória – consiste em uma leitura que objetiva verificar se o material selecionado é realmente interessante para a pesquisa; Leitura Seletiva –



busca relacionar o material aos objetivos da pesquisa; Leitura Reflexiva ou crítica – consiste em uma leitura analítica do material buscando ordenar e sumarizar as informações; Leitura Interpretativa – é a leitura que busca relacionar as ideias expressas na obra com o problema de pesquisa (SALVADOR, 1986). Essa metodologia de análise permitiu a seleção e definição das categorias abordadas.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados os resultados da pesquisa, a partir da disposição dos artigos analisados sob forma de quadro, e, posteriormente, feita a discussão das categorias elencadas. Fazem parte do *corpus* da pesquisa 22 artigos que se dividem em quatro categorias. A categoria um aborda oito artigos sobre o conhecimento dos envolvidos com TDAH, sendo publicações nos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021.

As publicações nos evidenciam que, a partir da publicação da Lei n. 13.216, promulgada em 2015, denominada de Lei de Inclusão (BRASIL, 2015), houve estudos voltados para a inclusão de pessoas com Transtornos de Aprendizagem, que deixaram evidenciado que o conhecimento dos envolvidos diretamente com as pessoas que possuem o TDAH ainda é precário e requer lapidação, para que os alunos com TDAH sejam efetivamente incluídos e contemplados na educação regular.

A segunda categoria elencada se refere às atividades desenvolvidas com crianças com TDAH que tem otimizado o processo de ensino e aprendizagem. Nessa categoria foram analisados quatro artigos, sendo dois datados de 2017, um de 2019 e o outro de 2023.

Os anos de publicações sobre estratégias de ensino para indivíduos com TDAH são bem variados. Além disso, denotam que a pesquisa voltada a esse Transtorno está em constante atualização e em busca de recursos que otimizem o ensino e aprendizagem das pessoas com TDAH, promovendo estratégias que melhorem a escolarização desses indivíduos.

A terceira categoria aborda o atendimento do público-alvo da educação especial, com foco no alunado com TDAH, durante a pandemia da Covid-19, que foi abarcado pelo ensino remoto. Nesta parte, é demonstrado o contexto da educação no sistema de ensino remoto e os desafios da prática docente frente aos alunos com TDAH atendidos à distância. Nesta categoria, estão incluídos oito estudos, sendo um publicado em 2020, três em 2021 e quatro em 2022. Os anos de 2021 e 2022 apresentam mais publicações referentes ao ensino remoto, pois a implementação dessa forma de ensino ocorreu ano de 2020, subsidiando o desenvolvimento das pesquisas nos anos subsequentes.

Já a quarta categoria abrange as Políticas Públicas de Inclusão, voltadas para o TDAH com a inclusão de dois artigos publicados em 2022, após a promulgação da Lei n. 14.254, de 30 de novembro de 2021, que estabelece o acompanhamento integral para alunos com TDAH, Dislexia e outros Transtornos de Aprendizagem (BRASIL, 2021).

A seguir, nos quadros 2,3,4 e 5, estão representados os artigos do *corpus* da pesquisa separados de acordo com as categorias propostas.

#### 4.1 Conhecimento dos envolvidos com crianças com TDAH

Quadro 2 – Categoria 1: os conhecimentos dos envolvidos com TDAH.

<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Anos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Abordagem</b>
O que fazer Escola Primária e Secundária. Os professores sabem sobre TDAH em crianças? Descobertas de uma revisão sistemática e uma amostra nacional representativa de professores dinamarqueses.	Christina Mohr-Jensen; Tom Steen-Jensen; Maria Bang-Schnack1; Helena Thingvad.	2017	Identificar o que os professores do ensino fundamental e médio sabem sobre o TDAH em crianças e identificar quais fatores predizem seu conhecimento.	Pesquisa quantitativa que utilizou questionário.
Conhecimento de professores gregos sobre TDAH.	I. Giannopoulou, P. Korkoliakou, E. Pasalari, A. Douzenis.	2017	Desenvolver e avaliar um seminário de treinamento em TDAH para professores; e investigar se o formato de treinamento (meio dia versus seminário de dois dias) teria um efeito diferencial no conhecimento dos professores sobre o TDAH.	Pesquisa quantitativa e qualitativa que utilizou questionário.
Estudo do conhecimento de professores do Ensino fundamental sobre TDAH.	Ana López López; Amparo López Lafuente; Jesús Manuel Eirís Puñal; Fernando Mulas Delgado; Esther Cardo Jalón.	2018	Examinar o conhecimento de docente do Ensino Fundamental sobre o TDAH nas áreas das informações gerais, sintomas e diagnóstico e tratamento).	Pesquisa quantitativa e qualitativa que utilizou questionário.

<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Anos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Abordagem</b>
A pilotagem de um programa de apoio específico para professores da série R com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: o processo de desenvolvimento.	Marguerite de Jongh, Anna-Marie Wium e Wilna Basson.	2019	Relatar o processo seguido no desenvolvimento de um programa de apoio específico para professores sobre TDAH.	Pesquisa quantitativa e qualitativa com estudo randomizado que utilizou questionário.
Concepções errôneas de professores de escola primária sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e na cidade de Nekemte, região de Oromia, Etiópia Ocidental.	Ashenafi Habte Woyessa; Thanasekaran Palanichamy Tharmalingadevar; Shivaleela P. Upashe; Dereje Chala Diriba.	2019	Investigar os equívocos dos professores do ensino fundamental sobre o TDAH no oeste da Etiópia.	Pesquisa quantitativa com uso do questionário.
Conhecimento dos professores sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e – Situação Atual e Eficácia do Programa de Melhoria do Conhecimento: Um Estudo Randomizado e Controlado.	Abdullah M. Alshehri; Shehata F. Shehata; Khalid M. Almosa; Nabil J. Awadalla.	2020	Avaliar o conhecimento dos professores sobre o TDAH e avaliar a eficácia do programa de aprimoramento do conhecimento do TDAH.	Pesquisa quantitativa e qualitativa com estudo randomizado que utilizou questionário.
Conhecimento e práticas pedagógicas de docentes sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)	Jolana Cristina Cavalheiri.	2020	Identificar o conhecimento e as práticas pedagógicas exercidas pelos docentes do Ensino Fundamental I.	Pesquisa quantitativa que utilizou questionário.
Conhecimento do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade entre o público em geral, pais e professores do ensino fundamental	Lai-Chu See; Hsin-Mei Li; Kuo-Yu; Chia-Chi Chung; Pei-Ru Li; Sheue-Rong; Lin.	2021	Comparar o conhecimento sobre TDAH entre Pais, professores e público geral.	Pesquisa quantitativa e qualitativa com estudo randomizado que utilizou questionário.

**Fonte:** Elaboração da autora (2023).

Nesta categoria, são apresentados oito artigos dentro do tema proposto, abrangendo estudos de See *et al.* (2021), Alshehri *et al.*, (2020), Cavalheiri (2020), López-López *et al.* (2018), Woyessa *et al.* (2019), Jongh, Wium e Basson (2019), Giannopoulou *et al.* (2017) e Mohr-Jensen *et al.* (2019). A metade dos estudos (50%) mensuraram o nível de conhecimento dos envolvidos com o TDAH; utilizou a Escala de Transtornos de Déficit de Atenção (KADDS) a qual contem 36 afirmações divididas em escalas divididas em sintomas e diagnósticos do TDAH; Tratamento do TDAH e Aspectos gerais em termos de evolução e causa do transtorno (JEROME; GORDON; HUSTLER, 1994).

Na pesquisa de See *et al.* (2021), é medido o conhecimento acerca do TDAH, em Twaian (China), envolvendo 122 membros do público geral, 64 pais de crianças com este transtorno e 515 professores de Ensino Fundamental. Os resultados demonstram que, em comparações múltiplas, o conhecimento sobre TDAH foi significativamente maior para professores do que para o público em geral e os pais de crianças com TDAH, não houve diferença entre o público em geral e os pais.

O estudo de Alshehri *et al.* (2020) realizado com 100 professores da cidade de Abha (Arábia Saudita), mensura o saber dos docentes acerca do TDAH após intervenção, mostrando o aumento significativo de conhecimento que ocorre com a capacitação e declínio de habilidades três meses após o processo de intervenção.

Cavalheiri (2020) realizou um estudo com 99 professores no Sudoeste do Paraná, visando identificar o conhecimento e prática dos participantes acerca do TDAH. Os resultados deixam explícito que o conhecimento sobre o transtorno é insuficiente, mesmo que as práticas sejam bem planejadas, isso impede o atendimento das peculiaridades dos educandos.

Pimentel, Albuquerque e Azevedo (2021), diante de uma pesquisa com seis professores de diferentes escolas, durante o período da Pandemia da Covid-19, deixam evidente que os docentes não possuem preparo e conhecimento para lidar com crianças com TDAH. No geral, extrai-se que as escolas brasileiras não trazem a preocupação de contratar profissionais que estejam preparados para atuar com os transtornos de aprendizagem nas salas de ensino regular.

Contudo, é fato que, nas escolas brasileiras, o conhecimento dos professores acerca do TDAH ainda é muito precário. Sabe-se que a prática e o contato com crianças portadoras do transtorno instigam a curiosidade e estimulam o aumento de conhecimento (FREIRE, 2019).

Paradoxalmente, o estudo de López-López *et al.* (2018), realizado nas províncias de Huesca, Cáceres, Madri, Zaragoza, Teruel e Guadalajara, com a participação de 125 professores, deixa esclarecido que os educadores com filhos com TDAH apresentam um

conhecimento mais amplo nas esferas de informação geral e tratamento do problema, no entanto, é limitado o conhecimento deles sobre sintomas e diagnóstico. Além disso, os participantes da pesquisa relatam a sensação de incapacidade diante do ensino para crianças com TDAH e apontam a necessidade de uma educação especial mais completa.

Frente à educação formal, as crianças diagnosticadas com TDAH requerem um atendimento educacional especializado, não de exclusão, com profissionais que saibam lidar com crianças não portadoras do TDAH, porém aptos para atuar e promover o aprendizado também da criança com TDAH (REZENDE; BENÍCIO, 2022).

Woyessa *et al.* (2019) mostram, frente a uma pesquisa realizada com 206 professores na Etiópia, que 76,2% dos professores apresentam uma concepção inadequada acerca do TDAH e 81,0% possuem ideias inadequadas sobre o tratamento desse transtorno.

O conhecimento sobre o TDAH entre os professores é insuficiente e decresce com o tempo, pois as capacitações não são contínuas, o que dificulta a promoção de uma conduta adequada e do ensino de qualidade aos educandos portadores de TDAH (ALKAHTANI, 2013).

O estudo de Jongh, Wium e Basson (2019) mostra o quão fundamental são as capacitações. Desenvolvido no município de Tshwane (África do Sul), um programa de capacitação de 65 professores das séries iniciais de escolas urbanas e semirurais traz as informações sobre o TDAH e outras dificuldades de aprendizagem, o que finaliza nos seguintes *feedbacks* dos atores participantes do programa:

Nós realmente temos esse tipo de criança, mas não temos ideia de como lidar com elas... isso abriu um novo mundo.' (Mulher, professora do primeiro ano, contexto semirural). (JONGH; WIUM; BASSON, 2019, p.7).

— Você levou nossas necessidades em consideração. (Mulher, professora da série R, contexto urbano). (JONGH; WIUM; BASSON, 2019, p.7).

O estudo de Giannopoulou *et al.* (2017) realizado na Grécia envolvendo dois grupos de professores, sendo o grupo 1 participante de um treinamento sobre TDAH com duração de cinco horas, e o grupo 2 sob treinamento dentro do mesmo tema com carga horária de 18 horas (2 dias), mostra que os dois grupos apresentaram melhoras sobre o conhecimento acerca do TDAH, mas não houve diferenciação do aproveitamento quando comparou-se as avaliações do grupo 1 e 2, evidenciando que a carga horária não influencia significativamente na capacitação. O importante é realizar processos de educação continuada para os educadores afim de mantê-los atualizados e seguros no processo educacional de portadores de Dificuldades de Aprendizagem como o TDAH.

É importante ressaltar que as atitudes dos educadores em relação ao diagnóstico e tratamento do TDAH, assim como o estigma social decorrente de equívocos em torno da etiologia e do tratamento, podem influenciar os comportamentos de busca de auxílio dos educadores para crianças com TDAH (MOLDAVSKY; SAYAL, 2013).

As alterações requeridas nas escolas para a implementação de uma educação inclusiva abarcam melhorias de estrutura física e recursos, como o Projeto Político Pedagógico, organização curricular, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, sistema de avaliação, programação de atividades, etc.... Porém, para além disso, a inserção no ensino regular de educandos com deficiências envolve uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares cercado de pouco conhecimento dos educadores (GLAT, 2018).

Além disso, percebe-se o estresse relacionado ao trabalho aumentou entre educadores após o processo de inclusão, o que pode estar associado à falta de conhecimento dos professores sobre os transtornos de aprendizagem como o TDAH. Saber identificar, conduzir e dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem é fundamental tanto para educando quanto para professores (ALKAHTANI, 2013).

Pesquisa realizada na Dinamarca por Mohr-Jensen *et al.* (2019) com 528 professores mostra que a maioria (96,0%) identifica os sintomas de TDAH e 75,0% realizam estratégias eficazes de intervenção em sala de aula com os educandos portadores do transtorno. Além disso, os participantes da pesquisa apontam que os conhecimentos, na maioria das vezes, foram adquiridos em cursos de pós-graduação.

Corroborando com o processo de formação de professores ainda falho, apresentamos a ementa da disciplina Educação Especial de um curso de pedagogia (ANEXO 1), o qual não aborda o TDAH mostrando que o conhecimento acerca do Transtorno, ainda nos cursos de graduação, é ineficiente. Com isso há evidências da necessidade de implementação nas graduações de cursos com abordagem de neurociências como apontado por Alves (2021).

A neurociências é uma área que reúne disciplinas biológicas que estuda o sistema nervoso, com e sem alterações, interrelacionando teorias da informação e disciplinas que explicam o comportamento, buscando interpretar as diferentes mudanças que ocorrem no comportamento (LETE, 2011). É uma área multidisciplinar, que abarca profissionais da neurologia, psicologia e biologia estudando como funciona e se desenvolve o sistema nervoso (FREITAS, 2017).

Corroborando com esse estudo, o Manual Clínico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (2005) aponta que a falta de atualização dos profissionais de base, como pediatras, clínicos, neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, professores e pedagogos, dificulta a identificação dos portadores de TDAH, proporcionando impasses para o tratamento adequado e conseqüentemente reduzindo a qualidade de vida dos afetados (CAMARGOS JÚNIOR; HOUNIE, 2005).

Diante disso, é apontada a necessidade de mudanças no contexto educacional, pensando no desenvolvimento de práticas pedagógicas que olhem a subjetividade do aluno TDAH, buscando compreender e entender a educação focada nos alunos e nas suas adversidades, buscando um desenvolvimento integral.

Observou-se, nessa subseção, acerca do conhecimento que 100% dos estudos, nacionais e internacionais que compuseram o *corpus* da pesquisa evidenciaram conhecimento ineficaz tanto por parte dos pais, dos educadores e falha do processo de formação dos pedagogos, no qual o TDAH não é abarcado.

#### 4.2 Ações desenvolvidas para auxiliar na aprendizagem do educando com TDAH

Quadro 3 – Categoria 2: atividades para crianças com TDAH

<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Anos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Abordagem</b>
Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do Ensino Fundamental.	Francislaine Flâmia Inácio; Katya Luciane de Oliveira; Maria Luzia Silva Mariano.	2017	Averiguar a percepção dos professores acerca dos estilos intelectuais e das estratégias de aprendizagem em alunos do Ensino Fundamental com diagnóstico de Dislexia e TDAH e sem dificuldade escolar.	Pesquisa qualitativa que utilizou questionário.
Desenvolvimento e Efeitos de um Programa de Coaching Instrucional em Crianças com	Shin Jeong Park; Wan Ju Park.	2017	Identificar os efeitos de um programa de coaching instrucional recém-	Pesquisa quantitativa e qualitativa com estudo randomizado



Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade para Professores do Ensino Fundamental.			desenvolvido em relação ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) para professores.	que utilizou questionário.
Intervenção baseada na Web para professores de alunos do Ensino Fundamental com TDAH: ensaio controlado randomizado.	Penny Corkum; Nezihe Elik; Pamela A. C. Blotnicky-Gallant; ; Melissa Gonnell; Patrick McGrath.	2019	Testar a aceitabilidade, satisfação e eficácia de uma intervenção baseada na web para professores de crianças em idade escolar com TDAH.	Pesquisa quantitativa e qualitativa com estudo randomizado que utilizou questionário
O que eu gostaria que meu instrutor soubesse: como o aprendizado ativo influencia as experiências de sala de aula e a autodefesa de alunos STEM com TDAH e Dificuldades de Aprendizagem Específicas	Mariel A. Pfeifer, Julio J. Cordero, Julie Dangremond Stanton.	2023	Compreender como a aprendizagem ativa influencia as experiências de aprendizagem e autodefesa de alunos com TDAH.	Pesquisa qualitativa que utilizou entrevista.

**Fonte:** Elaboração da autora (2023).

Nesta subseção, o *corpus* da pesquisa são quatro artigos dos autores: Pfeifer, Cordero e Stanton (2023); Inácio, Oliveira e Mariano (2017), Park e Park (2017); Corkum *et al.*, (2019) que abordam ações de otimização dos processos de ensino e de aprendizagem de crianças com TDAH.

Atuação do docente junto aos Transtornos de Aprendizagem depende de estratégias e métodos pedagógicos que tenham sentido para a criança, os quais devem ser contextualizados em relação à cultura, buscando o pleno desenvolvimento, autonomia, independência e cidadania (SEABRA, 2020).

A conduta ativa do professor é essencial nas estratégias de ensino para crianças com TDAH em sala de aula regulares, isso interfere diretamente na melhoria da prática de intervenção educacional dos educadores para mitigação comportamental e capacidade de aprendizagem de crianças com TDAH (BEKLE, 2004).

Considerando a problemática do TDAH, é importante salientar que há associação entre dificuldade motora e baixo desempenho escolar. Nos estudos de Nascimento e Nascimento (2020, p. 66), fica evidente que as crianças com transtornos de aprendizagem escolar apresentam “maior atraso motor e que os grupos que participaram mais das atividades físicas propostas, tais como, aulas de educação física, melhoraram especificamente no desempenho dos testes de função executiva e no desempenho das funções cognitivas de aprendizagem”.

A pesquisa de Pfeifer, Cordero e Stanton (2023) com a participação de universitários mostra que atividades práticas promovem maior aprendizado de pessoas com TDAH e o uso de recursos, como vídeos, por exemplo, auxiliam na organização do conteúdo e na flexibilidade de uso pelo aluno, pois o mesmo pode assistir o conteúdo quantas vezes forem necessárias, auxiliando no processo de ensino e de aprendizagem.

Colaborando com os autores supracitados, Inácio, Oliveira e Mariano (2017) concordam que as ações práticas promovem o desenvolvimento das crianças com TDAH, assim percebe-se que, estilos intelectuais, os quais identificam a forma como o educando aprende, e a utilização de recursos audiovisuais contribuem para compreender a forma de intervir no comportamento da criança e facilitar sua aprendizagem, além de proporcionar a modificação, criação e uso de estratégias que melhor se adequem ao aluno.

Dentre as estratégias encontradas nas pesquisas, apresenta-se o método *Knowledge-Attitude-Practice (KAP)*, que, em Português significa Conhecimento-Atitude-Prática (CAP). Essa forma de estudo abarca o domínio conhecimento, o qual se refere à capacidade de reter informações, perfazendo-se de uma mistura de compreensão, discernimento e habilidades. Já a atitude envolvem o ver, interpretar e reagir a certas maneiras e o domínio são práticas das tomadas de decisões (OLIVEIRA *et al.*, 2020). No modelo *KAP*, o conhecimento influencia tanto a atitude quanto a prática, porém a atitude atua como um parâmetro e é relatada como mais influente na prática do que o conhecimento.

O conhecimento dos educadores sobre as crianças com TDAH possibilita aulas com gerenciamento ativo (CHOI, 2014). A atitude como parâmetro impacta nas estratégias de ensino melhorando a prática de intervenção (BEKLE, 2004).

Para os autores Park e Park (2017), na metodologia *KAP* para alunos com TDAH, é importante conhecer o ambiente e as características e causas do Transtorno, pois assim pode reduzir as dificuldades frente a prática docente. Já nas atitudes, é essencial controlar as emoções negativas dos professores com o objetivo de compartilhar e ensinar os processos de esgotamento, entendendo o aspecto emocional do binômio professor/aluno e criar um espaço

com empatia para professores e educandos com TDAH, e, através de vídeos e conteúdo de entrevistas de crianças, apontar a posição desses indivíduos que é mais bem compreendida. E a utilização de estratégias de educação terapêutica, para crianças com TDAH evidencia a importância da afinidade verdadeira entre família e escola, proporcionando o desenvolvimento de uma relação de confiança. Para o sucesso das atitudes, é necessário a participação de equipes multiprofissionais, que complementam os tratamentos. Na prática, faz-se necessário melhorar a sociabilidade de crianças com TDAH proporcionando autonomia e melhor desempenho, utilizando com as crianças, a identificação de comportamentos problemáticos assim como atividades que melhorem concentração, tempo e adaptação.

Através do programa de treinamento *KAP* com os professores e aprimorado no desenvolvimento do processo educacional com os alunos que tem TDAH, foi observado atitudes positivas dos professores que foram aprimoradas e as práticas de intervenção educacional que aumentaram, proporcionando melhor desempenho dos alunos e maior segurança e satisfação dos professores (PARK; PARK, 2017).

Uma ação que é compatível com a metodologia *KAP* é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que consiste em uma proposta de ensino levando em conta as especificidades individuais do aprendizado, nela são planejadas diferentes e variadas formas de ensino, procurando minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem e tornando o currículo acessível a todos os educandos. Na perspectiva da DUA, a escola deve adaptar às diferenças do alunado flexibilizando o currículo e adotando estratégias de superação às limitações e dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais (ZERBATO; MENDES, 2021).

Para o público-alvo da Educação Especial, é fundamental que os educadores saiam da zona de conforto e programem atividades que instiguem a atenção para haver sucesso no processo ensino aprendizagem (LASKY *et al.*, 2016).

Ainda sobre ações para crianças com TDAH, a pesquisa de Corkum *et al.*, (2019) realizada na Dinamarca, com pais, professores e alunos que receberam estratégias de intervenção *eHealth* para reduzir os sintomas de TDAH e deficiências em sala de aula, aponta:

O programa foi considerado eficaz na redução dos comportamentos centrais do TDAH e na redução do prejuízo no ambiente escolar com base nas avaliações dos professores, os principais usuários da intervenção. Os pais, que não tiveram acesso à intervenção, mas com os quais os professores das crianças foram incentivados a colaborar, não endossaram nenhuma melhora nos sintomas de TDAH de seus filhos em casa (CORKUM *et al.*, 2019, p. 9).

A partir das análises das categorias, infere-se que pessoas com TDAH apresentam maior facilidade de aprender com a realização de atividades que envolvem trabalho prático, tarefas novas e diversificadas, exercícios práticos, que promovam interesse intrínseco. Contudo, é necessário o conhecimento sobre o Transtorno para lidar no cotidiano das salas de aula com os sintomas apresentados pelas crianças, pois são eles que as impedem de aprender. É fato que o público-alvo da educação escolar inclusiva precisa de modelos alternativos de ensino para superar as barreiras que impedem a aprendizagem, principalmente as de natureza pedagógica, ou seja, relacionadas à metodologias, recursos didáticos, entre outras.

### 4.3 O atendimento do aluno com TDAH no ensino remoto

Quadro 4 - Categoria 3: o atendimento do aluno com TDAH no ensino remoto

<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Anos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Abordagem</b>
As dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TDAH durante o ensino remoto nos anos iniciais de uma escola municipal de Uruguaiiana.	Jeane Flores; Jeane Coelho Flores; Gladis Elena Schubert; Dulcilene Barreto Ruiz Dias; Robson Luiz Puntel; Vanderlei Folmer.	2020	Identificar os problemas enfrentados pelos alunos com TDAH durante o ensino remoto nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Uruguaiiana RS e compreender quais os possíveis impactos que essa modalidade pode provocar no ensino-aprendizagem destes estudantes.	Pesquisa qualitativa que utilizou questionário.
A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental.	Sineide Gonçalves; Bárbara Eduarda Barbosa Ferreira.	2021	Mostrar alguns recursos digitais que podem incentivar alunos com TDAH para ler e escrever a partir da educação remota.	Pesquisa qualitativa de RIL.
O ensino remoto da	Vanessa Fernandes		Apresentar	Pesquisa

língua inglesa por meio das tecnologias digitais para alunos com TDAH.	Alves.	2021	tecnologias digitais que possam auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH no ensino a distância da Língua Inglesa.	qualitativa de RIL.
Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com TDAH.	Luan Narone Oliveira Pimentel; Silvia Roberta do Nascimento de Albuquerque; Gilson Xavier de Azevedo.	2021	Relatar como se dá o ensino-aprendizagem de crianças com TDAH na modalidade de ensino remoto.	Pesquisa qualitativa com uso de questionário.
Tecnologias e ferramentas educacionais: uso de jogos digitais com alunos diagnosticados com TDAH – revisão de literatura	Kaellem Gomes da Costa; Maria Eduarda Carreiro Dias; Poliana Bonfim Santos.	2022	Discutir o uso da tecnologia na aprendizagem com crianças do ensino fundamental que possuem TDAH.	Pesquisa qualitativa de RIL.
A extensão e seus desafios em meio a pandemia da Covid 19 acolhimento às queixas escolares.	Aline Solovi; Larissa Christina Kawano Bakoshi; Julia Ferreira de Lima; Maria Eduarda Granero Berti; Luiz Donadon Leal; Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio.	2022	Compreender o contexto vivenciado pelas famílias no período de Ensino remoto e o retorno ao presencial de crianças com TDAH.	Desenvolvimento de um projeto de extensão com abordagem qualitativa.
Os desafios do ensino aprendizagem na modalidade EAD para alunos com TDAH.	Estevam Ferreira Pais Filho; Benedito Ferreira dos Santos Júnior; Claudete da Costa Tavares Okuyama.	2022	Identificar os principais desafios do ensino aprendizagem na modalidade EAD enfrentados por alunos portadores do TDAH.	Pesquisa qualitativa de RIL.
Percepção do ensino remoto em crianças e adolescentes com diagnóstico de TDAH de seus pais e professores.	Amanda de Oliveira Tanaka; Stéfani da Silveira Bissi; Alessandra de Arriba Rossetto	2022	Conhecer as facilidades e dificuldades no uso de ambientes virtuais de aprendizagem de	Pesquisa qualitativa de RIL.

			crianças com TDAH.	
--	--	--	--------------------	--

**Fonte:** Elaboração da autora (2023).

Nesta subseção, compõe o *corpus* da pesquisa oito artigos publicados nos anos 2020, 2021 e 2022. São autores incluídos nessa categoria: Costa, Dias e Santos (2022); Gonçalves e Ferreira, (2021), Pais Filho, Santos Júnior e Okuyama (2022); Alves (2021); Tanaka, Bissi e Rossetto (2022); Solovi *et al.* (2022), Flores *et al.* (2020) e Pimentel, Albuquerque e Azevedo (2021).

É fato que os recursos tecnológicos podem incentivar os educandos a buscarem a compreensão geral do código e a função social no desenvolvimento da linguagem. No entanto, na concepção de Dias e Santos (2022), para os alunos com TDAH, nem sempre esses recursos podem trazer muitas contribuições, tendo em vista que esses alunos se calcam na necessidade de manter constantemente a atenção, o que se torna dificuldade no acesso remoto, prejudicando assim o aprendizado desses alunos.

Embora a utilização da *Internet* tenha começado a ganhar força no início da década de 1990, o contexto pandêmico da Covid-19, em 2020, acelera o processo tecnológico em diversas áreas, incluindo a educação, na qual exigiu a estratégia do ensino remoto emergencial. Paradoxalmente, para os autores Gonçalves e Ferreira, (2021), grande parte das ferramentas digitais e aplicativos não foram desenvolvidas de maneira apropriadas para o uso de alunos com TDAH no ensino remoto, o que colaborou para a regressão de muitos educandos no processo de ensino-aprendizagem.

Destacam-se, entre os sintomas do TDAH, a incapacidade do aluno em esperar, o desrespeito às normas e etiquetas, a interrupção repetidamente da fala do outro e a dificuldade em saber ouvir (CALIMAN, 2008). Considerando os sintomas do TDAH, Pais Filho, Santos Júnior e Okuyama (2022) apontam a potencialização desses sintomas perante a modalidade de ensino remoto, implementada com a pandemia provocada pela Covid-19, somada ao despreparo de professores e pais para atuarem frente a eles e levar o educando com TDAH à aprendizagem significativa.

Concordando com as nuances da implementação do ensino remoto, foi percebida a necessidade dos alunos e professores de adaptarem ao novo modelo de ensino, buscando inovações e estratégias para possam findar na melhoria da aprendizagem dos alunos TDAH.

Além disso, foi detectado o aumento das dificuldades desses alunos em concentrar, interpretar textos, atrasar na entrega das atividades (CAETANO; ARRUDA; SQUIZZATO, 2022).

A implementação, urgente e forçada do ensino remoto, trouxe prejuízos ao ensino da dos alunos, de modo geral, mas afetou ainda os portadores dos transtornos de aprendizagem, em virtude de suas peculiaridades, principalmente, em razão da falta de conhecimento de professores e pais sobre o TDAH (PAIS FILHO; SANTOS JÚNIOR; OKUYAMA, 2022, p.9).

É importante ressaltar que a implementação do ensino remoto, de maneira abrupta, prejudicou educadores e educandos, isso devido:

Para aprender, os aprendizes precisam sentir que a aprendizagem é para eles. Eles têm que sentir que, pertencem "ao conteúdo; eles têm que sentir que eles pertencem à comunidade ou ao ambiente de aprendizagem; eles têm que se sentir em casa com aquele tipo de aprendizagem ou forma de conhecer o mundo. Em outras palavras, a subjetividade e a identidade dos aprendizes devem estar engajadas (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 43).

Com isso, observa-se que os aprendizes, principalmente os que tem TDAH, apresentam o desafio de concentrar em explanações longas, promovendo a dispersão, e a ausência de contato visual e dificultando a percepção do educador, que não consegue ajudá-lo a voltar ao contexto da aula (PAIS FILHO; SANTOS JÚNIOR; OKUYAMA, 2022).

Para Alves (2021), as tecnologias digitais são grandes aliadas no processo educacional, mas devem ser utilizadas de maneira adequada, que proporcionem a troca de ensinamentos. Segundo a autora, é essencial os currículos escolares nos modelos multiculturais, multimodais e pluralistas, que considerem a identificação dos educandos, proporcionando a construção do conhecimento e compartilhamento de espaços para novos letramentos ou multiletramentos.

Colaborando com a ideia de Alves (2021), Tanaka, Bissi e Rossetto (2022) observam que o ensino remoto reduziu o compromisso familiar com o processo educacional, o que é extremamente importante para o sucesso da educação, principalmente o sucesso do alunos com transtornos de aprendizagem (TANAKA; BISSI; ROSSETTO, 2022).

Além disso, essa modalidade de ensino, no entendimento de Solovi *et al.* (2022), provocou alterações de comportamento dos educandos, como ansiedade, agitação e a falta de convívio social que corroboram para o aumento das dificuldades de aprendizagem e podem promover a regressão no processo de ensino.

Outro item apontado no ensino remoto, é a falta de rotina, que, de acordo com Flores *et al.* (2020), impacta sobremaneira os indivíduos com TDAH, ocasionando dificuldades na concentração, aumento da irritabilidade e comportamentos desafiadores.

O ensino remoto implicou em inúmeros desafios para a comunidade escolar no processo ensino-aprendizagem. As crianças com TDAH estão entre as mais prejudicadas nessa modalidade de ensino, em virtude das dificuldades enfrentadas pelo distanciamento social e falta de recursos necessários, já que possuem maior dificuldade de atenção e concentração.

Outro problema apontado no ensino remoto pelos autores Pimentel, Albuquerque e Azevedo (2021) foi a falta de preparo dos responsáveis em relação à mediação das atividades e conteúdos propostos pela rede de ensino, que colaboraram para a regressão educacional das crianças.

O ensino remoto prejudicou a aproximação da escola e família, o qual permite conhecer a história do aluno com TDAH, identificando as peculiaridades do TDAH e a identificação dos sintomas (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Diante de tudo, foi observado que a implementação do ensino remoto, de maneira abrupta, prejudicou alunos com TDAH, aumentando a ansiedade e provocando regressão no processo de ensino, pois essa forma de ensinar e de aprender mudou a configuração da forma de aprendizagem tal como a conhecemos e reduziu o convívio social.

#### 4.4 As Políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com TDAH

Quadro 5 – Políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com TDAH

<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Anos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Abordagem</b>
A inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH.	Trícia Bogossian.	2022	Discutir a inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH.	Pesquisa qualitativa de RIL.
Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade: desafios e possibilidades da gestão escolar para o desenvolvimento de um ambiente escolar inclusivo.	Milena Zilli Ferreira.	2022	Evidenciar os desafios e possibilidades da gestão escolar para o desenvolvimento de um ambiente escolar inclusivo para crianças com TDAH.	Pesquisa qualitativa de RIL.

**Fonte:** Elaboração da autora (2023).



Nesta subseção, a abordagem é feita sobre políticas públicas educacionais voltadas à inclusão escolar, abrangendo a Base Nacional Comum Curricular, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e a Lei n. 14.254 de 2021 com a disposição do acompanhamento integral dos alunos com transtornos de aprendizagem, além de dois artigos contemplados no *corpus* da pesquisa apresentados por Bogossian (2022) e Ferreira (2022).

As políticas públicas de inclusão e suas respectivas ações provocaram, nas últimas décadas, uma mudança nas propostas educacionais, terapêuticas e ocupacionais voltadas às pessoas com deficiências. Nesse percurso, a Educação Especial tem deslocado a concepção acerca do seu público-alvo e, conseqüentemente, sua esfera de atuação do modelo médico-assistencialista frágil e de um modelo educacional de dificuldades para o desenvolvimento, autonomia, competência e inclusão (GLAT, 2018).

Paradoxalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não aborda de maneira clara e intensa como e quais os déficits e transtornos devem ser incluídos no processo de ensino e de aprendizagem, isso corrobora para dificuldades aos professores diante da prática pedagógica e aos educandos frente as adversidades enfrentadas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência preconiza “o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular” (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018, p. 16).

Para intensificar as dificuldades de inclusão e conhecimentos dos professores, algumas doenças e transtornos não são contemplados na legislação, o que dificulta o processo de ensino e de aprendizagem das crianças e a continuidade da educação para os professores, família e profissionais envolvidos. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica (AEE) contempla aos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento:

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 (BRASIL, 2009b, p. 4).

A legislação brasileira é clara quando se refere à obrigatoriedade de matricular as crianças com dificuldades de aprendizagem ou transtornos de aprendizagem em escolas

regulares de ensino (BRASIL, 2015, 2020). Porém é insuficiente quando se refere aos direitos de uma educação especializada e inclusiva para todas as crianças que requerem atendimentos diferenciados em ambientes regulares de ensino.

É importante ressaltar que a educação especial do século XXI é um conjunto de informações, métodos, recursos (materiais, pedagógicos e humanos) colocados à disposição das escolas e demais espaços sociais para promover a aprendizagem e o envolvimento humano (GLAT, 2018). Porém, a legislação que abarca a educação especial ainda é cercada de processos que dificultam a inclusão de todos, e alunos com TDAH não são incluídos no Atendimento Educacional Especializado, o que os priva de direitos, como o professor apoio, a sala de recursos multifuncionais, adaptações no currículo etc. (BRASIL, 2009).

Pode-se considerar que o aluno com TDAH sem o apoio da sala de recursos multifuncionais evidencia a utopia estatal no processo de educação, que busca a inclusão e a equidade para todos, compreendendo que o portador desse transtorno é permeado por barreiras e nuances que causam danos em toda sua vida (BARBOSA *et al.*, 2019).

É importante salientar que o aluno com TDAH apresenta dificuldades de aprendizagem e de comportamentos, que colocam os professores e as crianças em um desafio que é o de ensinar e aprender, por isso as crianças com Transtorno devem ser abarcadas pela legislação de educação especial, a qual foi contemplada em 2021. A Lei 14.254, de 9 de novembro de 2021 garante o cuidado e a proteção aos alunos com TDAH e outros transtornos de aprendizagem, de modo a assegurar seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social, sejam de natureza governamental ou não (BRASIL, 2021).

Para Ferreira (2022), a Lei n. 14.254/2021 impõe ao governo a responsabilidade de ofertar suporte e atenção às situações indicadas pela escola, de maneira conjunta à família e a escola. Porém esses programas ainda são ineficientes, tendo em vista que, em muitos casos, o aluno TDAH não recebe acompanhamento necessário na escola, sendo privado do auxílio de um profissional de apoio, que o assista diariamente nas suas dificuldades no ensino-aprendizagem e tarefas cotidianas.

A supracitada lei assegura ainda aos educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, que apresentam dificuldade no processo da leitura e escrita ou instabilidade na atenção, o direito ao acompanhamento educacional individualizado. As necessidades específicas do educando devem ser atendidas pelos profissionais da rede de educação em parceria com profissionais da rede de saúde (REZENDE; BENÍCIO, 2022).

Para Bogossian (2022), a inclusão engloba a compreensão de um contexto que ainda é extremamente desafiador, tendo em vista que o termo inclusão emergiu no cenário brasileiro de maneira restrita, abarcando apenas a deficiência buscando unificar as escolas de educação especial às de ensino regular

No entanto, observa-se que o Brasil, de acordo com uma pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem o segundo maior contingente de alunos com baixa performance nas disciplinas básicas do Ensino Fundamental; no total de 100 pontos, os indicadores apontam 21 pontos, nos anos iniciais, e 26,9 pontos nos anos finais, ou seja, o país atinge nem 50% da pontuação dos indicadores (BRASIL, 2022). Com isso, pode-se afirmar que é utópico considerar o sucesso de políticas públicas inclusivas em escolas brasileiras, tendo em vista a pontuação apresentada pela OCDE. Nesse contexto, é vista a necessidade de políticas públicas de inclusão escolar mais efetivas, que democratizem as escolas e ofertam uma educação de qualidade igualmente para todos (ZERBATO; MENDES, 2021).

É importante salientar que a atenção para o aluno com deficiência ou transtornos de aprendizagem é dependente de políticas públicas inclusivas voltadas à reestruturação dos sistemas de ensino e das escolas, contemplando as diversidades dos alunos e a qualidade no ensino. Para isso, as políticas devem abranger, entre outras ações, a formação continuada dos educadores, investimentos em recursos materiais e tecnológicos, promover mudanças nas práticas pedagógicas e na organização de serviços de apoio, ou seja, que sejam mais eficazes no atendimento do público-alvo da Educação Especial (AINSCOW; BOOTH; DYSON, 2006).

Contudo, é observado que, na teoria, as políticas públicas inclusivas têm sido ampliadas, no entanto, na prática, ainda se faz necessária a implementação de políticas que fomentem a qualidade no ensino para alunos com algum transtorno de aprendizagem. Nas escolas de ensino regular, pode-se dizer, com base nos estudos levantados na RIL, que os alunos com TDAH ainda se encontram afastados da inclusão escolar proposta no ordenamento legal brasileiro, sobretudo, do atendimento educacional especializado; os alunos com TDAH ainda necessitam ser incluídos nas escolas regulares com equidade, com direito a ensino de qualidade e inclusivo.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, apresenta-se o Produto Educacional proposto como ferramenta de acompanhamento do educando com necessidades especiais, especificamente com o TDAH. Nesse caminho, são abordados conceitos e descrição do PEI, o atendimento educacional especializado garantido em lei e a situação do aluno com TDAH no contexto da educação básica atual, a garantia do acompanhamento especializado para o aluno com TDAH com a promulgação da Lei n. 14.254, em novembro de 2021, e, por fim, a estruturação do Plano de Desenvolvimento Individualizado para educando com TDAH.

A relevância deste Produto Educacional se justifica na compreensão de que a educação inclusiva busca “incluir todos os alunos e garantir que todos tenham oportunidades iguais e personalizadas para avançar na educação contínua” (UNESCO, 2017, p. 4). É resultado da pesquisa intitulada de “Educação Escolar Inclusiva: crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade”, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Cílon César Fagiani. A ideia foi elaborar um Planejamento de Desenvolvimento Individual (PDI), com base no referencial teórico da pesquisa buscando auxiliar a continuidade do ensino a educandos com transtornos de aprendizagem. Nossa expectativa é apresentar o PDI ao Serviço de apoio à Inclusão, incentivando a inclusão, o ensino de qualidade e contínuo aos educandos com transtornos de aprendizagem, com destaque o portador do TDAH.

Vimos anteriormente que é comum nas escolas alguns alunos, devido apresentarem alguma necessidade especial, enfrentarem dificuldades de aprendizagem, sobretudo, quando o acesso ao conhecimento acontece por meio de um currículo padronizado. Nesses casos, a legislação educacional brasileira propõe a inclusão escolar como meio de oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento para todos os alunos em um ambiente de ensino inclusivo. Para tanto, é necessário adotar estratégias pedagógicas para que esse público seja igualmente sujeito na construção do conhecimento. O Plano Educacional Individualizado (PEI), também denominado de Plano de Desenvolvimento Individualizado, é um procedimento adotado nas escolas para melhorar o aprendizado de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino. Não há referência ao termo Plano Educacional Individualizado na legislação, porém está assegurado o atendimento educacional individualizado, sobretudo, na LDB, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Lei Brasileira de Inclusão (ANDRADE, 2023).

O atendimento educacional individualizado refere ao atendimento das especificidades de cada aluno com necessidades educacionais especiais com ações que busquem adequar a proposta pedagógica da escola às possibilidades pedagógicas e cognitivas desse público. Barbosa (2019, p. 16) explica que o PEI é viabiliza dessa prática, definindo-o como um “planejamento de ações específicas para um determinado estudante, considerado em seu patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo”.

Para Barbosa (2019), a estruturação do PEI permite a individualização e personalização dos processos de ensino, uma vez que são registradas todas as ações necessárias para que o aluno com necessidades especiais possa ser sujeito na construção do próprio conhecimento, aprendendo e desenvolvendo-se igualmente aos demais colegas ditos “normais”. É válido destacar que essas ações não podem ser instrumento de segregação.

Para Oliveira (2017, p. 109), o PEI é um dos documentos mais importantes da inclusão escolar, pois define estratégias para atenderem às especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. É adotado para alunos que requeiram uma intervenção com ações individualizadas, sendo recomendado, portanto, sua elaboração a partir de uma equipe multidisciplinar de atendimento especializado, incluindo pais, docentes e profissionais de apoio pedagógico, seguindo protocolos cientificamente validados. Engloba o planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações específicas para o aluno com necessidades educacionais especiais, levando-se sempre em conta as capacidades, habilidades, aptidões e o respeito às limitações apresentadas por cada um. Permite a comparação do desenvolvimento do aluno com ele mesmo, não com os demais da classe.

Além disso, para que seja eficaz, requer ainda:

Um movimento no interior da escola no sentido de refletir sobre o trabalho colaborativo, implementando essa prática na rotina acadêmica. Um modelo de colaboração muito defendido pelos pesquisadores do PEI é o ensino colaborativo, que envolve o trabalho cooperativo entre o professor de ensino comum e o de ensino especial, atuando conjuntamente na classe em que está presente o aluno que necessita de um plano individualizado. É uma colaboração que se propõe a articular os saberes do ensino comum e os do ensino especial, por meio das habilidades desses dois docentes (BARBOSA, 2019, p.17).

O trabalho cooperativo entre o professor da classe e o do ensino especial permite conhecer bem o aluno com necessidades especiais, o seu contexto educacional e territorial. Esse conhecimento tem importância, pois vem favorecer o planejamento específico de objetivos,

metas, estratégias metodológicas, recursos humanos, materiais de apoio, a avaliação da demanda de um profissional de apoio, etc.

Na fase precedente à elaboração do PEI, Barbosa (2019) orienta:

Na fase de conhecimento, que precede a redação do planejamento individualizado, pode-se utilizar a coleta e análise de algumas informações, conforme indicado a seguir: Conhecimento do aluno: Diagnóstico, documentação da escola precedente, encontros escola/aluno/família, observações, entrevistas etc.; Conhecimento do contexto escolar: Compreensão de como a escola se organiza, quais os seus recursos humanos e materiais, espaços físicos, assistências, tecnologias assistivas etc.; Conhecimento do contexto territorial: Rede de apoio ao PAEE e aos estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos (BARBOSA, 2019, p. 17).

Assim é necessário a participação do educando, sempre que possível, e dos pais ou responsável. O aluno deve ser visto de forma individualizada, levando em consideração todas as peculiaridades de seu desenvolvimento, ou seja, os desafios motores e intelectuais e o estilo de aprendizagem.

A institucionalização do PEI tem por objetivo o aperfeiçoamento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, funcionando como meio indutor da inclusão com qualidade, do desenvolvimento das habilidades, da aprendizagem efetiva e da participação social do aluno com necessidades especiais. Trata-se de uma estruturação mais racional e eficiente dos recursos educacionais e a garantia da efetividade do ensino inclusivo. Propõe uma organização curricular desenvolvida especialmente a cada aluno com deficiência, de modo a nortear a mediação pedagógica do professor e de promover os potenciais ainda não consolidados do aluno. É uma ferramenta indispensável para as estratégias pedagógicas, visto que vem nortear a prática docente no sentido de “saber lidar” com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, buscando valorizar a individualidade de cada um (ANDRADE, 2023).

O PEI é uma ferramenta que necessita ser revisado periodicamente, pois corrobora para o realinhamento das estratégias pedagógicas, bem como avaliar o desenvolvimento do aluno com transtorno de aprendizagem (ANDRADE, 2023).

## 5.1 O atendimento educacional especializado do aluno com TDAH

A Lei n. 9.394/96 (LDBEN) preconiza que todos os sistemas de ensino devam garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando currículo, métodos, recursos e organização específicos voltados às necessidades de cada aluno, bem como oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

De acordo com o Decreto n. 6.571/2008, a função do AEE é a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam dizimar as barreiras impostas ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais, complementando e/ou suplementando a formação dos alunos com deficiência visando sua autonomia e independência dentro e fora da escola. As atividades englobam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos alunos, considerando suas especificidades. As ações pedagógicas do docente especializado acontecem no sentido de apoiar as atividades realizadas pelo professor titular da classe (INEP, 2023).

O AEE é a mediação pedagógica que busca a adequação curricular para o atendimento das necessidades educacionais específicas de cada aluno. Até a promulgação da Lei n. 14.254, em 2021, esse tipo de atendimento abrangia somente portadores de deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da Educação Especial, devendo, portanto, ser constante no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). No entanto, somente após a publicação da respectiva lei ficou determinado ao Poder Público o dever de “desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem (Art. 1º) (PEREIRA, 2023).

O acompanhamento de que trata a Lei n. 14.254/2021 refere-se à identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do aluno para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, a capacitação do professor para identificar e lidar com o transtorno, bem com o apoio terapêutico especializado na rede de saúde. No entanto, a lei é falha ao não definir a forma do atendimento educacional especializado, para onde encaminhar o aluno e os profissionais de apoio na rede de saúde e no ensino. Apesar das garantias ao AEE, atualmente a educação básica esbarra na falta de uma equipe multidisciplinar (neurologistas, psiquiatras, psicólogos etc.) para

o apoio na rede de saúde e no ensino, treinamentos para os professores, PPP que aborde o AEE e a falta de orçamento para suprir essas despesas (HAKIM, 2023).

Barbosa (2019) apresenta alguns elementos importantes para se considerar na composição da estrutura do PEI, sendo: identificação do estudante (idade, ano escolar, data de ingresso na escola), relatório circunstanciado (observações do professor, informações obtidas sobre o aluno, avaliações de profissionais especializados, etc.), as necessidades educacionais especiais (descrição das NEE), as habilidades, afinidades, interesses, dificuldades (o que o aluno já domina, do que gosta, quais são seus desafios), os objetivos e metas (o que se pretende atingir com o plano), metodologias e materiais de apoio (materiais didáticos, métodos, recursos e práticas pedagógicas, adaptações curriculares, organização do espaço escolar), critérios e métodos de avaliação e, por fim, a revisão e reformulação do PEI, buscando verificar a eficácia do plano.

De acordo com Soares (2003), as habilidades indicam o que o educando aprendeu, as quais são propostas com diretrizes diferentes em cada etapa da educação. Para estruturar o PEI proposto ao educando com TDAH, foram adotadas as habilidades necessárias para o educando se considerar alfabetizado apontadas no estudo do INEP (INOUE, 2023). Assim, considerou-se as seguintes habilidades: ler pequenos textos de períodos curtos, localizar informações no texto (capacidade de compreensão textual básica), produzir inferências básicas a partir da articulação entre texto verbal e não verbal (capacidade de relacionar informações e interpretar contextos), reconhecer textos do cotidiano usados para comunicações simples (capacidade de produzir textos de acordo com a finalidade comunicativa).

Convém esclarecer que, nos primeiros anos da Educação Básica, elementos curriculares técnicos não são trabalhados diretamente na sala de aula, porém são desenvolvidas habilidades e competências no educando, tendo como alicerce cinco campos de experiências: eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. As habilidades e competências, apesar de diferirem entre si, são complementares no processo de aprendizagem do aluno, assegurando uma formação teórico-prática completa, pois o desenvolvimento das habilidades possibilita que competências sejam adquiridas e aperfeiçoadas (SOARES, 2004).

Quanto às informações acerca do educando para estruturar o PEI, observa-se que o professor alfabetizador pode oferecer muitas delas em razão do planejamento pedagógico definido para a sala de aula. No planejamento pedagógico, a primeira ação registrada e



fundamental para conhecer o educando é o diagnóstico das aprendizagens já adquiridas pelo aluno. Segundo Soares (2004), nos primeiros dias de aula, é fundamental o professor conhecer seus educandos e, a partir desse diagnóstico, direcionar os objetivos de ensino e aprendizagem de curto e médio prazo. O professor precisa juntar informações importantes, como a prática sociocultural com a escrita e os conhecimentos, além das capacidades já apresentadas pelas crianças sobre o objeto de estudo. A maioria das informações podem ser adquiridas por meio de entrevistas, atividades coletivas, exploração de mensagens escritas que estão no cotidiano da criança, etc.

Além do diagnóstico das aprendizagens, tem-se ainda as informações advindas da avaliação diagnóstica do professor alfabetizador. A avaliação permite o acesso ao conhecimento que os educandos já dominam e o que ainda precisam aprender. Na descrição de Soares (2004), a avaliação permite a coleta dados importantes por meio instrumentos que expressam o estado de aprendizagem dos educandos, tendo em vista habilidades e capacidades a serem avaliadas, em relação a determinado objeto de conhecimento. A avaliação diagnóstica é empregada como fator de compreensão do estágio de aprendizagem apresentado pela criança. Nesse aspecto, a avaliação permite ao professor direcionar as suas “decisões estratégicas” para que a criança possa avançar no seu processo de aprendizagem.

## **5.2 Plano Educacional Individualizado para o educando com TDAH**

O modelo de PEI comumente adotado nas escolas brasileiras está alicerçado basicamente em seis áreas de habilidades: acadêmicas, da vida diária, motoras/atividade física, sociais, recreação/lazer e pré-profissionais/profissionais. Serve de apoio para o trabalho em sala de aula, sobretudo, como ferramenta de promoção do aprendizado e de avaliação de alunos portadores do TDAH. O modelo de PEI apresentado a seguir tem como proposta o atendimento educacional especializado para o aluno com TDAH no contexto da classe comum de escolas regulares. É justificada a criação deste plano devido não haver ainda hoje nas instituições de ensino da educação básica o AEE para esse público. A Lei n. 14.254/2021 assegura o acompanhamento integral para o educando com TDAH, mas o AEE instituído pelo LDB ainda não é realidade para esse público.

O Decreto n. 7.611, de 2011, assegura o AEE em salas de recursos multifuncionais com equipamentos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos, incluindo materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), laptops com

sintetizador de voz, softwares para comunicação, bem como outras medidas técnicas, de modo a promover a educação especial inclusiva, eliminando barreiras e desafios existentes na escolarização de educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2023). No entanto, não é ofertado ao educando com TDAH o acesso à sala com recursos educacionais especializados, seja por falta de vontade política dos gestores públicos, seja pela falta regulamentação da Lei n. 14.254/2021. O PEI abaixo exposto é uma sugestão de atendimento para o educando com TDAH, uma vez que ainda não se encontra amparado com AEE.

Para a estruturação do PEI a seguir, partiu-se da compreensão de que, em decorrência da Pandemia da Covid-19, apenas quatro de cada dez crianças se encontram alfabetizadas no fim do Segundo Ano, do Ensino Fundamental. Isso significa que deixaram de dominar um conjunto de habilidades que caracterizam o sujeito alfabetizado. Assim, na estruturação do PEI, considerou-se o educando com TDAH matriculado no Segundo Ano sem dominar as habilidades básicas apontadas no estudo do Instituto, como ler e escrever palavras, frases e pequenos textos; localizar informações dentro do texto; e compreender histórias contadas em uma tirinha (INOUE, 2023). Esses critérios serão empregados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que acontece por meio de provas realizadas a cada dois anos para avaliar a qualidade da Educação Básica. Considerou-se, na estruturação do PEI, o aluno com TDAH matriculado no 2º Ano, do Ensino Fundamental, etapa em deveria efetivar a alfabetização.

O PEI apresentado abaixo é o registro da situação do aluno com TDAH diante do processo de ensino e aprendizagem escolar, demonstrando suas dificuldades e as estratégias para superá-las, isto é, informações importantes para auxiliar o docente na continuidade do processo educacional. No entanto, a Lei n. 14.254/2021 estabelece ainda o encaminhamento deste aluno para o diagnóstico e o apoio tanto na escola quanto de um profissional especializado na rede de saúde. Assim, o PEI é um documento estratégico do professor de apoio, sendo necessário ainda o acompanhamento de uma equipe multiprofissional constituída de psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, dentre outros, que, por sua vez, pode dar um suporte melhor para a atuação docente frente aos sintomas do TDAH.

Quadro 6 - Modelo de PEI para aluno com TDAH, nos critérios de Barbosa (2019)

<b>PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - __/__/__.</b> (Educando com TDAH)	
<b>I - IDENTIFICAÇÃO DO EDUCANDO</b>	
<b>Idade</b>	<i>7 anos</i>
<b>Ano escolar</b>	<i>2º Ano</i>
<b>Ingresso escolar</b>	<i>Fevereiro de 2022.</i>
<b>II - RELATÓRIO CIRCUNSTACIADO</b>	
<i>O aluno com sintomas do TDAH, podendo ser destacada a impulsividade, alterações na atenção, fala excessiva, agitação, desorganização, baixos níveis de motivação em tarefas monótonas, dificuldade na concentração.</i>	
<b>III - HABILIDADES, AFINIDADES, INTERESSES, DIFICULDADES</b>	
<b>Habilidades</b>	<i>O educando tem habilidade sensório-motora e orientação espacial, percepção de semelhanças e diferenças, expressão criativa, raciocínio lógico e matemático, orientação espaço temporal, linguagem e comunicação oral.</i>
<b>Afinidades</b>	<i>O educando gosta de gatos e cães, colorir, fazer colagem, desenhar.</i>
<b>Interesses</b>	<i>O educando apresenta interesse por atividades esportivas, principalmente pelo futebol, jogos, brincadeiras, danças e músicas.</i>
<b>Dificuldades</b>	<i>O educando apresenta dificuldades de concentração e de manter foco por tempo prolongado; ficar quieto diante da realização das atividades (agitação); executar a mesma atividade por muito tempo; realizar as atividades no mesmo tempo dos colegas; permanecer em silêncio enquanto faz as atividades; pronunciar e reconhecer palavras rapidamente; compreender o texto e fazer conexões do texto com o que já detém de conhecimento de mundo; apresenta atitudes incompatíveis com a idade cronológica.</i>
<b>IV - OBJETIVOS E METAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Condicionar ao educando a leitura de pequenos textos, bem como localizar as informações dentro dele, ou seja, à compreensão básica do texto;</i></li> </ul>	

- *Capacitar o educando à produção de inferências básicas, a partir da articulação entre texto verbal e não verbal, de modo que possa relacionar informações e interpretar diversos contextos;*
- *Levar o educando ao reconhecimento da diversidade de textos empregados para as comunicações mais simples, bem como à produção de textos dentro da finalidade comunicativa.*

## **V - METODOLOGIAS E MATERIAIS DE APOIO**

- *Distribuir uma atividade por vez (ajuda na redução da frustração do educando);*
- *Dar um tempo extra para a execução das atividades (o educando pode ser mais lento na realização de atividades);*
- *Utilizar coisas da rotina do educando para estimular a aprendizagem, como, por exemplo, ensinar o vocabulário a partir da lista de compras do mercado;*
- *Ensinar sempre empregando imagens, como, a exemplo, ensinar a letra demonstrando sua imagem de forma clara e objetiva;*
- *Reduzir distrações potenciais que possam tirar a atenção do educando, ou seja, colocá-lo em local de trabalho de baixa distração (ajuda o educando a manter foco);*
- *Contar histórias e estimular a imaginação (Consequentemente, ao contar uma história, o educando cria situações da história em sua mente, cria possíveis soluções para o enredo da história, reconhece personagens, sequência temporal etc.);*
- *Adotar metodologias que busquem a aproximação do educando com o conteúdo, através de técnicas e estratégias que mantenham o foco e atenção do educando, como, por exemplo, o professor manter-se próximo do educando no intuito de reduzir e evitar distrações;*
- *Introduzir as aulas com perguntas ao educando do conteúdo que ainda será ministrado, com isso terá motivação para ficar atento durante a aula, buscando respostas;*
- *Aplicar estímulos audiovisuais ou sensoriais para facilitar a memorização do educando;*
- *Realizar atividades em grupo, pois, quando realizadas/ com os colegas, podem tornar mais interessantes para o educando, bem com o grupo permite o debate de opinião;*
- *Propor jogos de raciocínio, como palavras cruzados, jogos de cartas, memória e quebra-cabeças, bem atividades gráficas e de raciocínio lógico (jogos de tabuleiro, jogos de cartas, puzzles e labirintos);*
- *Utilizar atividades lúdicas como ferramenta de apropriação do conhecimento para o educando, pois o lúdico é uma linguagem do universo infantil e, com isso, maior facilidade*

*para o educando aprender.*

## **VI - CRITÉRIOS E MÉTODOS DE AVALIAÇÃO**

*- Avaliação diagnóstica para identificar o que o educando já domina e o que deixou de dominar, buscando novas estratégias de ensino para que possa se apropriar do conhecimento perdido.*

*- Avaliação formal (provas periódicas) – observando: tempo extra para que o educando possa responder as questões, atividades curtas e bem claras.*

*- Observar e acompanhar o cotidiano da sala de aula, visando sempre a avaliação do desempenho escolar do aluno.*

## **VII - REVISÃO E REFORMULAÇÃO DO PLANO**

*As revisões no PEI serão realizadas bimestralmente. As revisões permitirão as adequações necessárias para que o educando possa desenvolver o aprendizado da melhor forma possível, superando suas limitações. Devem acontecer com a participação de todos os envolvidos no processo educativo do respectivo aluno, sobretudo, com a família.*

**Fonte:** Elaboração da autora (2023).

Quanto às atividades para a criança com TDAH, recomenda-se atividades focada na atenção, concentração, memória, percepção, visual, lateralidade e raciocínio lógico. Nesse caminho, deve-se trabalhar a escrita com figuras, colorir desenhos, classificar e agrupar elementos pelas características similares, atividades com gamificação dos conteúdos, sala de aula invertida (permite o aluno ter certo envolvimento com o tema antes da aula expositiva) etc. Além do mais, as aulas precisam ser atraentes com modalidades diversas de ensino e aprendizagem, isto porque o aluno com TDAH, segundo Hudson (2019), fica paralisado diante de situação que não estimule sua cognição.

Em relação ao PEI apresentado, a experiência lúdica preconiza que é possível aprender brincando. No panorama sócio-histórico, a atividade lúdica é uma necessidade básica da personalidade do corpo e da mente no comportamento humano. Como instrumento pedagógico, as implicações da ludicidade ultrapassam o simples ato de brincar, possibilitando que o educando tenha um momento agradável, motivador, planejado e enriquecido, que o permite desenvolver a aprendizagem. São ações vividas e sentidas, compreendidas pela fruição e imaginação, que se articulam com significado para o educando, promovendo o seu desenvolvimento. (SANTOS; SANTOS, 2019).

Através de jogos, brinquedos e brincadeiras, o professor pode provocar a motivação dos educandos e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. Permitem a construção de novas descobertas, o desenvolvimento e enriquecimento da personalidade infantil. Sob aspecto pedagógico, possibilitam ao professor conduzir, estimular e avaliar a aprendizagem. O professor, diante dessas atividades, assume importância em proporcionar atividades diversificadas que ofereçam oportunidades às crianças de estruturar papéis em áreas específicas (SANTOS; SANTOS, 2019).

Segundo Vasconcelos e Felizardo (2020), a ludicidade possibilita a criança sonhar e fazer, expressar e comunicar, relacionar-se, superar limites da convivência em grupo, criar vínculos de amizade, construir e interagir conhecimentos. É uma experiência que proporciona sentidos e significados à criança, estruturando sobre ela a motivação, o interesse e a criatividade. O lúdico também oferece ao educando sentidos e significados especiais, por meio da organização da atividade. A cooperação, que é necessária nessa organização, ensina-o a lidar com seus limites e alcançar objetivos. Nessas experiências, tenta resolver a contradição da liberdade de brincar no nível simbólico em contraposição às regras por elas estabelecidas, do mesmo modo que o limite da realidade ou das regras do próprio “jogo lúdico” aos anseios apresentados.

A atividade lúdica permite ainda ao educando o desenvolvimento da memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de entender o mundo por imagens, de atuar como interlocutor e ajustar seus argumentos através do confronto de papéis que nelas se estabelecem. Nesse pensamento, possibilita a predominância da assimilação sobre a acomodação; uma transposição simbólica que propõe ao educando um desafio. A imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças. Através de situações lúdicas, reconhecem a realidade em que está inserido, percebe as relações humanas, explora e constrói ideias sobre essa realidade, organizando significados e ampliando o conhecimento linguístico (VASCONCELOS; FELIZARDO, 2020).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto aos objetivos deste estudo, evidenciou-se que o TDAH apresenta sintomas que afetam o desenvolvimento do educando, sendo necessária estratégias pedagógicas para superá-los e levar o sujeito à aprendizagem de qualidade. As pesquisas acerca do TDAH cresceram gradativamente em virtude das novas legislações, bem como em razão do aumento de casos de crianças diagnosticadas com o distúrbio.

A literatura abordada mostra que o processo de ensino e de aprendizagem nos indivíduos com TDAH ainda é cercado de muitos desafios, como falta de preparo do professor para identificar os sintomas e encaminhar o educando para o diagnóstico com profissional habilitado para tal, salas especializadas para o atendimento educacional desse educando, apoio de profissionais da área da saúde ao docente que acompanha o educando com o transtorno, situações que a Lei n. 14.254, de 2021, estabelece como dever do Poder Público e garantia do educando com TDAH. Mas, no geral, está bem evidente que, no contexto atual da educação básica, o educando com TDAH ainda é distante do que está prescrito na lei, necessitando de uma atenção especial por parte dos gestores públicos, o que ficou bem nítido no período do ensino remoto para crianças com TDAH, diante da falta de preparo dos profissionais para lidar com elas e de articulação da escolar para impedir a regressão educacional delas e a intensificação de sintomas, como ansiedade, agitação e falta de concentração devido a reclusão no lar.

Em relação ao Plano Educacional Individualizado sugerido no estudo, é de extrema importância para que o docente possa adotar estratégias de ensino mais efetivas, sobretudo, com a utilização da linguagem lúdica que advém do universo infantil. O PEI formaliza a situação do educando com TDAH para que receba o conhecimento escolar, mas não é o remédio, é o caminho. O remédio é a união de todos os envolvidos no processo educativo deste educando, que, com o apoio de profissionais especializados, como neurologista, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas educacionais, etc, possam adotar uma linha de trabalho que consiga driblar os sintomas do TDAH e ajudar qualitativamente na aprendizagem do educando com TDAH. Vale lembrar que o educando com TDAH atualmente está inserido em turmas de ensino regular, sem o atendimento educacional especializado.

Contudo, pontua-se a urgente necessidade de melhoria e a implantação de políticas públicas educacionais que atendam as demandas dos principais envolvidos na educação de crianças com TDAH, isto é, a família e os profissionais de educação que diariamente lidam

essas crianças; só eles sabem as reais demandas desse público. Assim, é possível criar, de maneira eficiente, uma educação inclusiva de qualidade para todos, que realmente respeite e valorize as diferenças humanas.



## REFERÊNCIAS

- ABDA. **O que é TDAH**. Associação Brasileira do Déficit de Atenção, 2023. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- ABRAHÃO, A. L. B.; ELIAS, L. C. dos S. Crianças com TDAH e professoras: Recursos e dificuldades. **Psico**, Porto Alegre, v. 53, n. 1, p. e39098–e39098, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/39098>. Acesso em: 6 jan. 2023. AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006.
- ALKAHTANI, K. D. F. Teachers' Knowledge and Misconceptions of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. **Psychology**, [s. l.], v. 04, n. 12, p. 963–969, 2013. Disponível em: <http://www.scirp.org/journal/doi.aspx?DOI=10.4236/psych.2013.412139>. Acesso em: 4 fev. 2023.
- ALVES, V. F. **O ensino remoto da língua inglesa por meio das tecnologias digitais para alunos com TDAH**. 2021. 62 f. Monografia (Graduação) - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2021.
- ANDRADE, A. M. Plano educacional individualizado (PEI) para alunos com transtorno do espectro autista: efeitos e dificuldades. *Em*: IV CINTED CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2021, online. **IV Cinted Congresso Internacional de educação inclusiva**. online: Cintedi, 2021. p. 1–9. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO\\_EV137\\_MD1\\_SA5\\_ID559\\_13112020184304.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA5_ID559_13112020184304.pdf). Acesso em: 23 fev. 2023.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARBOSA, F. W. G. *et al.* O aluno com TDAH e a sala de recursos: controvérsias e novas perspectivas. *Em*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, Plataforma digital. **Conedu**. Plataforma digital: Editora Realize, 2019.
- BARBOSA, V. B.; CARVALHO, M. P. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI**. Brasília: Educapes, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/570204>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BEKLE, B. Knowledge and attitudes about attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): a comparison between practicing teachers and undergraduate education students. **J Atten Disord**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 151–161, 2004. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-15260172>.
- BOGOSSIAN, T. A inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH. **Global Academic Nursing Journal**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://globalacademicnursing.com/index.php/globacadnurs/article/view/274>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, , 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001a.

BRASIL. Brasília: Presidência da república. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. Brasília: Presidência da república. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília: Atos do Poder Legislativo, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-14254-2021-11-30.pdf>.

BRASIL. **Média de Alunos por Turma**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma>.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001b. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf&sa=D&source=docs&ust=1673027083907787&usg=AOvVaw13SU0jSUq3-4R1jrlSVIhE>. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 04 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BROWN, N. M. *et al.* Associations Between Adverse Childhood Experiences and ADHD Diagnosis and Severity. **Academic Pediatrics**, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 349–355, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876285916304168>. Acesso em: 28 maio 2023.

BVS. **Sobre**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://bvsalud.org/sobre-o-portal/>. Acesso em: 2 jun. 2023.

CAETANO, N. M. C. M.; ARRUDA, G. M. A. M.; SQUIZZATO, E. S. Dificuldades dos alunos com TDAH no ensino remoto do UNIFAGOC. **Revista Científica UNIFAGOC - Multidisciplinar**, Ubá, v. 6, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/view/762>. Acesso em: 7 jun. 2023.

CALIMAN, L. V. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, p. 559–566, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pe/a/dMWSQRntTwZwHpXBTswQHhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CAMARGOS JÚNIOR, W.; HOUNIE, A. G. **Manual clínico do transtorno de déficit de atenção / hiperatividade**. Belo Horizonte: Editora Info Ltda, 2005.

CAPES. **Quem somos**. São Paulo: 2023. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 2 jun. 2023.

CARVALHO, F. B. de; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 229–239, 2007.

CAVALHEIRI, J. C. Conhecimento e práticas pedagógicas de docentes sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista Educação em Saúde**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 35–49, 2020.

CHOI, J. J. Development and Validation of the Attitude Scale of Primary School Teachers Experiencing Students with ADHD. **The Journal of Special Children Education**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 255–278, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21075/KACSN.2014.16.1.255>. Acesso em: 5 fev. 2023.

CORKUM, P. *et al.* Web-Based Intervention for Teachers of Elementary Students With ADHD: Randomized Controlled Trial. **J Atten Disord**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 257–269, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1177/1087054715603198>.

DSM. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5/ American Psychiatric Association**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>.

EVENTO, C. do; SANTOS, L. A. dos; SANTOS, M. A. dos. Transtorno de déficit de atenção no ciclo de alfabetização. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS**, Cruz Alta, v. 6, n. 1, p. 53–54, 2019. Disponível em: <http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/613>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FERREIRA, M. Z. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: desafios e possibilidades da gestão escolar para o desenvolvimento de um ambiente escolar inclusivo**. 2022. 20 f. Monografia (Graduação) - Universidade Positivo, Curitiba, 2022.

FLORES, J. C. *et al.* As dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TDAH durante o ensino remoto nos anos iniciais de uma escola municipal de Uruguaiana. *Em: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*, 2020, Pampa. **Salão internacional de ensino, pesquisa e extensão**. Pampa: Unipampa, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes e práticas necessários a educação**. 62. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 32. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

GANONG, L. H. Integrative Reviews Lawrence of Nursing Research. **Research, Nursing & Health**, [s. l.], v. 10, p. 1–11, 1987.

GIANNOPOULOU, I. *et al.* Greek teachers' knowledge about attention deficit hyperactivity disorder. **Psychiatriki**, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 226–233, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.22365/jpsych.2017.283.226>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: EDITORA ATLAS S.A., 2017.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 24, n. spe, p. 9–20, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382018000500009&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500009&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 3 jun. 2023.

GONÇALVES, S.; FERREIRA, B. E. B. A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental. **Texto livre**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. e25043, 2021.

HAKIM, C. **Lei direcionada aos alunos com TDAH, Dislexia e Transtornos de Aprendizagem**. Jusbrasil, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/lei-direcionada-aos-alunos-com-tdah-dislexia-e-transtornos-de-aprendizagem/1332930731>. Acesso em: 20 jun. 2023.

HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. **Crianças com dificuldades escolares**. Campinas: Papyrus, 2000. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002518069>.

HUDSON, D. **Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

INEP. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?**. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 26 maio 2023.

JEROME, L.; GORDON, M.; HUSTLER, P. A compar'son of amer'can and canad'an teachers' knowledge and atitudes towards Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). **Canadian Journal of Psychiatry**, Canadá, v. 9, n. 9, p. 563–567, 1994.

JONGH, M.; WIUM, A.-M.; BASSON, W. The piloting of a specific support programme for Grade R teachers on attention deficit hyperactivity disorder: The process of development. **S Afr J Commun Disord**, [s. l.], v. 66, n. 1, p. e1–e9, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6489162>.

LASKY, A. K. *et al.* ADHD in context: Young adults' reports of the impact of occupational environment on the manifestation of ADHD. **Social Science & Medicine**, Oxford, v. 161, p. 160–168, 2016. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0277953616302842>. Acesso em: 4 fev. 2023.

LOPES, V. M. da C. T. **Brincalculia: um objeto de aprendizagem destinado a discalculia**. Monografia. 2019. 58f. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, 2019. Disponível em: <http://repository.ufrpe.br/handle/123456789/2441>. Acesso em: 22 maio 2023.

MACHADO, Amália. **Operadores booleanos na revisão de literatura: usando AND, OR ou AND NOT**. Disponível em: <<https://www.academica.com.br/post/operadores-booleanos>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Premiados no Concurso Alameda da Poesia. **Premiados no Concurso Alameda da Poesia**, Belo Horizonte, 23 out. 1986.

MOLDAVSKY, M.; SAYAL, K. Knowledge and attitudes about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and its treatment: the views of children, adolescents, parents, teachers and healthcare professionals. **Curr Psychiatry Rep**, [s. l.], v. 15, n. 8, p. 377–377, 2013. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1007/s11920-013-0377-0>.

MONTEIRO, M. A. *et al.* Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review About Nutritional Interventions. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 38, p. e2018262, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-05822020000100508&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822020000100508&tlng=en). Acesso em: 28 maio 2023.

MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (org.). **Atualização em transtornos da aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

MORAES, L. G.; GOULART, M. M. O olhar dos professores do ciclo alfabetizador sobre o processo de inclusão das crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em escolas da rede pública e privada do município de Tubarão/SC. **Runa**, Buenos Aires, p. 1–29, 2021.

NASCIMENTO, A.; NASCIMENTO, G. S. Dificuldades na aprendizagem escolar, atraso motor e prática de atividade física: revisão sistemática. **Arq. ciências saúde UNIPAR**,

Umarama, v. 24, n. 1, p. 61–66, 2020. Disponível em:  
<https://www.revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/6907/3921>.

OLIVEIRA, E. R. V. **A mediação do professor na alfabetização de crianças com transtorno específico da aprendizagem**. 2023. 44 f. Monografia (Graduação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2023.

OLIVEIRA, W. M. **Ações inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção**. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense v, Niterói, 2017.

OLIVEIRA, Q. S. D. *et al.* Diagnosticado com TDAH: e agora professor?. **Nursing**, São Paulo, v. 23, n. 264, p. 4036–4047, 2020. Disponível em:  
<https://revistanursing.com.br/index.php/revistanursing/article/view/709>. Acesso em: 7 jun. 2023.

OLIVEIRA, M. L. C. de *et al.* Vista do Conhecimento, atitude e prática: conceitos e desafios na área de educação e saúde. **Revista Educação em Saúde**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 190–198, 2020. Disponível em:  
<http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/educacaoemsaude/article/view/4426/3277>. Acesso em: 6 jun. 2023.

OLIVEIRA, D. C. B.; COSTA, D. R. M. da. Revisão da literatura sobre Transtorno Opositivo Desafiador e Transtorno de Conduta: causas/proteção, estratégia escolar e relação com a criminalidade. **Ciências & Cognição**, [s. l.], v. 26, n. 2, 2021. Disponível em:  
<https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1651>. Acesso em: 22 maio 2023.

PAIS FILHO, E. F.; SANTOS JÚNIOR, B. F. dos; OKUYAMA, C. C. T. Os desafios do ensino aprendizagem na modalidade EAD para alunos com TDAH. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 10, n. 222, p. 1–12, 2022. Disponível em:  
[https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/os\\_desafios\\_do\\_ensino\\_aprendizagem\\_na\\_modalidade\\_ead\\_para\\_alunos\\_com\\_tdah.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/os_desafios_do_ensino_aprendizagem_na_modalidade_ead_para_alunos_com_tdah.pdf). Acesso em: 17 fev. 2023.

PARK, S. J.; PARK, W. J. Development and effects of an Instructional Coaching Program Regarding Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder for Elementary School Teachers]. **J Korean Acad Nurs**, [s. l.], v. 47, n. 3, p. 305–318, 2017. Disponível em:  
<https://dx.doi.org/10.4040/jkan.2017.47.3.305>.

PEREIRA, L. C. K. Nova lei garante acompanhamento integral a alunos com dislexia e TDAH. **Revista Crescer/ saúde**, [s. l.], 2021. Disponível em:  
<https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Saude/noticia/2021/12/nova-lei-garante-acompanhamento-integral-alunos-com-dislexia-e-tdah.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PFEIFER, M. A.; CORDERO, J. J.; STANTON, J. D. What I Wish My Instructor Knew: How Active Learning Influences the Classroom Experiences and Self-Advocacy of STEM Majors with ADHD and Specific Learning Disabilities. **CBE—Life Sciences Education**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. ar2, 2023. Disponível em: <https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.21-12-0329>. Acesso em: 4 fev. 2023.

- PIMENTEL, L. N. O.; ALBUQUERQUE, S. R. D. N. de; AZEVEDO, G. X. de. Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com TDAH. **REEDUC - Revista de Estudos em Educação**, Maceió, v. 8, n. 1, p. 202–224, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12610>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- REZENDE, R. P.; BENÍCIO, E. R. Formação de professores para atuação com aluno TDAH. **Instituto Federal Goiano**, Goiânia, p. 33, 2022.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Edição de bolso ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.
- SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.
- SANTOS, T. C. R. dos. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local: um estudo de caso sobre as políticas públicas aplicadas no município de Bom Sucesso de Itararé**. 2012. 75f. Monografia (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/21294>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- SEABRA, A. B. M. (org.). **Distúrbios e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais**. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.37008/978-65-87204-87-1.27.11.20>. Acesso em: 22 maio 2023.
- SEE, L.-C. *et al.* Knowledge of attention-deficit hyperactivity disorder among the general public, parents, and primary school teachers. **Medicine**, Baltimore, v. 100, n. 12, p. e25245–e25245, 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9282068>.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**. São Paulo: Editora gente, 2003.
- SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Principium, 2014.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- SOUZA, D. F. **Políticas públicas em educação inclusiva**. 2022. 22 f. Monografia (Graduação) - Instituto Federal Goiano, Iporá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2917>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- SURMAN, C. B. H. *et al.* Understanding deficient emotional self-regulation in adults with attention deficit hyperactivity disorder: a controlled study. **Attention Deficit and Hyperactivity Disorders**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 273–281, 2013.
- TANAKA, A. de O.; BISSI, S. da S.; ROSSETTO, A. de A. Percepção do ensino remoto em crianças e adolescentes com diagnóstico de TDAH, seus pais e professores. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 11, n. 11, p. e451111133693, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33693>. Acesso em: 12 mar. 2023.

TEIXEIRA, E. *et al.* Integrative literature review step-by-step & convergences with other methods of review. **Revista de Enfermagem da UFPI**, Piauí, v. 2, n. 5, p. 3, 2014. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/reufpi/article/view/1457>. Acesso em: 1 jun. 2023.

UERJ. **Você sabe o que são Operadores Booleanos?** *Em: CAPCS*. 2023. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/>. Acesso em: 2 jun. 2023.

UNESCO. **A Guide for ensuring inclusion and equity in education**. [S. l.]: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>. Acesso em: 20 jun. 2023.

URSI, E. S. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura**. 2005. 109f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-18072005-095456/>. Acesso em: 1 jun. 2023.

VASCONCELOS, J. de S. L.; FELIZARDO, J. E. A. Alfabetização e a inclusão das crianças com TDAH: Os desafios e as possibilidades / Literacy and inclusion of children with ADHD: The challenges and possibilities. **ID on line. Revista de psicologia**, [s. l.], v. 14, n. 53, p. 64–71, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2840>. Acesso em: 20 jun. 2023.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Melbourne, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>. Acesso em: 1 jun. 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 47, p. e233730, 2021. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022021000100768&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100768&tlng=pt). Acesso em: 7 jun. 2023.



## ANEXO 1 – EMENTA DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO ESPECIAL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Curso de Graduação em Pedagogia - Uberlândia  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 1G125 - Bairro Santa  
 Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902 Telefone: (34) 3239-4197 -  
 www.faced.ufu.br - cocpe@ufu.br



### PLANO DE ENSINO

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

Componente Curricular:	Educação Especial						
Unidade Ofertante:	FACED						
Código:	GPE024	Período/Série:	4º ano	Turma:	Matutino		
Carga Horária:				Natureza:			
Teórica:	90h	Prática:	0	Total:	90h	Obrigatória(x)	Optativa: ( )
Professor(A):	Valéria Peres Asnis				Ano/Semestre:	Período letivo 2022/ 1 e 2022/2	
Observações:							

#### 2. EMENTA

A história da Educação Especial. Educação Especial e educação geral proximidades e diferenças. A inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais limites e possibilidades. As diversas deficiências físicas, mentais e sensoriais, suas características e causas. Ações e práticas pedagógicas. O pedagogo e o processo de ensino na educação especial.

#### 3. JUSTIFICATIVA

Atualmente com a evolução legal no campo da educação especial, que assume um caráter de inclusão social e educacional, surge a necessidade de inserir e estruturar no espaço de formação de professores a discussão de temas e reflexões que aproximem os futuros pedagogos das questões, antes específicas da Educação Especial, hoje de todos os educadores.

#### 4. OBJETIVO

##### Objetivo Geral:

Criar um espaço propício à reflexão e ao debate sobre os vários aspectos da Educação Especial, estabelecendo diferentes olhares sobre o cotidiano escolar, visando despertar para a necessidade de uma sociedade e de uma escola inclusiva para todo cidadão independente de suas condições físicas ou sensoriais.

##### Objetivos Específicos:

- Identificar na história da educação especial elementos que a aproxima e a distância da educação geral;
- Reconhecer e diferenciar as várias deficiências físicas e sensoriais, suas características e principais causas;
- Analisar a inclusão escolar nos seus vários aspectos presentes na educação brasileira, no campo legal e na realidade escolar;
- Conhecer e analisar os documentos e propostas do MEC para a educação especial no Brasil;
- Desvincular o rendimento escolar de problemas de saúde, reais ou criados artificialmente;
- Identificar o papel do professor na educação especial e inclusiva;
- Identificar alguns pressupostos pedagógicos apropriados ao trabalho em uma escola inclusiva.

#### 5. PROGRAMA

##### I UNIDADE: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- As determinações histórico-sociais no processo educativo das pessoas com deficiência;
- Histórico da educação especial no mundo e no Brasil;
- Educação especial e educação geral;

- A inclusão escolar e social.
- II UNIDADE: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA REFERENTE A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
- Documentos e declarações internacionais e a interferência na legislação brasileira referente à Educação Especial;
  - Leis, decretos e resoluções relacionadas à Educação Especial; Educação Especial e Educação Inclusiva;
- III UNIDADE: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL
- Concepções clínico-terapêutica e antropológica;
  - Paradigmas relacionados a Educação Especial e Inclusão educacional; Princípios da Inclusão educacional;
- IV UNIDADE: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PROL DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS
- Acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal;
  - Atendimento Educacional Especializado;
  - Plano Educacional Individualizado;
  - O professor na Educação inclusiva;
  - Parceria entre família, escola e profissionais da saúde.
- V UNIDADE: O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
- Deficiência intelectual (características, causas e estratégias pedagógicas);
  - Deficiência física (características, causas e estratégias pedagógicas);
  - Deficiência visual (características, causas e estratégias pedagógicas);
  - Deficiência auditiva (características, causas e estratégias pedagógicas);
  - Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista (características, causas e estratégias pedagógicas);
  - Altas habilidades/superdotação (características, causas e estratégias pedagógicas).
- VI UNIDADE: Estudos de casos envolvendo as deficiências estudadas
- Sistematização dos casos estudados; Apresentação dos estudos de caso.

## 6 METODOLOGIA

As atividades serão desenvolvidas presencialmente (3 aulas semanais de 50min cada totalizando 85 horas. As 5h restantes serão complementadas com atividades extras). Os trabalhos serão desenvolvidos a partir de textos básicos para estudo, reflexão e realização das atividades da disciplina. Os temas serão abordados com: debates, painéis, estudos dirigidos, aulas expositivas, exposições dialogadas, desenvolvimento de estudo de casos e dinâmicas de grupo, filmes, entre outros. Os conhecimentos construídos durante as aulas serão aplicados e sistematizados na construção dos estudos de casos. Para disponibilização de materiais, orientações e envio de atividades, será utilizada a Plataforma Moodle/UFU.

## 7 AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem ocorrerá de forma contínua, considerando o desenvolvimento dos(as) discentes nas atividades escritas, presença e participação nas aulas. As avaliações englobarão atividades individuais e em grupo, valorizando a participação e envolvimento dos(as) alunos(as) na realização das atividades propostas, nas discussões e apresentações orais. Nas atividades escritas será considerado: a estrutura do texto, a coerência de ideias, o domínio do conteúdo, a argumentação crítica do tema, a criatividade e a capacidade de fazer generalizações, normas técnicas para publicação científica, vocabulário coerente e diversificado, bem como a entrega e apresentação dos trabalhos no prazo combinado. Será prevista avaliação de recuperação, por meio de atividades acadêmicas, que oportunizará ao estudante novas possibilidades de demonstrar a aprendizagem desenvolvida durante o semestre letivo.

Atividades de avaliação e distribuição dos pontos correspondentes:

Atividades	Pontuação 100 pontos
Resumo de textos, análise de filmes, participação em fóruns de discussões e demais atividades	20 pontos
Prova (individual)	25 pontos

Realização de atividades com estudos de casos envolvendo as deficiências estudadas	55 pontos
<b>Total</b>	<b>100 pontos</b>

## 8 BIBLIOGRAFIA

### Básica

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, A. S. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

FERREIRA, J.M.; DECHICHI,C; SILVA, L. C. da; Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012.

### Complementar

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, SEESP, 2008. BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. 2ª edição. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL, O Atendimento Educacional Especializado DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO sobre necessidades educativas especiais. 2ª edição. Brasília: CORDE, 1997.

DRAGO, R. (org). Síndromes: conhecer, planejar e incluir. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FERREIRA, M. E. C; GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GLAT, R. (org). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

KLEIN, Madalena. In. SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: Um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998. LOPES, Maura Corcini. In. SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: Um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO. A. M. Crianças de Classe Especial. Editora Casa do Psicólogo, São Paulo, 1994. MAGALHÃES, R. C. B. P. (org). Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília/DF: Liber livro, 2011.

MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L. Políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: EDUFRN, 2009.

MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. Aprofundamento a discussão das relações entre desnutrição, Fracasso Escolar e Escola. Em Aberto, ano 15, n. 67, INEP, Brasília, 1995.

PATTO, Maria Helena, S. Psicologia e Ideologia. T. A. Queiroz, Editor, São Paulo, 1984.

RAMOS, R. Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2010 .

SANTOS, M. P. S e PAULINO, M. M. Inclusão em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

SSASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão dá Trabalho. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000

SILVA, Marília da Piedade Marinho. A construção de sentidos na escrita dos surdos. São Paulo: Plexus Editora, 2001. SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs.). Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas/SP: Mercado de letras, 2001.

SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: Um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.). Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. A Educação de Surdos no Brasil. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. Paidéia, v.21, n.50, 2011.

## 9 APROVAÇÃO

Aprovado em reunião do Colegiado realizada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

Coordenação do Curso de Graduação: \_\_\_\_\_



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Peres Asnis, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/08/2022, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3848795** e o código CRC **B333ED02**.