



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADE OSMAR DE AQUINO
CAMPUS III – GUARABIRA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

LINHA DE PESQUISA

**METODOLOGIAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA (ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO)**

SIBELE GUILHERMINO DAMÁZIO

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES FRENTE AO
ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19**

GUARABIRA/PB

2023

SIBELE GUILHERMINO DAMÁZIO

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES FRENTE AO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de licenciado em Geografia.

Área de concentração: Metodologias do Ensino de Geografia (Ensino Fundamental e Médio)

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Nóbrega de Almeida

GUARABIRA/PB

2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

D555d Damázio, Sibeles Guilhermino.

Desafios e estratégias pelos docentes frente ao ensino de Geografia para alunos com transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no ensino médio no contexto da pandemia covid-19 [manuscrito] / Sibeles Guilhermino Damázio. - 2023.

61 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Juliana Nóbrega de Almeida, Coordenação do Curso de Geografia - CH. "

1. Ensino remoto. 2. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 3. Pandemia. 4. Ensino-Aprendizagem de Geografia. 5. Inclusão. I. Título

21. ed. CDD 910

SIBELE GUILHERMINO DAMÁZIO

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES FRENTE AO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de licenciado em Geografia.

Área de concentração: Metodologias do ensino de geografia

Aprovada em: 26/06/2023.

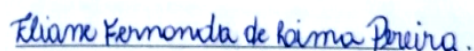
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Juliana Nóbrega de Almeida (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Ramon Santos Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Esp. Eliane Fernanda
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

GUARABIRA/PB
2023

*Aos meus pais, pelo afeto, amor,
compreensão e momentos felizes, sem
eles não teria conseguido, DEDICO.*

AGRADECIMENTOS

Neste momento, a gratidão e emoção inundam meu coração. Foi uma árdua caminhada, então, é como muita alegria que declaro minha gratidão a todos vocês que se fizeram presentes durante toda minha jornada acadêmica.

A Deus, eu dedico a minha eterna gratidão. Sem Ele eu nada seria e jamais teria chegado até aqui, sem a sua graça divina, nunca reuniria tamanha força e coragem para trilhar essa caminhada.

À minha mãe Sueli Ferreira, pois ela me tornou uma mulher determinada e forte.

Ao meu pai João Maria Guilhermino por todo o amor, compreensão e incentivo ao longo dos anos.

Ao meu tio Roberto Pereira por me incentivar e sempre me apoiar, meu maior exemplo de professor o qual me fez seguir pelo caminho da licenciatura.

A Lucas Maximino por seu apoio fundamental e incondicional, em momentos difíceis seu apoio foi fundamental para que eu pudesse prosseguir firme e forte, tanto no meio acadêmico quanto na vida pessoal.

Aos meus amigos Nobertt José, Roseane Barbosa, Marcos Silveira, pela amizade, fidelidade e amor para comigo durante o percurso do curso. Em especial ao meu amigo Lucas Moura, pois esteve comigo desde o ensino fundamental, agradeço imensamente por ter estado comigo em momentos bons e ruins.

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) por todas as oportunidades concedidas a mim.

Em suma, a todos que colaboraram direta e indiretamente comigo para à minha formação acadêmica. Muito obrigada!

“Se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

(Paulo Freire, 1996)

043 – Geografia

DAMÁZIO, Sibeles Guilhermino. **Desafios e estratégias utilizadas pelos docentes frente ao ensino de Geografia para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no Ensino Médio no contexto da pandemia da COVID-19.** (Monografia de graduação, Curso de Geografia, UEPB/CH, orient. Juliana Nóbrega de Almeida), 2023, 61 p.

BANCA EXAMINADORA: Profa. Dra. Juliana Nóbrega de Almeida (Orientadora)
Prof. Dr. Ramon Santos Souza
Profa. Esp. Eliane Fernanda de Lima Pereira

RESUMO

A presente pesquisa apresenta reflexões acerca da realidade vivenciada durante o ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia da COVID-19, no que diz respeito ao ensino de Geografia para alunos que possuem transtornos globais, mais especificamente: o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nesse sentido, foi necessário compreender de que forma foram desenvolvidas as metodologias educacionais durante as aulas remotas de Geografia para o atendimento de educandos com TDAH, bem como, as principais dificuldades e resultados encontrados. Dando importância ao período pandêmico da COVID-19 que transcorreu no fechamento das unidades escolares e na adoção de parâmetros de educação remota. Dessa maneira, essa pesquisa objetiva apresentar as estratégias de ensino frente aos desafios metodológicos na continuidade das aulas, por meio do ensino remoto. Os processos metodológicos da pesquisa foram estabelecidos de acordo com uma abordagem qualitativa, compondo o método de estudo de caso, por meio de pesquisa bibliográfica e de campo. Dessa maneira, o instrumento de coleta de informações empregado foi o formulário, possuindo questões abertas, direcionadas aos professores de Geografia e alunos, da Escola Estadual Fabrício Maranhão, localizada na cidade de Canguaretama/RN, a qual atende casos de educandos com TDAH. Os resultados apontam para as inúmeras dificuldades observadas pelos docentes, no que concerne às metodologias de ensino aprendizagem que atendam corretamente as necessidades pedagógicas desses educandos, que já se apresentavam anteriores ao ensino remoto emergencial e durante esse período de agravaram. Por fim, consideramos que o ensino remoto emergencial ampliou de forma significativa as problemáticas referentes ao processo educacional. Por outro lado, a preparação dos docentes para o atendimento a esses jovens deve ser uma temática mais observada e discutida em cenário nacional e local, tendo em vista que esse é um ponto que precisa ser melhorado para termos inclusão social e na escola. As ferramentas tecnológicas amplamente utilizadas nesse período como uma das formas viáveis para a continuidade do ensino acabou por aumentar as dificuldades ainda mais, principalmente para os alunos que apresentam algum tipo de transtorno global.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Pandemia, Ensino- Aprendizagem de Geografia, Inclusão

ABSTRACT

This research presents reflections on the reality experienced during the emergency remote teaching occasioned by the COVID-19 pandemic, regarding the teaching of Geography to students with global disorders, more specifically: the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). In this sense, it was necessary to understand how the educational methodologies were developed during the remote Geography classes for students with ADHD, as well as the main difficulties and results found. Giving importance to the pandemic period of COVID-19 that resulted in the closing of school units and the adoption of remote education parameters. Thus, this research aims to present the teaching strategies in face of the methodological challenges in the continuity of the classes, by means of remote education. The methodological processes of the research were established according to a qualitative approach, composing the case study method, through bibliographic and field research. In this way, the instrument used to collect information was a form, with open questions, directed to Geography teachers and students of Fabrício Maranhão State School, located in the city of Canguaretama/RN, which serves cases of students with ADHD. The results point to the numerous difficulties observed by the teachers, regarding teaching-learning methodologies that correctly meet the pedagogical needs of these students, which already existed before the emergency remote teaching and have worsened during this period. Finally, we believe that the emergency remote teaching has significantly amplified the problems related to the educational process. On the other hand, the preparation of teachers to attend to these young people must be a theme that is more observed and discussed in the national and local scenario, considering that this is a point that needs to be improved in order to have social and school inclusion. The technological tools widely used in this period as one of the viable ways to continue teaching ended up increasing the difficulties even more, especially for students who present some kind of global disorder.

Keywords: Remote Learning, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Pandemic, Geography Teaching-Learning, Inclusion

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------|--|----|
| Figura 1 – | Mapa geográfico da extensão territorial do município de Canguaretama/RN..... | 35 |
| Figura 2 – | Frente da EEEF Fabrício Maranhão/RN..... | 36 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Percentual estimado a partir do relato dos educandos sobre o sentimento de inclusão na escola de acordo com a realidade vivenciada durante as aulas remotas na EEEF Fabrício Maranhão..... | 41 |
| Gráfico 2 – Percentual estimado a partir das dificuldades na aprendizagem nas aulas de Geografia de acordo com a realidade vivenciada durante as aulas remotas na EEEF Fabrício Maranhão..... | 44 |
| Gráfico 3 – Percentual estimado a partir da avaliação da aprendizagem nas aulas de Geografia de acordo com a realidade vivenciada durante as aulas remotas na EEEF Fabrício Maranhão..... | 45 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ABDA | Associação Brasileira do Déficit de Atenção |
| AEE | Atendimento Educacional Especial |
| APA | Associação Psiquiátrica Americana |
| DCM | Disfunção Cerebral Mínima |
| DSM | Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais |
| EAD | Educação a Distância |
| ERE | Ensino Remoto Emergencial |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LCM | Lesão Cerebral Mínima |
| RHI | Reação Hipercinética da Infância |
| TDA | Transtorno do Déficit de Atenção |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção e Imperatividade |
| TDIC's | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TOD | Transtorno Opositor |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Categorias do Transtorno de Déficit de Atenção e Imperatividade (TDAH)..... | 16 |
| Quadro 2 – Critérios para diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Imperatividade (TDAH), segundo o DSM – IV TR..... | 20 |
| Quadro 3 – Características pertencentes aos educandos com necessidades especiais de acordo com o Artigo 5º da Resolução do Conselho Nacional de Educação..... | 24 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 | METODOLOGIA..... | 12 |
| 3 | CONCEITUANDO O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE – TDAH..... | 14 |
| 3.1 | DIAGNÓSTICOS..... | 19 |
| 3.2 | TDAH E A LEGISLAÇÃO: EDUCAÇÃO PARA TODOS..... | 23 |
| 4 | EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS COM TDAH..... | 28 |
| 5 | ATRASO COGNITIVO E DECORRÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: PAPEL DA ESCOLA E PAPEL DO DOCENTE..... | 32 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: DIÁLOGOS ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 34 |
| 6.1 | LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO CAMPO DE PESQUISA..... | 35 |
| 6.1 | Caracterizando a espacialidade e as perspectivas educacionais da .1 EEEF Fabrício Maranhão, em Canguaretama/RN..... | 36 |
| 6.2 | OBSERVAÇÕES DOCENTES EM GEOGRAFIA SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EEEF FABRÍCIO MARANHÃO, EM CANGUARETAMA/RN..... | 37 |
| 6.3 | PERSPECTIVAS DOS EDUCANDOS SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A INCLUSÃO NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EEEF FABRÍCIO MARANHÃO, EM CANGUARETAMA/RN..... | 39 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 45 |
| | REFERÊNCIAS | 48 |
| | APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS..... | 52 |
| | APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS..... | 54 |

1 INTRODUÇÃO

Dentro do cenário educacional, o ensino de Geografia estabelece uma importante ferramenta de formação crítica e cidadã do indivíduo. É por meio da Geografia que se possibilita um maior conhecimento tanto dos fenômenos naturais, espaciais ou sociais, estando assim no cerne do conhecimento do espaço geográfico como um todo, permeado de relações entre seus agentes. No entanto, fazendo uma análise histórica, podemos constatar que nem sempre a Geografia é direcionada para bases formativas crítico-sociais, mas sim, meramente uma disciplina com foco descritivo e metodologias de ensino mnemônicas. Para tanto, ao longo do tempo sofreu alterações e reformas curriculares, o que a levou a essa característica crítica formativa que nos deparamos atualmente.

Nesse sentido, poderíamos enfatizar que em meio a uma sociedade científica e tecnológica a qual estamos inseridos atualmente, já não se concebe mais um ensino de Geografia baseado na descrição de fatos ou em metodologias que transformem o aluno em mero receptor de conteúdos, expostos em materiais didáticos inertes. Mas será que é assim que acontece o ensino da Geografia? Será que a multiplicidade de necessidades presentes em cada educando, de forma singular a cada um, está sendo atendida?

Todavia, quando pensamos no ensino de geografia, sobretudo, a relação ensino e aprendizagem, entre 2020 e 2022, esta foi modificada com a pandemia da COVID-19, o que provocou uma série de enfrentamos por parte da comunidade escolar, ocasionando o fechamento das instituições de ensino, tornando obrigatório aos professores, criar meios de continuidade das aulas, agora de modo remoto emergencial. Diante desse cenário, emergiram diversas questões referentes às ferramentas pedagógicas a serem utilizadas por professores e alunos, que outrora estavam isolados em suas casas.

Nessa perspectiva, vários contextos no âmbito educacional surgiram, desde o uso crescente de equipamentos tecnológicos para os docentes e para os discentes, fazendo transparecer a falta de conhecimento e manuseio de tais recursos. Esses problemas ainda foram mais significativos, diante daquelas famílias de estudantes que não tinham acesso a esses equipamentos tecnológicos, sobretudo da rede pública de ensino. Nesses casos, o que lhes cabia eram apenas os recursos de

atividades impressas, recebidas nas escolas pelos pais ou responsáveis. Esses, tiveram que desempenhar por vezes, o papel de professores de seus filhos. Diante disso, é nítida a dificuldade expressada pelos genitores que não tinham preparo para lidar com o ensino dos seus filhos, onde em inúmeros casos, nem possuíam a habilidade de ler. Além disso, destacamos as necessidades educacionais enfrentadas pelos docentes no contexto do ensino da Geografia, em relação ao manuseio de equipamentos tecnológicos, antes pouco utilizados, e ainda mais nas lacunas formativas sofridas pelos discentes e que perduram até hoje.

Diante do exposto, se por um lado os educandos que desenvolvem capacidades neurológicas sem limitações enfrentaram percalços que até hoje deixam vestígios em sua aprendizagem, o que podemos dizer de indivíduos que apresentam transtornos globais e mais especificamente, os educandos que possuem Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Seno (2010, p.335) vai caracterizá-lo pelos sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade. Ainda segundo o autor, esse transtorno é considerado pelos educadores um fator preocupante, principalmente na fase escolar.

É importante destacar que as discussões pautadas sobre o processo de inclusão de pessoas com TDHA, dia após dia têm se tornado cada vez mais constantes em nossa sociedade, sobretudo no espaço da educação escolar. Porém, apesar do progresso dessas discussões, ainda há condições que podem ser repensadas em virtude da concretização desse processo, tanto na sociedade, em noções gerais, quanto nas díspares instituições de ensino. Logo, a inclusão dos alunos com TDAH durante o isolamento social, provocado pela pandemia da COVID-19, foi um grande desafio para as escolas e professores.

Diante desse contexto, a presente pesquisa parte da necessidade de compreender quais foram as estratégias utilizadas pelos docentes em consonância com a instituição escolar para o desempenho de uma prática pedagógica que propiciasse o atendimento adequado a educandos com TDAH, sobretudo no que diz respeito ao ensino de Geografia.

Objetiva-se por meio desta pesquisa, discutir os enfrentamentos e dificuldades vivenciados por professores de Geografia durante a pandemia da COVID-19 e seus entendimentos sobre os limites e as potencialidades na formação de ensino e aprendizagem para alunos com TDAH. Consideramos a extrema

importância das investigações acerca das temáticas que envolvem a inclusão no campo educacional, partindo das premissas de respeito, solidariedade e dos direitos universais à educação garantidos a todos. Santos (2008) aponta que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É nesse campo, que pretendemos entender ao final de nossa pesquisa, como se estabelecem as condições necessárias para que os professores, especificamente no ensino de Geografia, atendam de forma adequada alunos com TDAH. Realidade que foi ainda mais desafiadora durante o Ensino Remoto Emergencial.

Desse modo, o presente trabalho está dividido em sete capítulos, a partir da Introdução. No segundo capítulo, traremos um apanhado teórico a cerca dos conceitos sobre o TDHA, estabelecendo diálogos sobre os diagnósticos e a legislação, em vias de entender os pressupostos científicos e institucionais do nosso objeto de estudo.

Caminhado para um aprofundamento teórico, no terceiro capítulo discutiremos os apanhados referentes ao desenvolvimento da educação geográfica durante o ensino remoto emergencial no atendimento aos educandos com TDAH, diante das principais dificuldades e desdobramentos nas aulas remotas.

O quarto capítulo trará a tona as ideias relativas ao papel da escola e do educador no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência cognitiva e suas implicações no desenvolvimento do educando, bem como a necessidade de profissionais qualificados para o atendimento dessas crianças e jovens.

Já no quinto capítulo, apresentaremos os percursos metodológicos que permitiram o desenvolvimento da presente pesquisa. Adentrando aos resultados encontrados, no sexto capítulo discorrendo da análise da narrativa de uma professora de Geografia e de alunos da EEEF Fabrício Maranhão, participantes de nossa investigação. Esse capítulo se trata da realidade vivenciada nas aulas da disciplina em questão durante o ensino remoto emergencial. Por fim, teceremos nossas considerações finais, direcionadas aos caminhos possíveis para o melhoramento da problemática abordada.

Contudo, no que se refere à metodologia, a presente pesquisa se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa, compondo um estudo de caso, por meio de

pesquisa bibliográfica e de campo a partir de entrevistas por meio de formulários. Pretendemos então, realizar a investigação da realidade vivenciada no campo educacional, para o ensino de Geografia durante o ensino remoto emergencial no atendimento de alunos com TDHA e suas repercussões no cenário brasileiro.

Dessa forma, teceremos os diálogos entre as conjunturas formativas e metodológicas dos docentes em Geografia da escola pesquisada, bem como, sua atuação na mesma, durante o ensino remoto emergencial com enfoque na inclusão de jovens com TDAH. Por outro lado, ampliamos esse diálogo, trazendo a perspectivas dos educandos com esse transtorno, suas dificuldades e sentimentos no que se refere a escola e a sua aprendizagem no período pandêmico.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho se baseia na investigação a partir da problemática relacionada ao ensino e aprendizagem de Geografia de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Imperatividade (TDAH), no período que compreendeu o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da COVID-19. Para isso, foram traçados alguns caminhos metodológicos que viabilizaram a construção dos resultados dessa pesquisa.

Inicialmente, partimos de uma revisão bibliográfica sobre a temática abordada, de modo a construir as bases teóricas indispensáveis ao nosso estudo. De acordo com Macedo (1994, p.13), trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, para revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação.

Esta pesquisa foi realizada na EEEF Fabrício Maranhão, localizada na cidade de Canguaretama/RN. O instrumento de coleta de informações empregado foi formulário, possuindo questões abertas e fechadas, direcionadas a uma professora de Geografia e alunos da instituição citada. Nesse sentido, os questionários foram compostos por interrogações acerca das principais dificuldades relacionadas às aulas remotas tanto no que diz respeito à perspectiva dos docentes quanto dos educandos.

O formulário direcionado aos alunos da instituição foi composto por onze questões, sendo sete questões abertas e quatro fechadas. Atentavam para o conhecimento desses educandos sobre TDAH, as principais dificuldades enfrentadas no período de isolamento social e o sentimento inclusão no processo de ensino e aprendizagem. Participaram da pesquisa vinte alunos da 1º série do ensino médio, com faixa etária de 16 a 21 anos de idade.

Já no que concerne ao questionário direcionado a docente, o mesmo foi composto de onze questões abertas que direcionavam a compreensão sobre a formação da docente, seu tempo de atuação enquanto professora de escola pública, se ela possui conhecimento do que seja o TDAH, se atende educandos com esse tipo de transtorno e de forma ela identifica isso no educando. Além disso, questionou-se de que forma ela entende a perspectiva da inclusão em suas ações metodológicas e se esses alunos apresentam a escola o diagnóstico realizado por profissionais.

Quanto ao ensino geográfico, a pesquisa procurou entender como é a relação desses alunos com os conteúdos de Geografia e quais metodologias são usadas nas aulas remotas que atendessem esses alunos com TDAH. Por fim, ainda foi abordada a questão da formação continuada dessa professora, no tocante às práticas inclusão. Participou dessa pesquisa uma professora de Geografia, com faixa etária de trinta e cinco anos, formada em Geografia, atuante na instituição mencionada.

Em relação a abordagem utilizada, a presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa. Essa abordagem de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

No que tange ao método, a presente pesquisa apresenta o método de estudo de caso. De acordo com Mendonça (2014, p. 48), o estudo de caso pode ser definido com um estudo exaustivo, profundo e extenso de uma ou de poucas unidades, empiricamente verificáveis, de maneira que permita seu conhecimento amplo e detalhado.

Quanto aos procedimentos técnicos, esse trabalho está dentro de uma pesquisa participante. Essa pesquisa caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 67).

3 CONCEITUANDO O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE – TDAH

Diante da necessidade de abordagem de uma temática que expressa tamanha importância, tanto acerca do campo educacional quanto para a sociedade em geral, a presente revisão bibliográfica, aborda os conceitos relativos ao Transtorno de Déficit de Atenção e Imperatividade (TDAH). Neste sentido, se faz pertinente para início da trajetória desta pesquisa, entender os parâmetros para a identificação desse distúrbio. Para tanto, no ambiente escolar elencamos a dificuldade dos educadores em identificar e diferenciar determinados tipos de comportamentos dos alunos, não conhecendo aquele indivíduo que apresenta TDAH e por vezes, mesmo estando diante do diagnóstico, não conhece os caminhos para atender esse educando e garantir sua aprendizagem.

Conforme Poeta e Rosa Neto (2006), o TDAH é um dos transtornos comportamentais frequentemente diagnosticados em crianças, mas também na fase adulta. Este distúrbio, de acordo com a literatura médica tem surgido com alterações na sua terminologia no transcorrer da história, abarcando, inclusive, algumas designações. Na década de 40, surgiu a nomenclatura “Lesão Cerebral Mínima” (LCM), que, já no ano de 1962, foi alterada para “Disfunção Cerebral Mínima” (DCM), depois Reação Hiperkinética da Infância (RHI), Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) ou Transtorno de Hiperatividade com Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Segundo significados de Rhode e Benczik (1999), é uma dificuldade de saúde mental que possui três propriedades principais: a desatenção, a agitação e a impulsividade.

Transtorno primário do desenvolvimento que envolve um ou mais dos processos cognitivos relacionados com orientar, concentrar ou manter a atenção, que se associa à impulsividade e à dificuldade para se ater às normas reguladoras da conduta (CONDEMARIN apud HARRIS;disc HODGES, 2006, p. 22).

As pessoas com TDAH, geralmente mostram desde cedo dificuldades de organização, desatenção, agitação e impulsividade. Destarte, os sintomas ficam evidentes no âmbito escolar onde o aluno não consegue executar e se concentrar nas atividades que lhes é recomendada. De acordo com o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-5) (2014), em algumas situações, mostram obstáculo de aprendizagem e passam uma conduta agressiva com os colegas, levando-os muitas vezes a repetência, desistência escolar, expulsão, sentimentos de baixa autoestima e desenvoltura social, ocasionando anacronismos no amadurecimento do sujeito.

Embora suas causas sejam ignoradas, sabemos que esses atributos devam estar presentes pelo menos seis meses e advém antes dos sete anos. Conforme Vieira,

[...] este transtorno tem um grande impacto na vida da criança ou do adolescente e das pessoas com os quais convive e pode levar a dificuldades emocionais em relacionamentos e baixo desempenho escolar. A grande maioria das crianças e adolescentes com este transtorno, possuem inteligência na faixa normal para a sua idade e tentam esforçar-se ao máximo para prestar atenção e manter-se quietos (VIEIRA, 2007, p. 10).

Silva (2003) assegura que esse transtorno procede de um funcionamento modificado no aparelho neurológico cerebral, sendo os elementos químicos produzidos pelo cérebro, chamados neurotransmissores, apresentados modificados quantitativa e/ou qualitativamente no interior dos sistemas cerebrais que são encarregados pelas funções da atenção, impulsividade e atividade física e mental no desempenho humano.

De acordo com (Goldstein; Goldstein, 1996), o TDAH está decomposto em três categorias, como apresenta o quadro a seguir.

Quadro 1 – Categorias do Transtorno de Déficit de Atenção e Imperatividade (TDAH)

| |
|--|
| TDAH distraído: o indivíduo não discerne minúcias ou faz erros por ausência de cuidado, possui obstáculos em sustentar a atenção, obstáculos em seguir instrução, encontra empecilho em organização, cria atalho ou não gosta das tarefas que estabelecem esforço mental demorado, perdem os itens para a execução de atividades e entretêm-se com facilidade. |
| TDAH hiperativo/impulsivo: nessa condição há a agitação, ansiedade, sente dificuldade em continuar sentado, corre sem direção ou sobe nas coisas em demasia, sente obstáculo em comprometer-se em uma atividade em silêncio, fala exageradamente, contesta a perguntas antes mesmo delas serem ordenadas e possui impasse de esperar a sua vez. |
| TDAH combinado: é qualificado pela pessoa que exhibe as duas categorias de critérios dos tipos desatentos/distraídos e hiperativo/impulsivo. |

Fonte: Goldstein (1996).

Portanto, dentro dessas categorias há diferentes aspectos do transtorno, e muitos dos atributos que formam e/ou conduzem essas marcas são confundidas com má conduta, a qual, se tratado de modo indevido, isto é, se não for dada a atenção exata, pode ocasionar em distintas implicações e traumas.

Na categoria de hiperatividade e impulsividade, os sintomas mais frequentes são:

Ficar remexendo as mãos e pés quando sentado; não parar sentado por muito tempo; pular na hora do diagnóstico, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma sensação interna de inquietude; ser muito barulhento para jogar, ou divertir-se; ser muito agitado; falar demais; responder às perguntas antes de terem sido terminadas; ter dificuldade de esperar a vez; intrometer-se em conversas ou jogos dos outros (ROHDE; BENCZIK, 1999 p. 39-40).

Todavia, essas características que os alunos com TDAH possuem devem ser levadas em conta para a identificação de sintomas e, embora saibamos que a função do docente não seja a de diagnosticar a criança ou adolescente, a identificação precoce dos sintomas promove a afirmação da melhor influência para cada caso e ajuda no aprendizado propício de cada aluno, respeitando, assim, suas alteridades.

Para Borella (2002), esse transtorno pode ser, de acordo com a genética, encontrado nos genes que compilam os códigos. E, além disso, há as condições biológicas pré-natais ou perinatais (período que precede e sucede imediatamente o nascimento) que não são genéticas, dentre as quais se ressaltam a utilização de álcool, cigarros, drogas e algumas medicações durante a gestação, por parte da mãe, nascimentos prematuros, baixo peso ao nascer, hemorragias intracranianas e ausência de oxigênio durante o parto. E, também, os fatores ambientais que fazem interferência no desenvolvimento psicológico e emocional, bem como confusões e desordens familiares, transtorno mental nos pais, baixa condição socioeconômica, pais que se envolvem em crimes, dentre outros.

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana (APA) (2014), o TDAH é mais comum no sexo masculino, hoje em dia é plausível detectar em ambos os sexos, porém é mais manifesto um temperamento quente por parte do sexo masculino, por essa razão é mais tendencioso a serem conduzidos mais repetidamente para a assistência especial.

Nas palavras de Rodhe e Halpern (2004, p. 62), essa circunstância justifica-se em virtude de as meninas “exibirem mais transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) com preponderância de desatenção e menos sintomas de conduta em comorbidade, [...] assim sendo, serem menos encaminhadas a tratamento”. Ou seja, existe a suposição de que os meninos apresentam mais sintomas de hiperatividade do que as meninas, sendo assim, o que mais se destaca é a desatenção, por isso os meninos seriam encaminhados com maior assiduidade.

Destarte, Antunes (2001), assevera que há crianças que são lesadas, afetadas, atrapalhadas e muito prejudicadas pela falta de entendimento e noção por parte de educadores, pais e/ou responsáveis que acabam identificando-as como hiperativas, visto que, essa pré-avaliação deve ser materializada por um profissional da área de Saúde até que se chegue a um diagnóstico conclusivo, quando confirma que TDAH é:

Condição infantil de atividade excessiva e, aparentemente, incontrolável. Muitas crianças que pais e professores normalmente rotulam de “hiperativas” são apenas mais ativas que seus pais e

professores foram ou desejariam que fossem. A hiperatividade somente se manifesta quando existem comprometimentos na manutenção da atenção para diferentes atividades. A criança, por exemplo, que não presta atenção à aula, mas presta muita atenção ao jogo, não revela distúrbio de atenção, típico da hiperatividade. A hiperatividade pode ser tratada com drogas relacionadas ao grupo das anfetaminas, somente ministradas por especialistas após a óbvia constatação dessa condição. Em muitos casos a hiperatividade permanece até o final da adolescência (ANTUNES, 2001, p.127).

Entretanto, compreende-se a necessidade de discutir essa temática na Educação, por se fazer tão presente na vida de muitos discentes. É interessante constatar os sintomas para ampará-los a ter uma maior percepção e conhecimento. Vale ressaltar que a inclusão de pessoas com o TDAH não ocorrerá porque está protegida na lei ou decretos, preservar um aluno com o transtorno na mesma sala com os demais alunos que não possuem deficiências não lhes asseguram a inclusão, pois ela se dará pelo desempenho e disposição de a escola trabalhar com as diferenças particulares de seus alunos.

O fato de o processo de inclusão ser um contexto de suma importância e não ser uma realidade na maioria das escolas, estimula a busca pela abrangência das principais razões e condições de uma possível não aquisição do objetivo. A pretensão de se ter uma escola inclusiva requer a redefinição dos planos das escolas e do seu currículo, afinal de contas, a educação deve estar retornada para a cidadania completa sabendo lidar e reconhecendo e valorizando as desigualdades. Conforme Mantoan (2003, p. 97),

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular.

Partindo desse pressuposto, desenvolver a percepção e conduzir os principais assuntos da transformação imprescindível para atingir o que se almeja da inclusão escolar, é uma das passagens para uma melhor conexão entre educandos especiais ou não, juntamente com todo o corpo escolar. Contudo, a dificuldade de

aprendizagem dos alunos acontece por um conjunto de fatores que vão além da própria limitação de possuírem o TDAH. Fatores esses que começam com a falta de um apoio especializado na escola, como o de um psicopedagogo que possa auxiliar no processo de aprendizagem desses alunos, bem como de uma preparação do próprio professor que, na maioria das vezes, sente-se confuso diante de alunos com esse transtorno. Além disso, a dificuldade de interação entre escola e comunidade também é um fator preponderante na dificuldade de aprendizagem por parte dos estudantes (LEITE; BRITO, 2018, p. 213).

3.1 DIAGNÓSTICOS

Diante do exposto, é importante estar atento ao comportamento da criança e/ou do jovem para identificar a necessidade de obter um diagnóstico. É o que aponta Andrade et al (2011, p. 456) quando diz que se deve aventar a possibilidade da vigência do TDAH quando a hiperatividade, o aumento do potencial de distração, a baixa concentração ou a impulsividade começam a afetar o desempenho escolar, os relacionamentos sociais ou o comportamento em casa. Desse modo, o diagnóstico compõe importância para que os agentes ligados ao indivíduo com TDAH possam atendê-lo e acompanhá-lo, seja na escola ou em casa, de forma correta para seu desenvolvimento cognitivo e social.

No entanto, a realização da avaliação e diagnóstico do TDAH não é simples e requer inúmeros cuidados. A avaliação cuidadosa de uma criança com suspeita de TDAH é necessária frente à popularização das informações, nem sempre claras para a população em geral, e, principalmente, no meio pedagógico. O desconhecimento ou pouco conhecimento sobre a patologia gera dificuldades, uma vez que crianças, adolescentes e pessoas adultas podem receber, equivocadamente, o rótulo de TDAH, assim como muitos indivíduos com essa patologia podem passar despercebidos e ficar sem tratamento (GRAEFF; VAZ, 2008, p. 342).

Neste sentido, o diagnóstico do indivíduo deve ser realizado levando em consideração o processo avaliativo de diversos campos da vida da criança e do adolescente e não apenas na investigação clínica. É indispensável que o profissional tenha conhecimento clínico de psicopatologia e que possa se valer de outros

recursos (como escalas, testes psicológicos e neuropsicológicos) e de outros profissionais para auxiliá-lo nessa tarefa (GRAEFF; VAZ, 2008, p. 342).

Nessa perspectiva, para se obter o diagnóstico efetivo do TDAH, é necessário levar em consideração alguns critérios que são observados na prevalência dos sintomas, no grau de desenvolvimento do indivíduo entre outros aspectos. O diagnóstico é baseado na história clínica, com sintomas definidos (ANDRADE et al, 2011). A escola é um ambiente onde o indivíduo demonstrará seu comportamento e seu desenvolvimento, de modo que o docente possa avaliar e identificar algumas questões que necessite de uma observação maior e mais especializada.

A primeira questão importante a ser analisada faz referência à frequência dos sintomas. Apesar de não haver consenso entre os profissionais nem pesquisa empírica sobre a questão, uma definição possível é que os sintomas devem ocorrer em um número maior de vezes do que não ocorrer na situação investigada. A duração dos sintomas também está permeada por dificuldades, de onde se torna importante que a persistência dos sintomas em vários locais ao longo do tempo seja minuciosamente investigada (GRAEFF; VAZ, 2008, p. 346).

Para tanto, segundo Duarte et al (2021, p. 68), a Associação Americana de Psiquiatria criou o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) a fim de guiar os profissionais quanto aos diagnósticos focados na prática clínica. A versão mais recente, DSM-V, foi publicada em 2013 após pesquisas de campo e estudos com profissionais de diferentes grupos de trabalho. Essa última versão objetiva ser uma referência confiável com respaldo científico. Desse modo, esses critérios estão expostos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Critérios para diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Imperatividade (TDAH), segundo o DSM – IV TR

| | |
|--|---|
| | <p><i>Seis ou mais dos sintomas de desatenção abaixo, com persistência de no mínimo 6 meses levando a má adaptação e que seja inconsistente para o nível de desenvolvimento</i></p> |
| | <p>Frequentemente falha em prestar atenção em detalhes e comete erros por puro descuido</p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| <i>Cr terios de Desaten o</i> | Frequentemente mostra dificuldade para sustentar a aten o em tarefas ou atividades l dicas |
| | Com frequ ncia parece n o escutar quando lhe dirigem a palavra |
| | Frequentemente n o segue instru es e n o completa os deveres escolares, tarefas dom sticas ou profissionais (n o por causa de um comportamento de oposi o ou por uma incapacidade de entender as instru es) |
| | Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades |
| | Frequentemente evita, antipatiza ou reluta se envolver em tarefas que v o exigir um esfor o mental prolongado |
| | Frequentemente perde objetos necess rios para suas tarefas e atividades |
| | Facilmente se distrai por est mulos alheios   sua tarefa |
| | Frequentemente mostra esquecimento nas atividades do dia-a-dia |
| <i>Cr terios de Hiperatividade</i> | Seis ou mais dos sintomas abaixo de hiperatividade e impulsividade que tenham persistido por no m nimo seis meses levando um grau que   mal-adaptativo e inconsistente com o n vel de desenvolvimento |
| | Frequentemente est  agitando as m os e os p s e se remexendo na cadeira (mexendo e inquieto) |
| | Frequentemente levanta-se do lugar (da cadeira em sala de aula ou em outras situa es em que deveria permanecer sentado) |
| | Frequentemente est  correndo ou subindo, em situa es em que isso n o   adequado (em adolescentes e adultos, pode se limitar a sensa es subjetivas de inquieta o) |
| | Com frequ ncia tem dificuldade de brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer |
| | Est  frequentemente acelerado, ou como se estivesse "a todo vapor" |
| | Frequentemente fala em demasia |
| | Frequentemente d  respostas precipitadas antes de ouvir a pergunta por completo |

| | |
|----------------------------|--|
| Critérios de Impulsividade | Com frequência tem dificuldade de aguardar sua vez |
| | Frequentemente interrompe ou se intromete em assuntos das outras pessoas |
| Critérios Gerais | Presença de seis (ou mais) sintomas de desatenção e/ou seis (ou mais) sintomas de hiperatividade-impulsividade, que persistiram por pelo menos seis meses, em grau mal adaptativo, e inconsistente com seu nível de desenvolvimento |
| | Os sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estavam presentes antes dos sete anos de idade |
| | Os sintomas que causam prejuízo devem estar presente em dois ou mais contextos (escola, trabalho, casa, vida social) |
| | Deve haver clara evidência de prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou profissional |
| | Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o transcurso de outros transtornos (Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia, Transtorno do Humor, etc.); nem são mais bem explicados por esses outros transtornos mentais |

Fonte: Adaptado do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4. ed., texto de revisão, 2000 apud ANDRADE ET AL, 2021.

Contudo, mesmo que sejam estabelecidos tais critérios, o profissional especializado (psiquiatra, neurologista, neuropediatra), deve desenvolver durante sua avaliação uma postura flexiva, tendo em vista a multiplicidade de casos. Como os critérios do DSM-IV estão baseados em uma amostra predominantemente infantil, o avaliador corre o risco de diagnosticar um falso positivo caso aceite um número reduzido de sintomas (ROHDE *et al*, 2004 *apud* GRAEFF; VAZ, 2008, p. 348). Diante do exposto, observamos o quão difícil é o diagnóstico do TDAH, pois está envolto em diversos campos da vida do indivíduo.

Segundo a Academia Americana de Pediatria, de acordo com a qualidade de evidência científica e seu grau de recomendação o diagnóstico e tratamento de TDAH deve ser guiado por sete “key action statement - KAS”, que seria algo como sete pontos de um algoritmo. Os cinco primeiros itens abordam o diagnóstico. Primeiro, é sugerido que o pediatra ou o outro profissional da saúde que

realizar o primeiro atendimento, deve iniciar uma avaliação para TDAH na criança ou adolescente do 4º ao 18º ano de vida que possua problemas acadêmicos ou comportamentais; sintomas de desatenção; hiperatividade ou impulsividade. As evidências são insuficientes para recomendar diagnóstico e tratamento em crianças abaixo dos quatro anos de idade. Segundo, para fazer um diagnóstico de TDAH é fundamental determinar a existência dos critérios do DSM-5, incluindo a documentação de sintomas e deficiência em mais de um grande ambiente (ou seja, social, acadêmico ou ocupacional), com informações obtidas principalmente de relatórios de pais, professores, médicos e outros profissionais da saúde que estão envolvidos no cuidado da criança ou do adolescente. Além disso, é importante descartar nessa etapa, qualquer causa alternativa para esse transtorno. Terceiramente, a avaliação diagnóstica do TDAH de uma criança ou adolescente deve incluir um processo de triagem das comorbidades, incluindo condições emocionais ou comportamentais (ansiedade, depressão, transtorno de oposição de oposição, transtornos de conduta, uso de substâncias), condições de desenvolvimento (distúrbios de aprendizagem e linguagem, espectro do autismo) e condições físicas (tiques, apneia do sono) (DUARTE et al, 2021, p. 69).

Diante do exposto, as ideias de Graeff e Vaz (2008, p. 349) complementam que, fica evidente a importância de uma avaliação abrangente sobre o funcionamento da criança. Para que isso seja realizado, existe uma gama de técnicas e instrumentos que podem ser utilizados a fim de enriquecer o processo avaliativo e diagnóstico. O intercâmbio multidisciplinar é de extremo valor, pois a troca de informações entre profissionais de diversas áreas, como psiquiatras e psicólogos, por exemplo, pode ser muito útil para um entendimento mais global de um caso. Desse modo, é imprescindível que o diagnóstico do TDAH seja realizado, levando em consideração não apenas o quadro clínico e de desenvolvimento biológico do indivíduo em comparação com outros de sua faixa etária, ou mesmo por comportamentos considerados inadequados para a convivência escolar e/ou social.

3.2 TDAH E A LEGISLAÇÃO: EDUCAÇÃO PARA TODOS

Em meio a sociedade que vivemos, a abordagem das discussões sobre a inclusão, principalmente no que tange ao campo educacional, vem cada vez mais ganhado espaço em cenário mundial. Desse modo, é imprescindível conhecer as normativas que garantem o direito de uma educação inclusiva, e em nosso foco,

especificamente, os indivíduos com TDAH. De acordo com Dahmer (2017, p. 02) no Brasil, não há uma legislação específica para as pessoas que possuem o Transtorno de Déficit de Atenção. Assim, os benefícios que as pessoas com TDAH possuem estão definidas por um conjunto de Leis, Resoluções e Recomendações. Isso acontece, pois de acordo com Carvalho *et al* (2022, p. 06):

A Resolução do Conselho Nacional de Educação sobre Educação Especial na Educação Básica fomenta a discussão a respeito das diretrizes legais para a educação de alunos com TDAH compreendendo os alunos como educandos com necessidades especiais, o que não acontece realmente nas escolas. A relação entre o TDAH e a legislação, nesse contexto, não estabelece diretrizes claras pois, apesar da redação compreender o transtorno como deficiência, na prática esses alunos são matriculados na escola regular. A legislação brasileira descreve e reconhece pessoas com deficiência as que possuem impedimento, que remetem a prazo extenso, sensorial, intelectual, físico e mental os quais podem ter obstrução na sua participação efetiva e total na sociedade em condições iguais as demais pessoas.

Neste caso, de acordo com a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, o artigo se apresenta da seguinte forma: Artigo 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

Quadro 3 – Características pertencentes aos educandos com necessidades especiais de acordo com o Artigo 5º da Resolução do Conselho Nacional de Educação

| |
|---|
| I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; |
| II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; |
| III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. |

Fonte: (CNE/CEB, Resolução. 2011 *apud* CARVALHO et al, 2022).

Mesmo não apresentando uma legislação específica as pessoas com TDAH são respaldadas por outras legislações que tratam de especialidades em geral, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394 de 1996), em que, deixa evidente que a educação é direito de todos independente das suas especialidades. Além de dedicar um capítulo próprio que trata da educação especial, deixando claro que as especialidades de cada aluno devem ser respeitadas e atendidas quanto às suas necessidades (BRASIL, 1996 apud COSTA *et al*, 2020, p. 05). Os mesmos autores ainda destacam os direitos aos educandos com TDAH nas instituições de ensino.

A LDB destaca também a existência e importância dos serviços de apoio à educação especial com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que o aluno deve frequentar o ensino regular de forma inclusiva, mas que dependendo das suas necessidades deve ser atendido de forma especializada levando em conta suas especificações. Além disso, no artigo 59, parágrafo 1º, que trata dos sistemas de ensino e quais suas obrigações aos educandos com necessidades especiais destaca: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades,” (IDEM). O Decreto nº 7611/2011 que trata do atendimento educacional especializado em seu artigo 2º diz que: “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011 apud COSTA *et al*, 2020, p. 06).

É importante destacar que apesar de ainda não haver uma legislação específica para os indivíduos com TDAH, todas as conquistas obtidas são resultadas de muitas lutas, reafirmando a necessidade de ampliar cada vez mais o debate acerca dessa temática. Nesta perspectiva, a seguir será apresentado um panorama das leis e projetos que versam os direitos para pessoas com TDAH, de acordo com a ABDA Associação Brasileira Do Déficit de Atenção.

LEI FEDERAL nº 14.254/2021 Sancionada em 1 de dezembro de 2021 Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia e outros Transtornos de Aprendizagem.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte

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

Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental.

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Art. 4º Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde.

Parágrafo único. Caso seja verificada a necessidade de intervenção terapêutica, esta deverá ser realizada em serviço de saúde em que seja possível a avaliação diagnóstica, com metas de acompanhamento por equipe multidisciplinar composta por profissionais necessários ao desempenho dessa abordagem.

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

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 30 de novembro de 2021; 200º da Independência e 133º da República (Associação Brasileira Do Déficit de Atenção (ABDA), 2022).

Observamos a importância dessas leis, diante da garantia da qualidade da educação que deve ser proporcionada aos educandos com TDAH. Diante do exposto, segundo Nunes (2021) apud Carvalho *et al* (2022, p. 06), a lei versa que o Poder Público deve não somente desenvolver como manter programa de acompanhamento integral, compreendendo a identificação, o diagnóstico, apoios educacional e terapêutico nas escolas. A lei garante acompanhamento específico

pelos educadores e pela escola onde o aluno está matriculado, juntamente com o sistema de saúde, que passa a ser obrigação das escolas de Educação Básica, tanto privadas quanto públicas. Os sistemas de ensino serão responsáveis pela multiplicação das informações assim como pela capacitação dos educadores sobre o transtorno.

A Lei é um marco no conjunto de regras sobre inclusão na educação. Havia certa divergência jurídica sobre a aplicabilidade do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015) às pessoas com transtornos de aprendizagem, dado que não se incluiria propriamente na definição de deficiência a que o Estatuto faz referência. Assim, a Lei Federal nº 14.254 assegura direitos de inclusão específicos aos educandos que enfrentam questões relacionadas ao transtorno de aprendizagem. Sem dúvida, a Lei Federal é um avanço, porém necessita de regulamentação do governo federal para ter sua aplicação prática mais bem definida, evitando disparidade de tratamentos, especialmente entre as redes pública e privada (NUNES, 2021 apud CARVALHO et al (2022, p. 06).

Já no que diz respeito ao território do estado da Paraíba, ainda segundo a ABDA, existe a lei número 11.641/2020 que institui o programa de diagnóstico, esclarecimento, tratamento e acompanhamento do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH nas escolas particulares de ensino do Estado da Paraíba, que foi aprovada pela Assembleia Legislativa PB DOE/PB em 12/02/2020, pelo Deputado Melchior Naelson Batista da Silva (Chió) REDE/PB.

Em tramitação, estão alguns projetos de lei a exemplo da PL nº 4254/2019 que Institui a Semana Nacional de Conscientização do TDAH 14/4/2021 – Comissões: CSSF e CCJC 25/10/21 – Aprovado nas comissões que está aguardando fluência do prazo para recurso e é de autoria da Câmara dos Deputados e do Deputado Fred Costa PATRIOTAS/MG (Associação Brasileira Do Déficit de Atenção (ABDA), 2022).

4 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS COM TDAH

No cenário educacional ao longo do tempo, inúmeros são os desafios que acometem os processos e caminhos metodológicos que garantam uma educação de qualidade, ainda mais no que está relacionado à promoção de uma educação inclusiva. Santiago e Alves (2019, p. 685) apontam que a etimologia da palavra inclusão está relacionada ao ato ou efeito de incluir. O movimento pela inclusão vem ganhando força nas últimas décadas visando garantir os direitos das pessoas que não se encaixam nos moldes dos padrões de normalidade impostos pela sociedade. No que tange ao ensino de Geografia, os desafios se tornam ainda maiores se as propostas de ensino não levarem em consideração as especificidades de cada educando, principalmente com relação aos educandos com TDAH.

Diante disso, se nas instituições de ensino em seu funcionamento típico dentro da normalidade, essas dificuldades já existiam, o que dizer do momento pandêmico vivenciado a partir do ano de 2020, onde se instaurou o Ensino Remoto Emergencial. De acordo com Oliveira et al (2021, p. 205), o ano de 2020 foi marcado por uma grave pandemia do COVID – 19 que assolou todo o mundo. Tratou-se de uma doença infecciosa causada por um vírus recém-descoberto pela ciência, que reconfigurou a organização do espaço em todo o cenário internacional. Esse fato gerou a necessidade de os países adotarem medidas rígidas e urgentes para o controle do problema, como o fechamento de suas fronteiras, decretos de isolamento social, quarentenas e bloqueios totais (*lockdown*) em praticamente todos os territórios afetados pelo vírus.

Diante da realidade instaurada, o ideal a se fazer era manter afastadas as pessoas, pois a transmissão se dava pelo contato de uma pessoa com e de uma outra pessoa contaminada pelo vírus. A alternativa mais viável para aquele momento foi suspender as aulas presenciais nas escolas. Os profissionais da educação tinham que pensar estratégias e ações para que as propostas planejadas fossem executadas e chegassem até as crianças. O que não foi nada fácil, pois havia dúvida, incertezas, medos, e todos buscavam se adaptar à nova fase que chegava.

Com isso, as dificuldades foram acentuadas, pois além da preocupação com as estratégias de ensino geográfico para os educandos com TDAH, emergiam as

fragilidades sociais, econômicas e políticas, que por vezes não permitiam que o ensino chegasse a todos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no dia 29 de abril de 2020 após coleta de dados, informou que mais de 20% dos brasileiros não tinham acesso à internet, e nas áreas rurais esse índice chegava a mais de 50%, ou seja, o ensino remoto emergencial¹ acabava de se tornar uma proposta muito inviável considerando somente esse denominador, mas a ausência de aparelhos para assistir as aulas e realizar atividades (celulares, *tablets*, computadores) dificultava ainda mais o processo de ensino.

No Brasil, as soluções adotadas variaram de acordo com as condições de cada estado ou município. Não podemos ignorar que, em alguns casos, o que foi feito não pode ser chamado de ensino. Um exemplo foi a entrega de material impresso nas casas dos alunos, como aconteceu em alguns municípios. Apesar de louvável, isso não poderia ser chamado de ensino, pois não houve nenhum tipo de interação entre alunos e professores e nem processos de avaliação. Se se transfere para a família a responsabilidade de trabalhar o conteúdo com seus filhos e, ainda, se os responsáveis por esses alunos aceitam esse desafio, o que temos na verdade é educação domiciliar ou homes-schooling, e não EaD ou ERE (PAIVA, 2020, p. 64).

A maioria dos profissionais da educação optaram por fazer uso de aplicativos da plataforma do Google, a exemplo do *Google Classroom* e do *Google Meet*. De acordo com Salvador *et al* (2022, p. 91), houve um maior uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDC's) nos setores educacionais, as diversas ferramentas digitais acabaram fazendo parte das práticas e planejamentos de diversos professores do nosso país.

Conforme Araújo *et al* (2020, p. 06) em uma escola pesquisada, alguns professores durante a reunião pedagógica, relataram que tiveram que fazer uso de outros aplicativos por arbitrariedade da gestão. Deliberaram que as plataformas digitais como: “O *Classroom*, por exemplo, é uma sala de aula virtual e o *Meet* é um ambiente destinado a apresentações ao vivo”. Utilizaram também, vídeos aulas pelo

¹ É importante destacar que os termos Ensino Remoto Emergencial e Educação a Distância não tem o mesmo significado. “A educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial” (ARRUDA, 2020, p. 265 apud PAIVA, 2020, p. 63).

Youtube, a vantagem era que a aula ficava gravada para assistirem o horário que pudessem, além do uso das redes sociais como forma de atrair e se ter uma troca de informações entre aluno e professor. Ao se usar outros procedimentos, a interação entre os pares ficava comprometida.

No entanto, como aponta Paiva (2020, p. 64) apesar de muitas secretarias de educação, com maior ou menor agilidade, terem providenciado material na internet, aulas gravadas e transmissão por TV, inúmeros estudantes ficaram totalmente isolados e desvinculados das escolas em todo o país. O que lhes restava nesses casos, que eram a maioria, era receber atividades impressas das escolas e realizá-las em casa com a ajuda dos responsáveis. Com isso, o Brasil passou a acompanhar o agravamento das dificuldades que já vinha enfrentando em seu contexto histórico nesse segmento tão fundamental para seu crescimento enquanto nação, ao mesmo tempo em que as fragilidades do sistema educacional brasileiro se tornaram totalmente evidentes em áreas como tecnologia, ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas para repositório de dados e informações (OLIVEIRA et al, 2021, p. 206).

Nesse sentido, se para os educandos que não apresentam nenhuma característica ou conjunto de características que sejam avaliadas com alguma deficiência ou transtorno, foi um período de adversidade e dificuldade no processo de aprendizagem, o que podemos dizer dos educandos com TDAH. Florêncio *et al* (2023, p. 132) aponta que nessa opção política pela implementação de uma escola para todos a educação da pessoa com deficiência se insere numa nova perspectiva. No âmbito educacional, gera impactos contundentes no modo de pensar o acolhimento das diferenças humanas no ambiente escolar, uma vez que desconstrói o cômodo argumento de que a escola e os professores estão dispostos a atender ao aluno com deficiência desde que ele se adapte ao modelo presente, muitos são os desafios diante da realidade complexa e diversificada trazida pela experiência do mundo.

Nessa perspectiva, o atendimento desses educandos deve ser realizado através de metodologias que levem em conta as especificidades de cada educando. Leite e Brito (2018, p. 209), aponta algumas estratégias metodológicas para atender alunos com TDAH.

Sendo assim, ao ministrar as aulas, o professor precisa deixar claro para os alunos o objetivo da aula e quais materiais serão utilizados. Deve auxiliar o discente em relação à organização de seus materiais pessoais, deve ficar sempre atento ao aluno e buscar atividades curtas e objetivas, que não distraiam o estudante e nem contribuam para o seu desinteresse. No caso específico da Geografia, as atividades poderiam estar relacionadas à utilização de materiais concretos, como o globo terrestre e a construção de maquetes e de mapas individuais. Lecionar para crianças com TDAH não é uma tarefa fácil, porém o professor pode sim obter êxito ao manter alguns hábitos, como o de viabilizar para que o aluno com TDAH sente próximo ao professor; evitar a escassez e o excesso de estímulos visuais; proporcionar um ambiente tranquilo e um maior tempo para realizar as atividades; estimular o aluno com elogios; estruturar a rotina em sala de aula. Tudo isso deve ser feito com o intuito de ajudar na aprendizagem dessas crianças e adolescentes. Conceitos de lugar, território e espaço geográfico poderiam ser perfeitamente trabalhados através de uma aula de campo no bairro onde moram. Além disso, eles poderiam sentir de fato que fazem parte de uma sociedade importante para a composição da totalidade do espaço geográfico e visualizariam concretamente a transformação da natureza pelo homem. Alternativas até mais simples, como observar a posição do sol no pátio da escola, contribuiriam para a orientação geográfica e para o estímulo da curiosidade e do questionamento.

No entanto, durante a pandemia do COVID – 19 e o modelo de ensino remoto emergencial, essas propostas se limitavam apenas em aulas *on-line*, vídeos, slides animados, isso para os poucos que tinham acesso à internet e a aparelhos eletrônicos de qualidade. Para aqueles que recebiam as atividades impressas, apenas o conceito de paisagem em imagens anexadas nas atividades era possível, em parte, pois não era possível que o professor realizasse a mediação dos conhecimentos. Na realidade do ensino remoto, onde era possível a realização das aulas síncronas, o maior desafio aos professores que atuam com os alunos com TDAH não é simplesmente ter conhecimento a respeito dos recursos digitais que podem ser utilizados no ensino remoto, mas que os profissionais conquistem o interesse e a concentração desses alunos (CHEROLT, 2020, p. 39 *apud* MOSER, 2020).

Ainda segundo a autora, além do desafio relacionado às tecnologias, cabe ressaltar que as famílias vivenciaram momentos de incertezas, desemprego e de muitas preocupações, o que gerou conflitos que prejudicaram a participação dos alunos com TDAH nas aulas remotas, muitas vezes, sem alguém que poderia lhes

auxiliar presencialmente. Diante desse contexto, apesar do esforço dos docentes, instituições e famílias, o período vivenciado foi extremamente desafiador para todos.

5 ATRASO COGNITIVO E DECORRÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: PAPEL DA ESCOLA E PAPEL DO DOCENTE

Pensar em uma educação geográfica inclusiva é uma das pautas de maior relevância quanto a promoção de uma sociedade mais igualitária e justa. De acordo com Santiago e Alves (2019, p. 685), a etimologia da palavra inclusão está relacionada ao ato ou efeito de incluir. O movimento pela inclusão vem ganhando força nas últimas décadas visando garantir os direitos das pessoas que não se encaixam nos moldes dos padrões de normalidade impostos pela sociedade. Nesse sentido, a escola enquanto espaço de vivência desses educandos deve exercer um papel de contribuição não apenas na perspectiva do ensino curricular, mas de uma formação cidadã e humana. Callai (2011, p. 10) afirma que a educação e cidadania tem sido uma proposição de longa data expressa nos documentos das políticas públicas no Brasil.

Nessa perspectiva, Silva e Almeida (2014) apud Almeida, Pereira e Santos (2022), apontam que a educação inclusiva abrange um discurso que exige uma transformação social urgente, além de uma transformação da própria escola, do currículo, da formação dos professores e dos outros profissionais que compõem o corpo escolar, inclusive das disciplinas escolares, como é o caso da Geografia. A escola é onde mais se percebem diversas características dos indivíduos, entre elas os casos de deficiência cognitiva, portanto, as instituições escolares compõem relevância para a garantia da aprendizagem e formação cidadã. Desse modo, Almeida, Pereira e Santos (2022, p. 115), afirmam que:

Exercer uma Geografia da Inclusão é agir de maneira revolucionária, pois o professor estimulará o protagonismo estudantil ao acolher as diferenças e diversidades existentes entre os sujeitos em uma sala de aula, com aspectos particulares subjetivos e intersubjetivos, construindo identidade e autonomia, singularidade e visão coletiva. Assim poderemos promover uma Inclusão, pautada em justiça social, na qual a educação poderá ser equalizadora de oportunidade para todos os indivíduos.

Diante disso, observamos o quão é importante que os agentes das instituições escolares promovam uma reflexão sobre a importância da promoção de práticas inclusivas. O docente, nesse campo, exerce papel de relevância, pois está intimamente ligado ao educando, partilhando de grande parte de sua existência e de seu desenvolvimento. Diante desse cenário, na busca de igualdade, equidade, respeito a diversidade e qualidade na educação, os professores precisam possuir uma formação inicial e continuada, na qual eles sejam convidados a adotarem uma postura mais inclusiva, sendo essa uma forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem para estudantes que possuem deficiência (física, visual, auditiva e outras) ou transtornos globais (Transtorno do Espectro Autista-TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Imperatividade-TDAH, Transtorno Opositor-TOD) e outros, tendo em vista que a educação é sua única arma para lutarem por chances reais de superação, respeito e representatividade na sociedade, aproximando-os da educação em sua totalidade e emancipação (ALMEIDA, PEREIRA E SANTOS, 2022, p. 115-116).

Os mesmos autores ainda condensam a importância das políticas públicas que assegurem a promoção de práticas educacionais mais inclusivas. Segundo Almeida (2019) apud Almeida, Pereira e Santos (2022), as políticas educacionais consideram como um dos seus principais focos de expressão a diminuição dos contrastes educacionais entre os brasileiros. Por isso, as políticas educacionais devem trazer a inclusão como um de seus eixos formativos, proporcionando uma reflexão e ação que demonstrem que nenhuma pessoa é invisível, seja em uma sala de aula, ou na sociedade, sejam elas detentoras de uma condição específica temporária ou permanente.

Com isso, observamos que a educação inclusiva parte de uma mobilização de todos os agentes frente à promoção de práticas que vão além de um ensino mecânico, mas que abranjam uma série de necessidades, principalmente, de indivíduos com deficiência cognitiva. Posto isso, Silva e Almeida (2014) apud Santos, Albuquerque e Almeida (2023), ressaltam que a educação inclusiva abrange muitas outras ações além do fato de integrar os alunos na escola, se fazendo necessária uma transformação social que se inicia na formação docente. Seguida de modificações voltadas para a própria estrutura física da escola, permitindo mais acessibilidade e autonomia do alunado, mas também mudanças na estrutura

curricular e pedagógica, com o propósito de permitir que todos os alunos consigam participar de maneira eficaz e adequada na construção do ensino.

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: DIÁLOGOS ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O contexto educacional ao longo do tempo vem passando por significativas transformações, fruto do desenvolvimento das sociedades. No que concerne as perspectivas de inclusão, cada vez mais vem crescendo os diálogos sobre essa temática, fruto de muitas lutas e discussões. Nesse sentido, devemos pensar em um ensino de Geografia formador de cidadãos críticos e conhecedores de sua realidade. Para isso, se faz necessário pensarmos em metodologias que envolvam o aluno nesse processo de construção das aprendizagens. Assim, pensar em um ensino geográfico libertador e crítico é incluir todos os educandos, independente de suas limitações, sejam elas de qualquer tipo. Desse modo, se faz necessário estar engajado num ideal inclusivo em que todos participem de uma construção educacional com equidade e respeito.

No entanto, esse contexto não ocorre muitas vezes na realidade educacional do nosso país. Faz-se necessário, mais políticas públicas, melhoria na formação docente, e em todas as necessidades inerentes aos alunos e professores. Diante disso, vimos essas problemáticas se agravarem durante a pandemia da Covid-19, nos anos 2020 e 2021. Se no contexto dito normal da escola física, essas dificuldades no âmbito educacional foram acentuadas, o que dizer diante da emergência do isolamento social e fechamento das escolas.

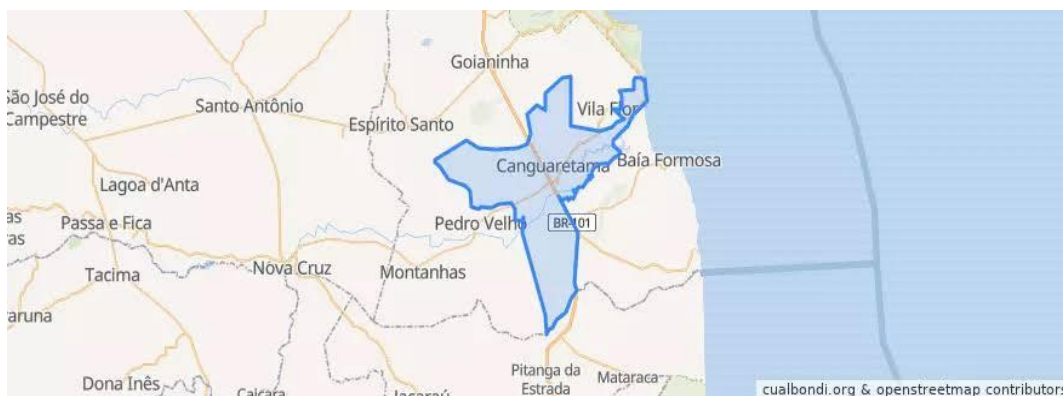
Diante do exposto, o presente capítulo tece as considerações acerca dos resultados obtidos durante a investigação na EEEF Fabrício Maranhão na cidade de Canguaretama/RN, quanto às perspectivas metodológicas adotadas pelos docentes em Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial, direcionadas a educandos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Por outro lado, objetivamos trazer a perspectiva dos educandos com TDAH e aqueles que não apresentam esse transtorno, em vias de entender suas dificuldades e sentimentos durante as aulas remotas de Geografia. Salientamos as problemáticas enfrentadas no mundo inteiro devido a emergência sanitária do COVID-19, bem como, as crises econômicas e sociais aliadas ao crescente número de mortes e contaminações. No campo educacional a urgência na inserção da tecnologia na continuidade das aulas, evidenciou as inúmeras problemáticas, entre elas a formação dos docentes.

6.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na EEEF Fabrício Maranhão que está localizada na zona urbana do município de Canguaretama no Rio Grande do Norte. De acordo com Oliveira (2016, p. 16), Canguaretama tem a sua principal entrada pela BR 101, altura do km 64, ao sul da capital Natal/RN, com a distância em linha reta de 67 km, a sua área territorial é de 245,529 km², sendo 1,6578 km² no perímetro urbano. A sua população foi estimada em 2014 em 33.323 habitantes, sendo então o décimo quinto mais populoso do RN e o primeiro da Microrregião do Litoral Sul, se limita a norte com Goianinha/RN e Vila Flor/RN, a sul com Mataraca/PB e Mamanguape/PB e Pedro Velho/RN, a Leste com o Oceano Atlântico e Baía Formosa/RN e a oeste com Espírito Santo/RN. Abaixo está exposto um mapa que mostra a localização geográfica do município.

Figura 1 – Mapa geográfico da extensão territorial do município de Canguaretama/RN



Fonte: Guia mapa (2023), disponível em: <https://guiamapa.com/rn/canguaretama#>

Canguaretama possui um total de 30.916 habitantes, segundo o IBGE (2010). Em relação ao processo urbanístico, apresenta semelhanças com as demais cidades do litoral do Estado, exceto Natal. O município dispõe de uma rede básica de serviços e utilidade pública, que atende normalmente as necessidades comunitárias nos setores de energia elétrica, água, telefones e postos/unidades de saúde pública (SILVA, 2000 apud GALVÃO NETO, 2009).

No campo educacional, segundo o IBGE (2023) o município de Canguaretama possui em seu território trinta escolas de ensino fundamental e cinco escolas de ensino médio. Quanto ao quadro de professores, são duzentos e cinquenta e sete professores do ensino fundamental e cento e vinte e oito docentes do ensino médio.

6.1.1 Caracterizando a espacialidade e as perspectivas educacionais da EEEF Fabrício Maranhão, em Canguaretama/RN

A EEEF Fabrício Maranhão está localizada na zona urbana do município de Canguaretama/ RN. Está sob dependência administrativa do governo do Estado do Rio Grande do Norte. Oferta as modalidades de ensino fundamental anos finais, EJA, Ensino Médio bem como, atividades complementares (Apoio Escolar em Língua Portuguesa e Matemática, Banda de Fanfarra e percussão, Capoeira, Leitura e teatro e xadrez). No que tange a sua estrutura, ela conta com salas de aula, laboratório de informática e sala de leitura. Abaixo, está exposta a frente do prédio da EEEF Fabrício Maranhão.

Figura 2 – Frente da EEEF Fabrício Maranhão/RN



Fonte: Da Autora (2023)

Nesse sentido, referente às questões de inclusão e acessibilidade, a instituição não conta com acessibilidade para portadores de deficiências em suas dependências. Já no que concerne a Atendimento Educacional Especializado (AEE), a escola oferece cursos de Libras, cursos da Língua Escrita para alunos com deficiência, cursos de informática acessível, cursos do uso de recursos ópticos e não ópticos entre outros.

6.2 OBSERVAÇÕES DOCENTES EM GEOGRAFIA SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EEEF FABRÍCIO MARANHÃO, EM CANGUARETAMA/RN

Como já explicitamos anteriormente, a formação de professores é uma das temáticas mais importantes para a qualidade da educação básica, ainda mais no que se refere a inclusão. É o que Almeida, Pereira e Santos (2022, p. 115) apontam: Dessa maneira, a formação do professor de Geografia é um dos temas relevantes para construirmos uma reflexão e elaborarmos uma Geografia da Inclusão, a qual busque consolidar processos, saberes e fazeres inerentes à profissão do professor, observando que numa sala de aula este profissional terá uma diversidade de sujeitos, e estes podem possuir algum tipo de deficiência ou transtorno global. Diante do relato da professora pesquisada, a mesma afirma que possui formação em Geografia, mas nenhuma formação direcionada à inclusão.

Nesse contexto, destacamos o que os autores apontam sobre diversidade na sala de aula e direcionamos a docente pesquisada. A professora ao ser questionada sobre sua prática de ensino diante da diversidade de alunos, e sua perspectiva sobre a importância entre educação e inclusão destaca que: “A relação entre a educação e inclusão sempre é importante, pois além da questão da socialização dos alunos com necessidades especiais envolve também o desenvolvimento cognitivo do aluno e do próprio convívio em sociedade”. Diante dessa afirmação consideramos que apesar da não formação específica, a docente compreende algumas premissas da educação inclusiva.

É nessa perspectiva que devemos enfatizar que além do trabalho docente, toda a instituição escolar deve garantir que a inclusão seja prática de relevância em seu contexto diário. A professora pesquisada ao ser perguntada sobre como a escola faz a prática da inclusão de alunos com TDAH, aponta que: “No caso de alunos com diagnóstico, existe profissionais que fazem acompanhamento”. Observamos uma limitação no que refere a inclusão, pois apenas os alunos com diagnóstico têm acompanhamento especializado.

Diante disso, apontamos também a importância de o educando apresentar o diagnóstico a escola. Nesse sentido, de acordo com a professora pesquisada, a maioria dos educandos que apresentam características de TDAH não possuem laudo médico. Nesse contexto, Almeida, Pereira e Santos (2022, p. 121) apontam que uma escola inclusiva não é apenas matricular alunos com necessidades especiais, mas, sim, oferecer meios para que os alunos possam continuar nessas escolas e que tenham um ensino de qualidade, sendo parte ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Prosseguindo em nossos resultados, abordaremos as perspectivas no que se refere às metodologias aplicadas durante o ensino remoto emergencial nas aulas de Geografia, especificamente para alunos com TDAH. No que se refere a esse quesito e o interesse desses alunos pelos conteúdos de Geografia, a docente relata que os alunos com diagnóstico se interessam mais por conteúdos abordados de forma escrita, mas os casos variam de aluno para aluno. Quando questionada qual temática mais chama atenção deles e qual eles menos se interessam, ela aponta que os conceitos de paisagem são mais atrativos, enquanto os conteúdos de cartografia não despertam a mesma atenção deles. Nesse sentido, elencamos as dificuldades que muitos docentes apresentam no ensino da cartografia para a educação básica. De acordo com Ribeiro e Francischetti (2021, p. 05), a Geografia ensinada nas escolas, há certo tempo, enfrenta problemas relacionados as práticas pedagógicas tradicionais e descritivas de lugares. No contexto do ensino remoto, essas metodologias ficaram ainda mais limitadas. Para atrair a atenção desses educandos, principalmente, durante a pandemia, a docente relata que utilizou recursos audiovisuais como imagens e vídeos.

Diante do exposto, e no que concerne a avaliação das aprendizagens dos alunos com TDAH, a docente relata que: “Os assuntos são geralmente trabalhados

de forma adaptada para a realidade do aluno em parceria com a professora de educação especial”. Ainda segundo ela, as avaliações são feitas de forma adaptada: “sempre faço uso de imagens, desenhos e atividades adaptadas”. Sobre isso, Pereira, Santos Sobrinho e Garcia (2023, p. 533) o educando não busca a escola apenas para captar informações, assimilar conteúdos e ser submetido a um processo de seleção, mas sim, para aprender e construir conhecimentos ao longo da sua vida escolar. Dessa maneira, a avaliação estará de prontidão a serviço dessa tarefa e caberá ao professor desenvolvê-la da melhor forma, a fim de refletir sobre suas práticas e metodologias de ensino e, ao mesmo tempo, identificar o desempenho individual e coletivo dos estudantes.

Contudo, consideramos que apesar de a docente e a escola estudada, terem a consciência e percepção de práticas inclusivas quanto ao ensino de Geografia de alunos com TDAH, muitas lacunas são deixadas de lado. Podemos citar a melhoria na formação docente de todos os professores da instituição em uma perspectiva inclusiva e não apenas para os docentes específicos dessa área, visto a multiplicidade encontrada nas salas de aula regulares, que é onde se encontram esses educandos. No período pandêmico, apesar dos esforços em promover a inserção de metodologias lúdicas e recursos audiovisuais, o próprio distanciamento social dificultou consideravelmente o processo educativo desses indivíduos.

6.3 PERSPECTIVAS DOS EDUCANDOS SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A INCLUSÃO NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EEEF FABRÍCIO MARANHÃO, EM CANGUARETAMA/RN

Salientamos o quanto o conhecimento do docente perante as perspectivas das diferentes necessidades dos educandos, aqui enfatizando o TDAH, é de extrema importância para a qualidade educacional e a inclusão. Assim poderemos promover uma inclusão, pautada em justiça social, na qual a educação poderá ser equalizadora de oportunidade para todos os indivíduos (ALMEIDA, PEREIRA E SANTOS, 2022, p. 128). De acordo com Lira *et al* (2019, p.04), nas últimas décadas tem se ampliado as discussões sobre a inclusão, entretanto, embora as legislações enfatizem a obrigatoriedade das matrículas para todos os estudantes, respeitando

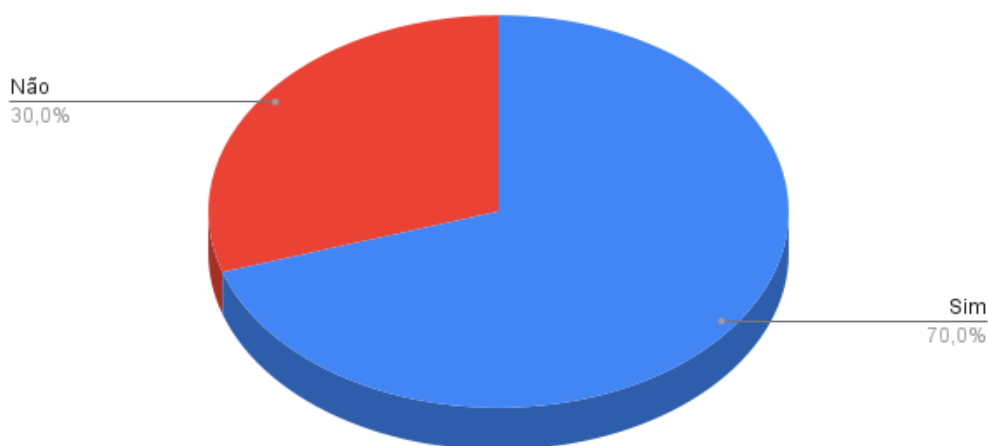
suas necessidades ou diferenças, a operacionalização da educação inclusiva ainda ocorre com dificuldades em todos os níveis de ensino no Brasil.

Do mesmo modo, o conhecimento sobre essas questões deve estar em todos os agentes escolares, inclusive por parte dos próprios alunos. Pensar sobre isso é ter a preocupação de que tanto os docentes quanto os próprios alunos estejam aptos a praticar a inclusão. Diante disso, analisando a primeira questão direcionada aos educandos sobre o conhecimento deles sobre o que é TDAH, a maioria dos alunos participantes da pesquisa relataram o termo corretamente. A menor parte, no entanto, não sabe o que vem a ser o TDAH.

Nesse sentido, conhecer é uma forma de ter em mãos as ferramentas necessárias para uma proposta de inclusão e apoio ao outro. Tanto os educandos com ou sem transtornos neurodiversos, quanto as famílias devem estar cientes do se trata a problemática, no sentido de caminhar lado a lado com a escola e com os profissionais da saúde na evolução desses educandos. Diante disso, é necessário um olhar e uma ação de cooperação, solidariedade, empatia, pesquisa, valorização dos saberes, dentre outras competências, uma vez que a docência exige dos profissionais uma consciência reflexiva sobre as suas práticas, problematizando-as e rompendo com o tradicionalismo, especialmente desconstruindo os rótulos negativos, uma vez que devemos evitar práticas mecanizadas que deixam invisíveis os estudantes com deficiência e transtornos globais, pois todas as pessoas necessitam de uma atenção mais humanizada (ALMEIDA, PEREIRA E SANTOS, 2022, p. 125).

Trazendo essa abordagem da inclusão dos educandos no âmbito escolar e social, partimos para análise da segunda questão direcionada aos discentes. A questão objetivou investigar o sentimento de inclusão ou não diante da escola, especificamente, no ensino remoto. No gráfico a seguir, estão os resultados encontrados.

Gráfico 1 – Percentual estimado a partir do relato dos educandos sobre o sentimento de inclusão na escola de acordo com a realidade vivenciada durante as aulas remotas na EEEF Fabrício Maranhão.



Fonte: Autora, 2023.

Podemos observar que 70% dos educandos sentiram-se incluídos mediante as metodologias aplicadas e as medidas tomadas para o atendimento educacional durante o ensino. Em contraste a isso, 30% dos educandos não se sentiram incluídos nestas metodologias e práticas educativas propostas pela instituição. Os alunos que afirmam não se sentirem incluídos relatam que: - “A escola basicamente não “inclui” “todos os tipos de alunos” os professores tentam ajudar como podem, mas esse apoio da escola é bem mais difícil”. Nesta perspectiva, o processo educacional é muito mais complexo e demanda ações pedagógicas e políticas públicas que atuem, respeitando os sujeitos da aprendizagem (LIRA et al, 2019, p. 09).

Vale destacar que muitos dos educandos não tinham acesso à internet, portanto suas atividades se resumiram apenas no recebimento de apostilas impressas pela escola. Diante disso, se faz cada vez mais urgente e necessário, uma adequação no currículo escolar, seja relacionado às atividades de ensino-aprendizagem, seja aos conteúdos que serão dialogados em sala, e até nas práticas

avaliativas e nos recursos didáticos (SANTOS; ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2023, P. 244).

Diante das adversidades vivenciadas durante o ensino remoto emergencial, as dificuldades na compreensão dos conteúdos foi um dos fatores de mais reclamação dos educandos, principalmente aqueles que apresentam TDAH. Ao analisar a quarta pergunta do questionário, a maioria dos educandos relata alguma dificuldade na compreensão dos conteúdos das disciplinas. Dentre as maiores dificuldades, eles apontam: - “Não conseguir focar muito tempo na explicação, sempre tem uma distração ou até mesmo não conseguir processar tão rápido aquele assunto em si”.

Com a mudança de hábitos, a ruptura dos modelos físicos de interações sociais se chocou com a cultura de uso tecnológico, majoritariamente voltada a comunicação instantânea entre os indivíduos do mundo globalizado, e pouco aplicadas ao contexto educacional (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020 apud CARMO E SILVA, 2022). É o que foi constatado durante o isolamento social, onde as dificuldades no manuseio das ferramentas digitais para fins didáticos advinham tanto dos professores quanto dos alunos. Desse modo, quando perguntados se as dificuldades de aprendizagem tinham se intensificado durante o ensino remoto, a maioria dos educandos afirmam que sim e relatam que: - “ficando em casa as distrações eram maiores e sem o professor para ajudar, ficava bem mais difícil aprender”.

Aprofundando o entendimento sobre essas dificuldades, os alunos apontam para problemáticas como o barulho em excesso, a falta de acompanhamento e até a falta de acesso à internet. Nesse sentido, enfatizamos que o acompanhamento docente, mesmo que a distância só foi possível para aqueles que tinham acesso à internet de qualidade e a aparelhos compatíveis.

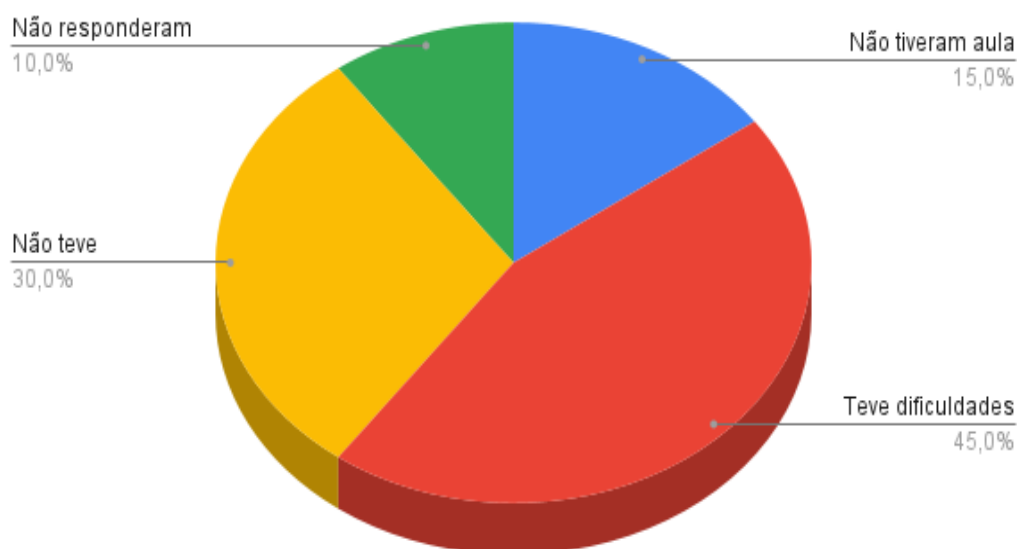
No entanto, mesmo as aulas a distância não abarcaram as necessidades dos educandos, por diversos fatores, um deles diz questão a realidade doméstica desses alunos. Carmo e Silva (2022, p. 297) enfatizam que o tempo preciso para adequar essas porções menos favorecidas, veio junto ao custo do aumento das defasagens, em especial, na esfera educacional, onde crianças, jovens e adultos tiveram de lidar com a incerteza e oscilações das políticas públicas de planejamento, que seguidos

de um horizonte de vagarosa adaptação, propunham as bases de um recomeçar pedagógico.

Fatores que se agravam ainda mais para os alunos com TDAH, devido seu transtorno. O ensino remoto comportou momentos em que o aluno com TDAH teria que estar atento a uma tela de computador ou de um celular, além da necessidade de manter uma organização de estudos apenas com apoio de familiares. Além disso, havia uma barreira física entre o educando e o docente, criando um distanciamento tanto físico como comunicacional. Nesse sentido, ao analisar as questões que abordam as dificuldades enfrentadas nesse período e se esses educandos se sentiam confortáveis em tirar dúvidas com o docente, eles apontam que: - “Em algumas vezes sim, mas na maioria não bate um medo ou até mesmo vergonha”.

Dando destaque ao ensino geográfico para os alunos com TDAH na instituição supracitada durante o ensino remoto emergencial, as dificuldades também foram recorrentes, tanto no que diz respeito as problemáticas já citadas anteriormente, quanto em relação a exposição dos conteúdos. Analisando a décima questão sobre as dificuldades de compreensão dos conteúdos de Geografia durante esse período, os educandos afirmam que: - “geografia é uma matéria difícil para mim e durante a pandemia ficou bem mais difícil”. No gráfico a seguir estão expressos os resultados o que diz respeito as dificuldades encontradas nas aulas remotas de Geografia.

Gráfico 2 – Percentual estimado a partir das dificuldades na aprendizagem nas aulas de Geografia de acordo com a realidade vivenciada durante as aulas remotas na EEEF Fabrício Maranhão.

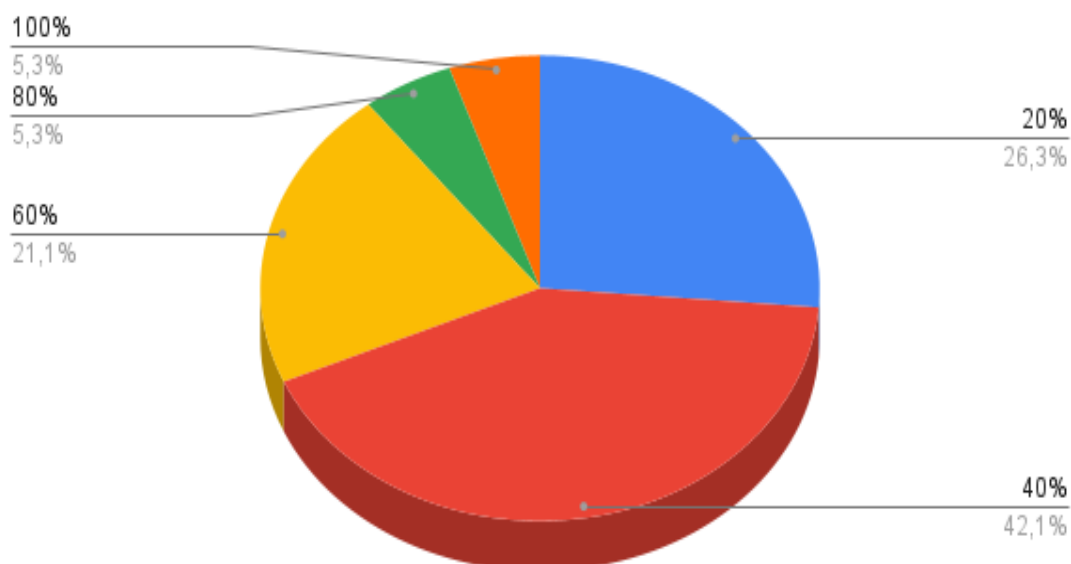


Fonte: Autora, 2023.

Analisando os dados expostos, observamos que cerca de 45% dos educandos tiveram dificuldades durante as aulas remotas de Geografia, somando a maioria. Outros 30% não sentiram dificuldades durante as aulas de Geografia. No entanto, como já mencionamos, alguns educandos apenas receberam atividades impressas na escola, esses não tiveram aula e somaram 15% dos alunos participantes da pesquisa. E apenas 10% não quiseram responder.

Por fim, com respeito a aprendizagem desses alunos em relação aos conteúdos de Geografia durante o ensino remoto, no gráfico a seguir seguem as porcentagens de acordo com a avaliação realizada pelos educandos quanto as perspectivas de sua aprendizagem.

Gráfico 3 – Percentual estimado a partir da avaliação da aprendizagem nas aulas de Geografia de acordo com a realidade vivenciada durante as aulas remotas na EEEF Fabrício Maranhão.



Fonte: Autora, 2023.

De acordo com os dados expostos no gráfico, treze alunos consideram que tiveram uma aprendizagem entre 20% a 40%, outros cinco alunos consideram que desenvolveram sua aprendizagem entre 60% a 80% e apenas um dos alunos participantes, considera que sua aprendizagem alcançou 100%. Contudo, apontamos que a necessidade do distanciamento desses educandos da escola e do professor, dificultaram o desenvolvimento das aprendizagens.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia no Brasil releva significativa importância na formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de contribuir de forma ativa na sociedade. Esse ensino deve estar alinhado com a realidade do educando, estabelecendo ligações entre conteúdos programáticos e sua realidade cotidiana. Por outro lado,

ainda há muito que se caminhar para chegarmos de fato a esses objetivos na prática escolar. Essas repetições metodológicas derivam de séculos de ensino conteudista, que se direcionava apenas para a descrição de aspectos físicos e como ferramenta de dominação governamental.

Diante disso, pensar em uma educação que forme cidadãos críticos, é incluir todos os educandos em uma oferta educativa baseada na equidade. Desse modo, garantindo que todos(as) sem distinção tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e crescimento intelectual. Inúmeros documentos e leis asseguram que a educação deve ser direcionada a todos e que essa educação não seja oferecida de qualquer forma, mas que se alinhe a necessidade de cada indivíduo.

Quando direcionamos as dificuldades de aprendizagem ocasionadas por transtornos de atrasos cognitivos a exemplo do TDAH, notamos o desconhecimento, a falta de informação e o preconceito que circunda as práticas educativas dos docentes e até da família. Por isso, pesquisas como essa são tão necessárias para ampliarmos a discussão das temáticas sobre inclusão. Incluir vai além de matricular um aluno na escola, mas oferecer uma educação específica para sua necessidade.

Diante disso, apesar das políticas públicas direcionadas as práticas de inclusão, muitas são as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Problemáticas que se agravaram ainda mais durante o ensino remoto emergencial, devido a necessidade de distanciamento social. O vírus da COVID-19 que assolou todo o mundo revelou questões que estavam esquecidas, em diversos aspectos. No âmbito educacional, a emergência na continuidade das aulas e a necessidade de utilização de ferramentas tecnológicas, trouxe à tona as fragilidades de utilização desses recursos, antes pouco, ou até nunca utilizados nas aulas.

Além disso, muitos alunos e professores não tinham acesso a aparelhos tecnológicos e muito menos *internet* de qualidade para assistir as aulas remotas. No caso dos educandos esse quadro era muito mais crítico. Fatores econômicos que afetaram as famílias das classes mais pobres como o desemprego e a fome, sequer deram espaço para que as mesmas pudessem suprir as necessidades educacionais de seus filhos. Nesse sentido, as práticas de inclusão estiveram ainda mais difíceis de acontecer. O que restou foram as metodologias direcionadas as aulas remotas, que foram insuficientes, mas compreendiam aquilo que era possível.

Apontamos então, para a necessidade de um olhar mais apurado para a resolução de problemas sociais e econômicos por partes dos governantes. As metodologias para alunos com TDAH, por exemplo, devem abarcar tanto a realidade desse aluno de forma singular, mas estar também alinhada a sociedade tecnológica a qual estamos inseridos. Isso deve partir de políticas públicas, que melhorem a qualidade das escolas, desde suas instalações, equipamentos entre outros.

A partir desse ensejo, outra questão relevante, parte da formação de professores. Nessa perspectiva, evidenciamos que o desconhecimento teórico e prático das questões que envolvem a escola, que é o campo de atuação do docente, implica dificuldades no desenvolvimento das metodologias e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos. Partilhamos das ideias de Almeida, Pereira e Santos (2022, p.129), quando pontam que os professores de Geografia em sua formação inicial devem ser levados a discutir que ensinar de maneira emancipatória e humana perpassa por um interior de lutas e contradições no qual vivem a sociedade brasileira.

Também destacamos a importância da formação continuada dos docentes e também a formação específica para a inclusão. Ter conhecimento sobre as especificidades as quais serão os desafios no processo de ensino e aprendizagem é agir com mais segurança e mais conhecimento. Evitando assim, comportamentos preconceituosos, diagnósticos exaltados ou nem mesmo saber como trabalhar com a diversidade em uma sala de aula.

Ampliar o conhecimento é enxergar nas pessoas com deficiência ou transtorno um caminho de amor e inclusão, de esperança e crescimento educacional e social. Contudo, concluímos a presente pesquisa com a compreensão de que esta componha junto a outros trabalhos, um viés de diálogo para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Por fim, apontamos para o melhoramento tanto da infraestrutura das instituições de ensino quanto no investimento na formação continuada dos docentes e apoio as famílias.

REFERÊNCIAS

ABDA. **Associação Brasileira do Déficit de Atenção**. 2022. Disponível em <https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha_legislacao.final.pdf> Acesso em: 25 abr. 2023.

ALMEIDA, J. N; PEREIRA, E. F. L; SANTOS, V. T. A. Inclusão como ação mediadora do saber/fazer do professor de geografia. In. **Ensaio em Ensino de Geografia: Experiências e Convergências**. SANTOS, F. K. S. (Org). Recife, PE: Edições Legep/UFPE, 2022.il. 303p.

ANDRADE, C. R. M; SILVA, W. A. P; BELIZÁRIO FILHO, J. F; SILVEIRA, J. C. C. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. Rev. Med. Minas Gerais 2011. p. 455-464.

ANTUNES, C. **Glossário para educadores**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BORELLA, C. A. S. **O que é hiperatividade?** Sintomas e causas. 2002. Disponível em: psicologosp.com/2013/10/o-que-e-hiperatividade-sintomas-e-causas.html>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 08 abr. 2023.

CALLAI, H. C. **O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia**. Revista Geográfica de América Central. Costa Rica, 2011 p. 1-20.

CARMO, T. B. M; SILVA, L. F. Virtualização do ensino e políticas institucionais: a formação geográfica frente velhos e novos desafios. In. **Ensaio em Ensino de Geografia: Experiências e Convergências**. SANTOS, F. K. S. (Org). Recife, PE: Edições Legep/UFPE, 2022.il. 303p.

CARVALHO, A. S. M; ALBUQUERQUE, L. F. S; SOUZA, K. L. A; PEREIRA, I. S; PEREIRA, E. S; SOUTO, P. F; LOPES, V. A; CARVALHO, E. F; ARAÚJO, P. Q; BARROS, E. V; ARAÚJO, P. F. V. **O TDAH e as novas diretrizes**. Research, Society and Development, v. 11, n. 2, 2022. p. 1- 8

CONDEMARÍN, Mabel et al. **Transtorno do Déficit de Atenção. Estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa**. São Paulo: Planeta, 2006. 254p.

COSTA, M. L. O; FONSÊCA, L. B. H; LIMA, S. M. S; OLIVEIRA, A. A. **Perspectivas de alunos com tdah na educação básica pública brasileira**. VII Congresso Nacional de Educação. Maceió-AL, 2020. p. 1-12.

DAHMER, I. A. **Tdah e a lei da inclusão**. VII Mostra de Iniciação Científica Júnior. Rio Grande do Sul, 2017. p. 1-5.

DUARTE, T. B; BORGES, V. M; PADOVANI, R. M. C; ROCHA, T. C. C. R; FERREIRA, L. T. V; KALIL, J. H. **TDAH: atualização dos estudos que trazem diagnóstico e terapêutica baseado em evidências**. Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research – BJSCR. Vol.35, n.2, Jun – Ago, 2021. p. 66-72.

FLORÊNCIO, P. C. S; MELO, A. L. C. D; PINTO, C. M. F; VASCONCELOS, T. L.C; NOBRE, R. S; MOREIRA, L. M; TORRES, R. C; ROCHA, K. R. S. L; FERREIRA, A. S; GAMA, K. D. A; MAGALHÃES, P. K. A. **Perspectivas de uma educação inclusiva em tempos de ensino remoto emergencial**. PEER REVIEW, vol. 5, nº 7, 2023. p. 131-148.

GALVÃO NETO, J. A. **O Território das “novas” economias e suas implicações socioambientais na comunidade pesqueira de Barra do Cunhaú/Canguaretama – RN**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação de Mestrado. Canguaretama/RN, 2009. 134 p

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 1996.

GRAEFF, R. L; VAZ, C. E. **Avaliação e Diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. USP, São Paulo, julho/setembro, 2008. p.341-361.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2023**. Rio Grande do Norte: IBGE, 2023.

LEITE, L. S; BRITO, A. S. L. **As possibilidades de aprendizagem de geografia para alunos com transtorno de déficits de atenção e hiperatividade (TDAH)**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 8, n. 15, jan./jun., 2018. p. 198-215.

LIRA, S. M; NEPOMUCENO, B. B. L; CIPRIANO, J. F; MEDEIROS, A. K. G; OLIVEIRA, J. A. **Acessibilidade tecnológica e pedagógica: possibilidades e desafios para os estudantes com cegueira na UFCG**. Revista Educação Inclusiva, Campina Grande, 2019. p.3-16.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: um guia do estudante para a fundamentação de pesquisa**. São Paulo: Loyola, 1994.

MANTOAN, M. T. E. (2003). **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** (1a ed.). São Paulo: Editora Moderna.

MENDONÇA, A. V. (org.). **Metodologia para estudo de caso**. Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. Palhoça, 2014. 99 p

MOSER, A. Educação em Tempo de Coronavírus: a necessidade suscita a criatividade. In: MACHADO, D. P. **EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19: REFLEXÕES E NARRATIVAS DE PAIS E PROFESSORES**. Editora Dialética e Realidade, 2020.

OLIVEIRA, A. F; SANTOS, F. G; CAVALCANTI, L. O; QUEIROZ, T. A; PRAXEDES, K. A. **Geografia e ensino remoto: desafios e possibilidades em tempos de exceção**. Cadernos de Estágio, v. 3, n.2, 2021. P. 205-226.

OLIVEIRA, T. A. **Abundância de vale com matas à verdejante Canguaretama/RN**. Natal: Editora do IFRN, 2016. 187 p.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino Remoto ou Ensino A Distância efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37 | n. 1 e 2 | Dez. 2020. p. 59 -70.

POETA, L. S.; ROSA NETO, F. Características biopsicosociales de los escolares con indicadores de trastorno de déficit de atención e hiperactividad. **Revista de Neurología**, v. 43, n. 10, p. 584-588, 2006. Disponível em: <http://www.motricidade.com.br/pdfs/edm/2006.6.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

RIBEIRO, R. A. S; FRANCISCHETT, M. N. **A Cartografia Escolar Crítica e as tecnologias no ensino de Geografia**. v.3. Signos Geográficos, Goiânia-GO, 2021. p. 1-17.

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

ROHDE, L. A. P.; HALPERN, Ricardo. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização**. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa08.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SALVADOR, N. K. C; CARNEIRO, A. W. G; CAVALCANTI, N. C. S; MENEZES, P. K. Estudo comparado sobre metodologias ativas no ensino de geografia na educação básica em tempos de isolamento social. In. **Ensaio em Ensino de Geografia: Experiências e Convergências**. SANTOS, F. K. S. (Org). Recife, PE: Edições Legep/UFPE, 2022.il. 303p.

SANTIAGO, I; ALVES, G. B. **Ensino da geografia na perspectiva da inclusão escolar: escassez de pesquisas e demandas em profusão**. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. Universidade Estadual de Campinas, junho - julho de 2019. p.684-696.

SANTOS, M. M. **Dificuldade de aprendizagem: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade no contexto escolar**. 2008. Monografia (Graduação em Pedagogia)- Instituto Superior de Educação da América Latina, São Paulo, 2008.

SANTOS, V. T. A; ALBUQUERQUE, S. A; ALMEIDA, J. N. A formação do professor de geografia e a inclusão: tessituras sobre o papel da universidade na construção de um saber/fazer geográfico mais humano e empático. In. **Educação geográfica, cultura escolar e inovação para além dos “muros”**. SANTOS, F. K. S; BOTÊLHO, L. A. V; SANTOS, M. F. Santos (Org). Recife, PE: Edições Legep/UFPE, 2023.il. 738p.

SENO, M. P. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem?**. Rev. psicopedag. 2010, vol.27, n.84, p. 334-343.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas. Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**. São Paulo: Gente, 2003.

VIEIRA, L. **Dificuldades de aprendizagem escolar em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e impulsividade – TDAH**. Especialização em Educação Especial (Monografia). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/870/Rosa_I%C3%A1gara_Cristina_Velasques_Vieira_da.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 abr. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO À DOCENTE EM GEOGRAFIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
CAMPUS DE GUARABIRA-PB
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
ORIENTADORA: JULIANA NOBREGA
DISCENTE: SIBELE GUILHERMINO DAMAZIO

QUESTIONARIOS DE PESQUISA PARA CONCLUSÃO DE CURSO

Você é formado em Geografia?

Há quanto tempo você leciona e a quanto tempo trabalha na escola?

De que forma a escola trabalha a inclusão?

Em sua prática de ensino e diante da diversidade de alunos para você é importante a relação entre educação e inclusão e por quê?

Caso você possua alunos com TDAH qual o processo metodológico avaliativo didático é realizado?

Você realiza adaptação das avaliações para alunos com TDAH?

Alunos que apresentam déficit de atenção possui laudo médico?

Os alunos com déficit de atenção e hiperatividade demonstram interesse pela matéria de Geografia:

Qual o conteúdo os alunos apresentam maior interesse em aprender e quais apresentam mais dificuldade

Em relação aos conteúdos de Geografia em que os alunos sentem mais dificuldade, o que é feito para estimular o interesse deles por esses conteúdos?

Você já realizou algum curso informação continuada sobre inclusão

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
CAMPUS DE GUARABIRA-PB
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
ORIENTADORA: JULIANA NOBREGA
DISCENTE: SIBELE GUILHERMINO DAMAZIO

QUESTIONARIOS DE PESQUISA PARA CONCLUSÃO DE CURSO

1- Você conhece o que é o TDAH? Assinale;

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

Distúrbio do Déficit de Atenção

2- Você se sente incluído na escola?

Sim

Não

3- Se você não se sente incluído qual o motivo?

4- Em alguma disciplina escolar você já sentiu dificuldade em compreender o conteúdo?

Sim

Não

5- Quais são as suas maiores dificuldades em compreender o conteúdo?

6- Em relação às dificuldades em compreender o conteúdo, você pede ajuda ao seu professor?

7- O que te leva a não pedir ajuda ao seu professor em ter dificuldade na aprendizagem?

- Medo
- Vergonha
- Prefere pesquisar sozinho(a)

8- Durante o ensino remoto as suas dificuldades de aprendizagem se tornaram maiores?

9- O que te dificultava em aprender os conteúdos escolares durante as aulas remotas?

- Falta de acesso a internet
- Barulho em excesso
- Falta de acompanhamento

10- Em relação às aulas de geografia você sentiu dificuldade em aprender os conteúdos durante a pandemia?

11- Ao pensar nas aulas de Geografia durante o período pandêmico nos anos de 2020 e 2021 você acredita que sua aprendizagem foi de

- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%