

# Formação Docente: Princípios e Fundamentos 3

**Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)**

**Solange Aparecida de Souza Monteiro**

(Organizadora)

# **Formação Docente: Princípios e Fundamentos 3**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
F723	Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 3 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 3)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-370-5 DOI 10.22533/at.ed.705193005  1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.  CDD 370.71
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

Atena  
Editora

Ano 2019

## APRESENTAÇÃO

E o lugar de perspectiva formativa e pedagógica para a escola e para a universidade este lugar refere-se ao movimento da práxis criadora entre uma e outra criação, como uma trégua em seu debate ativo com o mundo, o homem reitera uma práxis já estabelecida. Por essas e outras questões de cunho político, pedagógico e formativo no âmbito da Escola e da universidade, o trabalho coletivo entre escola, docentes, discentes e universidade (professores formadores), ancorado no movimento da práxis criadora, favorece a qualidade dos processos formativos da escola e da universidade, bem como a formação emancipatória dos sujeitos. A partir de um trabalho coletivo, de perspectiva interdisciplinar, entre educadores em formação e professores-formadores, se faz claro que a realidade concreta, social e escolar se apresenta dinâmica e complexa do trabalho pedagógico crítico, de perspectiva emancipatória, necessita de condições históricas para sua concretização, e, sobretudo, da atuação do Estado ampliado, garantindo, por meio de políticas sociais, os direitos sociais aos povos. E, ainda, que não se deva desconsiderar que nem o curso de formação, nem a escola, nem o sujeito são ilhas isoladas do contexto social mais amplo. O trabalho coletivo é força motriz na produção de conhecimentos sobre a realidade social e para enfrentamento do contexto pedagógico, formativo e do trabalho docente na Escola e na universidade dessa maneira, as relações de parceria e trabalho coletivo entre docência, escola e formação podem fazer avançar a organização do trabalho pedagógico, no sentido da qualidade dos processos formativos realizados no âmbito da escola, da comunidade e da universidade.

No artigo **A VOZ DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – EXPRESSIVIDADE E BEM ESTAR NO TRABALHO DOCENTE**, os autores **REGINA ZANELLA PENTEADO** e **SAMUEL DE SOUZA NETO** buscam apontar algumas implicações, desafios e possibilidades para a formação de professores, relacionando a expressividade do professor ao projeto de profissionalização do ensino. No artigo **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A APLICAÇÃO DO NÍVEL REPRESENTACIONAL SIMBÓLICO NA BIOQUÍMICA: INVESTIGANDO POSSÍVEIS INTERFACES** os autores Giovanni Scataglia Botelho Paz, Paulo de Avila Junior, Sérgio Henrique Bezerra de Sousa Leal buscam analisar os dados obtidos em um curso gratuito de formação continuada promovido por uma universidade pública federal, que contou com a participação de 21 professores em serviço nas disciplinas de química, biologia e ciências. No artigo **AMPLIANDO O CAMPO DE VISÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA**, os autores Dianlyne Daurea de Oliveira, Mariana Lira Ibiapina Mariana de Vasconcelos Neves, Ângela de Fátima Lira Ibiapina buscaram refletir sobre o exercício da disciplina Educação, Cidadania e Movimentos Sociais e da experiência de Estágio Supervisionado, componentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e teve como lócus para investigação a Associação Cultural Estrela do luar - ACEL, em Sobral - CE. No artigo **ANÁLISE DE PRÁTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE DUAS PROFESSORAS INICIANTEs**, os autores Taynara Franco de Carvalho,

Daniela dos Santos, Samuel de Souza Neto buscam relatar a experiência de duas professoras de Educação Física em início de carreira, a partir da análise de prática, bem como identificar a mobilização dos saberes docentes na prática dessas professoras. No artigo **ANÁLISIS SITUACIONAL PERUANO-LATINOAMERICANO DE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ENFERMERÍA, ¿CUÁLES SON Y COMO PROPICIARLAS?** a autora Janet Mercedes Arévalo Ipanaqué busca Enlistar las deficiencias en las habilidades investigativas que se han identificado en el profesional de Enfermería Peruano y Latinoamericano, proponer las habilidades investigativas que deben promoverse en el Enfermero Peruano, Presentar alternativas que propician el desarrollo de las habilidades investigativas en Enfermería. No artigo **APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE CARLOS MARCELO GARCÍA**, os autores Aline Costa, Felipe Fernando Talarico, Lílian de Assis Monteiro Lizardo, Rita André, Rosa Eulália Vital da Silva, Tânia Mara de Andrade Oliveira e Silva buscaram identificar concepções que tratam da aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional do professor. No artigo **AS PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM RECORTE PARA A REALIDADE BRASILEIRA**, os autores Kauana Martins Bonfada Perini e Eduardo Adolfo Terrazzan buscam caracterizar a produção acadêmico-científica veiculada em periódicos nacionais sobre a temática “Aprendizagem Escolar no Ensino Médio”. No artigo **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES MACHADENSES SOBRE A PUBLICIDADE INFANTIL**, a autora Gabriela Amorin Ferruzzi busca analisar e discutir as representações sociais de mães de crianças que vivem em Álvares Machado – cidade de pequeno porte localizada no interior do Estado de São Paulo, acerca da publicidade infantil, bem como suas preocupações e o que nós enquanto professores, pais e pesquisadores podemos fazer para preservar as crianças do poder de persuasão da mídia. No artigo **AS TDIC - TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, os autores Rodrigo Martins Bersi e José Carlos Miguel buscam além da implementação do Blog na escola, por meio de produção de textos e interação entre os sujeitos, situam-se também na produção de subsídios teóricos-metodológicos para a utilização das TIC no contexto da EJA. No artigo **ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO CURRICULAR: A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**, os autores Amanda Rezende Costa Xavier, Maria Antonia Ramos de Azevedo, Lígia Bueno Zangali Carrasco buscam, através de uma pesquisa qualitativa identificar os desafios vividos por docentes universitários em um contexto de inovação curricular. O resultado da pesquisa apontou fragilidades acerca de conceitos que são fundamentais para o estabelecimento da inovação das práticas pedagógicas em contextos de inovação curricular. Excelente trabalho, vale a pena ler! No artigo **ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO CONTEÚDO CURRICULAR: UMA EXPERIÊNCIA COM A 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO** os autores Cibele Diogo Pagliarini, Andrezza Santos Flores, Gabriela Pinto de Oliveira, Larissa de Oliveira Rezende, Letícia Alves Ramos, Lucivânia da Silva Mendes Ramon Trevizan Barros, Ângela Coletto Morales Escolano, buscam complementar com atividades diferenciadas as aulas regulares de Biologia do segundo semestre das 1ª séries de uma escola Pública Estadual de Ensino Médio, parceira do PIBID.

No artigo **AZIZ NACIB AB'SÁBER E A PROPOSTA ESCOLANOVISTA CONTIDA NO "PROJETO BRASILEIRO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA" (1975)** os autores Thiago José de Oliveira e Márcia Cristina de Oliveira Mello buscam analisar a proposta didática de Aziz Nacib Ab'Sáber, para o ensino de Geografia no então segundo grau, contida no "Projeto brasileiro para ensino de Geografia (1975)". No artigo **BASES PARA A ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO AVALIATIVO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA**, as autoras Maria Lígia Sachs Zulmires de Campos e Dirce Charara MONTEIRO buscam avaliar as dificuldades de leitura de um grupo de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública, relacionando essas dificuldades com o domínio das estratégias de leitura necessárias para se tornarem leitores competentes. No artigo **CARACTERIZAÇÃO DOS ITENS DE BIOLOGIA DO ENEM DE ACORDO COM A TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**, os autores Giovanna Vianna Mancini, Amaury Celso Marques Júnior, Elaine Pavini Cintra buscam realizar um estudo das provas de Ciências da Natureza do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicadas no período de 2009 a 2014, com ênfase nos itens envolvendo conceitos de biologia. No artigo **COMUNICANDO A AVALIAÇÃO POR MEIO DE RUBRICAS: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM DISCIPLINA DO CURSO DE PSICOLOGIA**, a autora Thais Cristina Rades busca relatar uma experiência de comunicação de avaliação realizada na disciplina Psicologia Escolar ministrada no curso de Psicologia do Centro Universitário São Camilo, no ano letivo de dois mil e dezessete. No artigo **CURRÍCULO É CULTURA: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA JUNTO AO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA**, os autores Paulo César CEDRAN, Carlos Fonseca BRANDÃO, Chelsea Maria de Campos MARTINS analisar como o material "Currículo é cultura" vem sendo utilizado junto aos vice-diretores do PEF. Esta análise foi realizada sob a ótica dos responsáveis pelo Programa identificando quais foram os filmes mais utilizados e seu grau de abrangência que ultrapassa o âmbito do processo de educação formal. No artigo **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**, a autora Simone Gomes Ghedini, busca avaliar o conhecimento e a compreensão de professores acerca da DI, bem como as condições das escolas para atender esses alunos nas salas regulares e de recurso multifuncionais e oferecer formação e orientação aos professores, favorecendo a educação inclusiva dessas crianças nas salas regulares de ensino. No artigo **DESIGN THINKING PARA ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA**, os autores Paulo Sergio de Sena, Maria Cristina Marcelino Bento, Messias Borges Silva buscam relatar o ajuste conceitual do método de "Design Thinking" para municiar professores, alunos, comunidade educativa e o espaço pedagógico das Escolas, para fazer a leitura de um conteúdo de Sociologia (Positivismo de Auguste Comte como estudo de caso) para os Bacharelados em Enfermagem. No artigo **DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE LICENCIANDAS DO PIBID DA PEGAGOGIA**, as autoras Vanessa Lopes Eufrázio e Rita de

Cássia de Alcântara Braúna buscam identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas nos contextos de formação/atuação e como se articulam ao seu desenvolvimento profissional. No artigo **educação física na escola e A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: APONTAMENTOS PARA PROCEDIMENTOS NO ENSINO DE PRÁTICAS CORPORAIS**, as autoras Yasmin Dolores Lopes, Hitalo Cardoso Toledo, José Augusto Victória Palma, Ângela Pereira Teixeira Victória Palma buscam estudar a construção de procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de duas unidades temáticas das práticas corporais como conteúdos nas aulas de Educação Física escolar: a) Esporte - Futebol Americano; e b) Dança - Danças Urbanas/Hip-Hop. No artigo **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, os autores Mônica DE FARIA E SILVA, Guilherme Saramago de Oliveira, Maria Isabel SILVA buscam identificar as dificuldades e desafios relatados pelos educadores, quando do planejamento das atividades educacionais e estratégias didáticas direcionadas para alunos com síndrome de Down. No artigo **ENSINO DE FÍSICA COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O ASTRONAUTA EM MAGNETAR**, os autores Gustavo Ferraz de Barros Eugenio Maria de França Ramos, João Eduardo Fernandes Ramos, buscaram pesquisar e analisar uma História em Quadrinhos que pudesse ser utilizada em aulas de Física. No artigo **ENTRE O DIREITO À TERNURA, A LITERATURA DE AUTOAJUDA E OS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E UNIVERSITARIZAÇÃO NA PEDAGOGIA**, os autores Mariana Fiório, Samuel de Souza Neto, Rebeca Possobom Arnosti, buscam identificar e analisar como os estudantes de Pedagogia refletem sobre a dimensão humana em seu período de escolarização e universitarização. No artigo **FATO OU DESAFIO? O TDAH NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE DUAS ESCOLAS DE RIBEIRÃO PRETO/SP** Rafael Petta Daud, o autor buscou analisar a formação de 10 professoras do ensino fundamental I (que normalmente lidam com o processo de alfabetização), atuantes em duas escolas da rede estadual de ensino do interior de São Paulo, para trabalhar com o TDAH em sala de aula e avaliar as relações entre a formação profissional obtida e a forma como elas lidam com o transtorno na escola. Finaliza o segundo volume o artigo **FONTES DE CONSTITUIÇÃO DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE PÓS-GRADUANDOS EM ENGENHARIA**, os autores Mayara da Mota Matos e Roberto Tadeu laochite os autores buscam identificar as fontes de constituição das crenças de autoeficácia docente de pós-graduandos em Engenharia. Utilizou-se um questionário sociodemográfico, a Escala de Autoeficácia do Professor e da Escala de Fontes de Autoeficácia Docente. Teve-se como participantes 340 pós-graduandos de instituições públicas do Sul e Sudeste do Brasil.



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A VOZ DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – EXPRESSIVIDADE E BEM ESTAR NO TRABALHO DOCENTE	
Regina Zanella Penteado Samuel De Souza Neto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7051930051</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>14</b>
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A APLICAÇÃO DO NÍVEL REPRESENTACIONAL SIMBÓLICO NA BIOQUÍMICA: INVESTIGANDO POSSÍVEIS INTERFACES	
Giovanni Scataglia Botelho Paz Paulo de Avila Junior Sérgio Henrique Bezerra de Sousa Leal	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7051930052</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>28</b>
AMPLIANDO O CAMPO DE VISÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA	
Dianlyne Daurea de Oliveira Mariana Lira Ibiapina Mariana de Vasconcelos Neves Ângela de Fátima Lira Ibiapina	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7051930053</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>39</b>
ANÁLISE DE PRÁTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE DUAS PROFESSORAS INICIANTES	
Taynara Franco de Carvalho Daniela dos Santos Samuel de Souza Neto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7051930054</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>50</b>
ANÁLISIS SITUACIONAL PERUANO-LATINOAMERICANO DE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ENFERMERÍA, ¿CUÁLES SON Y COMO PROPICIARLAS?	
Janet Mercedes Arévalo Ipanaqué	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7051930055</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>64</b>
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE CARLOS MARCELO GARCÍA	
Aline Costa Felipe Fernando Talarico Lílian de Assis Monteiro Lizardo Rita André Rosa Eulália Vital da Silva Tânia Mara de Andrade Oliveira e Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7051930056</b>	

<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>73</b>
AS PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM RECORTE PARA A REALIDADE BRASILEIRA	
Kauana Martins Bonfada Perini Eduardo Adolfo Terrazzan	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7051930057</b>	
<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>88</b>
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES MACHADENSES SOBRE A PUBLICIDADE INFANTIL	
Gabriela Amorin Ferruzzi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7051930058</b>	
<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>98</b>
AS TDIC - TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Rodrigo Martins Bersi José Carlos Miguel	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7051930059</b>	
<b>CAPÍTULO 10 .....</b>	<b>108</b>
ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO CURRICULAR: A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	
Amanda Rezende Costa Xavier Maria Antonia Ramos de Azevedo Lígia Bueno Zangali Carrasco	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300510</b>	
<b>CAPÍTULO 11 .....</b>	<b>121</b>
ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO CONTEÚDO CURRICULAR: UMA EXPERIÊNCIA COM A 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
Cibele Diogo Pagliarini Andrezza Santos Flores Gabriela Pinto de Oliveira Larissa de Oliveira Rezende Letícia Alves Ramos Lucivânia da Silva Mendes Ramon Trevizan Barros Ângela Coletto Morales Escolano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300511</b>	
<b>CAPÍTULO 12 .....</b>	<b>131</b>
AZIZ NACIB AB'SÁBER E A PROPOSTA ESCOLANOVISTA CONTIDA NO “PROJETO BRASILEIRO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA” (1975)	
Thiago José de Oliveira Márcia Cristina de Oliveira Mello	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300512</b>	

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>143</b>
BASES PARA A ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO AVALIATIVO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA	
Maria Lígia Sachs Zulmires de Campos Dirce Charara Monteiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300513</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>152</b>
CARACTERIZAÇÃO DOS ITENS DE BIOLOGIA DO ENEM DE ACORDO COM A TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	
Giovanna Vianna Mancini Amaury Celso Marques Júnior Elaine Pavini Cintra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300514</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>165</b>
COMUNICANDO A AVALIAÇÃO POR MEIO DE RUBRICAS: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM DISCIPLINA DO CURSO DE PSICOLOGIA	
Thais Cristina Rades	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300515</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>172</b>
CURRÍCULO É CULTURA: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA JUNTO AO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA	
Paulo César Cedran Carlos Fonseca Brandão Chelsea Maria De Campos Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300516</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>180</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Simone Gomes Ghedini	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300517</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>192</b>
DESIGN THINKING PARA ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA	
Paulo Sergio de Sena Maria Cristina Marcelino Bento Messias Borges Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300518</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>203</b>
DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE LICENCIANDAS DO PIBID DA PEGAGOGIA	
Vanessa Lopes Eufrazio Rita de Cássia de Alcântara Braúna	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300519</b>	

<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>215</b>
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: APONTAMENTOS PARA PROCEDIMENTOS NO ENSINO DE PRÁTICAS CORPORAIS	
Yasmin Dolores Lopes Hitalo Cardoso Toledo José Augusto Victória Palma Ângela Pereira Teixeira Victória Palma	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300520</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>228</b>
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Mônica de Faria e Silva Guilherme Saramago de Oliveira Maria Isabel Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300521</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>237</b>
ENSINO DE FÍSICA COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O ASTRONAUTA EM MAGNETAR	
Gustavo Ferraz de Barros Eugenio Maria de França Ramos João Eduardo Fernandes Ramos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300522</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>252</b>
ENTRE O DIREITO À TERNURA, A LITERATURA DE AUTOAJUDA E OS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E UNIVERSITARIZAÇÃO NA PEDAGOGIA	
Mariana Fiório Samuel De Souza Neto Rebeca Possobom Arnosti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300523</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>268</b>
FATO OU DESAFIO? O TDAH NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE DUAS ESCOLAS DE RIBEIRÃO PRETO/SP	
Rafael Petta Daud	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300524</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>280</b>
FONTES DE CONSTITUIÇÃO DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE PÓS-GRADUANDOS EM ENGENHARIA	
Mayara da Mota Matos Roberto Tadeu Iaochite	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70519300525</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>289</b>

## FATO OU DESAFIO? O TDAH NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE DUAS ESCOLAS DE RIBEIRÃO PRETO/SP

**Rafael Petta Daud**

Universidade Estadual Paulista (UNESP) – FCLAr

**RESUMO:** Este trabalho, uma pesquisa de campo de caráter qualitativo exploratório, foi desenvolvido a partir de dois objetivos principais. O primeiro, analisar a formação de 10 professoras do ensino fundamental I (que normalmente lidam com o processo de alfabetização), atuantes em duas escolas da rede estadual de ensino do interior de São Paulo, para trabalhar com o TDAH em sala de aula. O segundo, avaliar as relações entre a formação profissional obtida e a forma como elas lidam com o transtorno na escola. Para isso, por meio de entrevistas e questionários semi-estruturados, as docentes foram entrevistadas para verificar seu conhecimento sobre o tem (domínio teórico), analisar sua formação para trabalhar com o TDAH e apontar as formas pelas quais lidam com esta questão na escola. Os resultados indicam que elas, de forma geral, possuem poucos conhecimentos sobre a temática, fato que é potencializado por uma formação profissional deficitária. Quando questionadas sobre quais projetos pedagógicos diferenciados desenvolvem ou poderiam desenvolver para alunos com TDAH, constata-se a imprecisão e a ausência desses projetos. Estes dados indicam a necessidade

de repensarmos a formação docente para a diversidade comumente oferecida aos professores no Brasil, de forma que esta possa ultrapassar a mera realização de encontros formativos que se encerram, apenas, na defesa da educação como direito de todos, ou simplesmente informam os princípios filosóficos, políticos e legais da inclusão escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** TDAH; formação docente; inclusão.

**ABSTRACT:** This work, a field research of qualitative exploratory character, was developed from two main objectives. The first one, to analyze the training of 10 elementary school teachers I (who usually deal with the literacy process), who work in two schools of the state education network in the interior of São Paulo, to work with ADHD in the classroom. The second, to evaluate the relationships between the professional training obtained and the way they deal with the disorder in school. For this, through interviews and semi-structured questionnaires, teachers were interviewed to verify their knowledge about the subject (theoretical domain), to analyze their training to work with ADHD and to point out the ways in which they deal with this issue in school. The results indicate that, in general, they have little knowledge about the subject, a fact that is compounded by deficient professional training. When questioned about which differentiated

pedagogical projects develop or could develop for students with ADHD, we can see the imprecision and the absence of these projects. These data indicate the need to rethink teacher education for the diversity that is commonly offered to teachers in Brazil, so that it can go beyond the mere accomplishment of formative meetings that are confined to defending education as the right of all or simply inform the philosophical, political and legal principles of school inclusion.

**KEYWORDS:** ADHD; teacher training; inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

O TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) é um dos distúrbios neuropsiquiátricos que ocorrem com maior frequência na infância. Logo, estimativas sugerem que sua incidência entre crianças em idade escolar varia entre 3% a 6% (CAPELLINI et al, 2007; SOUZA et al, 2007). Considerando que as expectativas que atualmente são relacionadas aos estudantes frequentemente estão circunscritas em torno de valores sociais como disciplina, bom convívio social e produtividade acadêmica, normalmente os portadores de TDAH apresentam dificuldades de adaptação na escola, fazendo com que seja esta instituição o local onde seus sintomas aparecem de forma mais intensa (CALIMAN, 2007; GOMES et al, 2007; LANDSKRON & SPERB, 2008; MATTOS et al, 2009). O transtorno, ainda, apresenta-se à escola como um elemento que, à medida que dificulta o desenvolvimento da alfabetização e do raciocínio lógico/matemático, se constitui um fator limitante à aprendizagem do aluno (CAPELLINI et al, 2007).

Uma trajetória escolar marcada por decepções, no entanto, não é condição inequívoca reservada aos portadores de TDAH. Pelo contrário. Ela pode ser atenuada por meio de condutas pedagógicas adequadas como, por exemplo, ajudar o aluno a constituir a sua rotina, acompanhá-lo na organização do tempo e do material de trabalho, adaptar os materiais às suas possibilidades, organizar o espaço da sala de aula para isolar prováveis distrações durante os trabalhos escritos e aumentar o caráter inventivo das atividades, evitando a passividade (ALENCAR, 2006). Remetemos, portanto, à prática docente enquanto meio principal capaz de evitar que as chagas da exclusão e do fracasso escolar se naturalizem diante do processo de escolarização dos que sofrem de TDAH.

Dessa forma, o panorama brevemente descrito já é, por si, justificativa mais do que suficiente para que o TDAH seja inserido e contextualizado de forma consistente na formação do professor, pois a natureza da prática pedagógica que lhe cabe acaba lhe reservando um papel privilegiado tanto na elaboração de uma hipótese diagnóstica preliminar<sup>1</sup> como no desenvolvimento de estratégias metodológicas simples, porém de reconhecida eficácia, visando, ao menos, atenuar os riscos que a presença do TDAH pode representar para o desenvolvimento da aprendizagem tanto dos conteúdos

acadêmicos como da convivência harmoniosa com os colegas.

## 2 | METODOLOGIA

A partir destas premissas, para este trabalho, que corresponde a uma pesquisa de campo de caráter qualitativo exploratório, apresentamos dois objetivos principais. O primeiro é analisar a formação adquirida por um grupo de professoras do Ensino Fundamental I (que normalmente lidam com o processo de alfabetização), atuantes em duas escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo (a partir de agora, escola “A” e escola “B”), para trabalhar com o TDAH em sala de aula. O segundo, avaliar as relações entre a formação profissional obtida e a forma como elas lidam com o TDAH na escola. Partimos da hipótese de que a formação profissional é variável determinante no conhecimento dos professores sobre o TDAH. Logo, interfere nas possibilidades que têm de lidar com o transtorno de forma adequada em sala de aula, à luz do respeito à diversidade. A pertinência desta afirmação é o que passamos a verificar.

Participaram desta investigação 10 professoras, 5 pertencentes à escola A e 5 à escola B, ambas localizadas na região metropolitana de Ribeirão Preto/SP. A escola A atende a alunos compreendidos em uma faixa etária situada entre 6 e 14 anos, divididos em dois períodos (matutino e vespertino). Durante o período matutino, frequentam a escola os alunos matriculados do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, e durante o período vespertino os alunos do 6º ao 9º anos. Sua localização se aproxima de uma região considerada de nível sócioeconômico médio. A escola B atende a alunos normalmente situados entre uma faixa etária entre 6 e 17 anos, divididos em três períodos (matutino, vespertino e noturno). Durante o período matutino e vespertino, funcionam diversas salas compreendidas entre o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. No período noturno, a clientela é composta por alunos do Ensino Médio que trabalham durante o dia, além de estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola B localiza-se em uma região considerada de menor poder aquisitivo.

A escolha dessas professoras foi aleatória. Por meio de entrevistas contendo questões semi-estruturadas os docentes foram entrevistados buscando-se conhecer o domínio teórico sobre o tema, sua formação para trabalhar com o TDAH e apontar as formas pelas quais lidam com a questão na escola. Para que a identidade dos participantes fosse mantida sob sigilo, as professoras vinculadas à escola A foram identificadas como P1A, P2A, P3A, P4A e P5A. As docentes que atuam na escola B foram designadas como P1B, P2B, P3B, P4B e P5B. Os resultados desta investigação, apresentamos a seguir.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados nesta investigação serão apresentados em três eixos de respostas: o primeiro, quanto ao conhecimento geral sobre o TDAH. O segundo, quanto à formação desses profissionais e finalmente, o terceiro, quanto a suas ações.

#### 3.1 Conhecimento geral das professoras sobre o TDAH

Ao serem questionadas sobre o que compreendem por TDAH, as professoras, de forma geral, apresentaram em suas respostas palavras como transtorno, falta, dificuldade, déficit, concentração, desatenção impulsividade, inquietude, hiperatividade, etc., ou seja, literais ou cognatas aos termos que determinam a sigla TDAH. Apenas P2A, P3A e P4A forneceram observações não dedutíveis a partir deste raciocínio. Nestes casos, no entanto, algumas informações obtidas não encontram respaldo na literatura científica, fato evidente na fala de P4A:

Entendo que, quando diagnosticado, a criança possui falta de atenção e concentração muito acentuadas, impulsividade e excesso de atividades diárias. Esse transtorno ocorre principalmente em meninos. Aparece na infância e frequentemente acompanha o menino por toda a vida.

P4A não é a única a considerar o TDAH como um transtorno que está associado principalmente ao gênero masculino. De acordo com Souza et al, (2007), atualmente existe uma crença, bastante difundida, de que o TDAH é um problema que acomete principalmente os meninos com problemas de comportamento. A este respeito, no entanto, Landskron & Sperb (2008) observam que estudos recentes sugerem que os meninos, por se encontrarem mais sob o foco da sociedade, tendem a ter o diagnóstico de TDAH, apresentado com base principalmente nos sintomas associados à hiperatividade. Em contrapartida, o diagnóstico atribuído às meninas normalmente se fundamenta no predomínio da desatenção. Dessa forma, os meninos acabam sendo mais encaminhados para o tratamento. Nesse contexto, por mais que esta condição possa dar legitimidade social à ideia de que o TDAH os atinge prioritariamente, ela não se comprova através da experiência clínica. Além disso, perpetua-se na escola a obediência, o comportamento conformado como um valor, fato que pode contribuir para que a agitação (principalmente motora) seja compreendida como um sintoma patológico, embasando um diagnóstico precoce (LANDSKRON & SPERB, 2008). Neste caso, diferenciar quando o excesso de atividade estaria associado ao TDAH ou à indisciplina não seria tarefa fácil.

Outra ideia presente em algumas narrativas pronunciadas se refere à atribuição do TDAH como um dos possíveis fatores relacionados com as dificuldades de aprendizagem. Ao ser questionada sobre o seu entendimento sobre o transtorno, P2B respondeu que o TDAH traz para a criança: “[...] uma grande dificuldade de aprendizagem e comprometimento no grau de potencial na aprendizagem.”



Estas percepções vão de encontro com as observações de Capellini et. al (2007), referentes ao fato de que TDAH compromete o acesso fonológico necessário à leitura e escrita em um sistema alfabético, comprometendo a aprendizagem. Todavia, por mais que seja possível considerar que as evidências confirmam esta hipótese, é importante destacar as observações provenientes de Mattos et. al. (2006). Conforme estudos baseados no levantamento de experiências clínicas, os autores consideram que as dificuldades que as crianças portadoras de TDAH têm em se concentrar podem ser consideravelmente amenizadas caso elas sejam envolvidas em atividades que lhes são particularmente estimulantes. O TDAH, na verdade, se manifestaria com maior incidência diante de situações consideradas “entediadas”.

Ou seja, neste caso, a necessidade de metodologias diferenciadas não significa, necessariamente, um potencial de aprendizagem menor, mas sim um potencial que pode ser atingido de formas distintas.

Ao questionarmos se têm ou se já tiveram algum aluno em sala de aula com TDAH, 50% das professoras responderam de forma afirmativa, enquanto o restante respondeu simplesmente “não”. No entanto, apenas duas professoras, dentre as que responderam “sim”, citaram em suas justificativas a existência de um diagnóstico proveniente de um profissional especializado, o que coloca sob dúvida os critérios utilizados para subsidiar o restante das afirmativas. Suspeita, aliás, que se deve ao fato de que o desconhecimento interfere, de forma subjetiva, nas respostas obtidas, visto que a dificuldade de conceituação pode induzir a um problema quanto à identificação dos possíveis casos. Quando perguntamos se as professoras sabiam diferenciar uma criança com TDAH de uma que é simplesmente “muito ativa”, apenas uma respondeu de forma afirmativa. No entanto, o critério de diferenciação se pautou em um possível “potencial de abstração intelectual” inferior das crianças com TDAH em relação às demais, o que não necessariamente se comprova perante a literatura (ALENCAR, 2006; EIDT, 2004 e REIS, 2006).

Evidentemente, os professores não são responsáveis, de forma unilateral, pela geração de diagnósticos de TDAH. No entanto, considerando o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Academia Americana de Psiquiatria, que pondera que o diagnóstico de TDAH requer que seus sintomas estejam presentes em pelo menos dois ambientes distintos (principalmente casa e escola), o relato de profissionais de educação é de suma importância para a sua identificação (COUTINHO et. al., 2008).

Em todo caso, encontramos poucas simetrias entre pressupostos teóricos e as primeiras narrativas provenientes das docentes entrevistadas. Portanto, observamos que, de forma geral, parecem pouco possuir um conhecimento teórico suficientemente aprofundado sobre o TDAH. Desta forma, advertimos que as vozes que tentam nomear, identificar e explicar o TDAH na escola podem encontrar ressonância no senso comum, o que, perante a alta incidência do transtorno na instituição escolar exposta por Capellini et. al. (2007), torna-se fato, no mínimo, grave. A falta de subsídios teóricos é capaz de

acarretar, inclusive, em um processo de exclusão na escola causado por julgamentos que, emitidos à revelia, nada contribuem para o respeito à individualidade que marca os diversos percursos de aprendizagem vivenciados por nossos alunos.

Por isso, convencidos de que os saberes dos professores sobre o TDAH são importantes para que eles possam lidar com esta questão em sala de aula, e após verificarmos que o conhecimento atual sobre o transtorno é, na maioria dos casos, insuficiente, buscamos, a partir de agora, investigar quais são as possíveis falhas ocorridas na formação docente em relação ao tema que resultam nesta situação, ainda que pelos relatos de nossos participantes.

### 3.2 A formação das professoras voltada ao TDAH

Ao indagarmos às professoras se o TDAH foi abordado em suas formações acadêmicas, apenas três (P2A, P5A e P2B) responderam de forma afirmativa. No entanto, nenhuma delas respondeu “sim” à questão “você se considera preparada para lidar com a questão do TDAH em sala de aula?”, o que sugere que a formação acadêmica, além de pouco abranger o tema, não foi suficiente para dar segurança às professoras caso elas se deparem com um aluno portador do transtorno.

Por mais que o TDAH tenha se constituído em pauta de formação durante a graduação de P2A, além de ter sido tema da pós-graduação lacto sensu que cursou, ela se declarou “relativamente preparada”, pois sua segurança está atrelada à hipótese de o aluno ser submetido ao tratamento medicamentoso. Sua narrativa é bastante clara:

Depende, se o aluno for diagnosticado com TDAH e tomar a medicação da maneira correta, ele passa a ser um aluno ‘normal’, mas se não for tratado, ele não consegue desempenhos satisfatórios na escola, ou consegue progredir muito pouco. Além disso se ele também apresentar hiperatividade, esse aluno prejudica o desempenho da sala toda, pois não deixa os outros alunos se concentrarem e realizar as tarefas propostas.

Ou seja, apesar de o TDAH ter sido tratado em sua formação, vê-se que a possibilidade de atuação visualizada pela docente se atrela a um paradigma de “normalidade”, amparado pelos efeitos neuropsíquicos resultantes de uma administração medicamentosa. Neste caso, a importância da abordagem do transtorno na formação docente seria reduzida ao mero controle artificial dos sintomas relacionados ao TDAH, desprezando a necessidade de maiores reflexões voltadas à inclusão pedagógica. Afinal, o aluno estaria “normalizado” através de remédios. De acordo com o estudo de Eidt (2004), esta postura colabora para a redução das questões pedagógicas à medicalização precoce dos alunos.

Esta prática, aliás, é fundamento do que Caliman (2010) denuncia como processo de medicalização do comportamento infantil, em voga na sociedade contemporânea. De acordo com Landskron & Sperb (2008), nos Estados Unidos (local onde o problema adquiriu ares de fenômeno nacional), há escolas em que mais de 40% dos

estudantes fazem uso de algum psicoestimulante voltado ao TDAH, dando legitimidade praticamente exclusiva ao paradigma biomédico como fonte diagnóstica e terapêutica. No Brasil, aliás, nota-se um grande número de crianças que buscam atendimento médico especializado devido ao uso de medicação errada, conforme a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (LANDSKRON & SPERB, 2008).

Em outro lócus, também questionamos as professoras quanto o quesito “formação continuada”. A definição deste termo pode ser encontrada na conceituação de Brzezinski et al. (1999, p. 308) como “[...] formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática”. Abrange os aspectos formativos ocorridos durante a carreira docente, podendo ser realizada em diversos espaços, inclusive na escola, de forma permanente. Em relação a esse quesito, quatro professoras declararam nunca terem feito qualquer tipo de formação. Com isso, seus subsídios teóricos e/ou práticos acabam se sustentando nos pilares da formação inicial e nas subjetivações construídas através da prática pedagógica. Neste caso, provavelmente ficam apartadas, do ponto de vista teórico, de novos saberes que são constantemente produzidos.

Em relação às professoras que declararam já ter feito formação continuada, apenas duas mencionaram a presença do TDAH como pauta, uma (P2A) durante uma pós-graduação lato sensu, como comentado anteriormente, e a outra (P1A) através de palestras. Para P1A, no entanto, apesar de ter feito diversos cursos sobre o tema, sempre há a sensação de que “falta algo”. Pensando na formação que poderia ser oferecida pelas próprias unidades escolares, perguntamos às professoras se o TDAH já esteve em pauta de alguma reunião pedagógica (ATPC, por exemplo), ocorrida nas escolas em que lecionam. Considerando tanto a escola A quanto a escola B, houve uma discrepância estabelecida entre as narrativas provenientes no seio de cada instituição, pois nas duas surgiram, concomitantemente, respostas afirmativas e negativas.

Na escola A, duas professoras (P2A e P3A) responderam “sim”, ao passo que duas (P4A e P5A) responderam “não”. Uma professora (P1A) disse não se recordar. Apesar do caráter dúbio aqui denotado, consideramos a totalidade das respostas dadas pelas docentes em outras questões e concluímos que na escola A, eventualmente, a questão do TDAH é abordada, sem que seus pressupostos teóricos, no entanto, consigam mobilizar a maioria das docentes. A professora P3A, por exemplo, foi capaz de citar a ocorrência de uma palestra sobre o tema oferecida para a escola por alunos do curso de graduação em psicologia da UNIP (Universidade Paulista). Mesmo assim, durante a realização de sua entrevista depõe não compreender de forma satisfatória o TDAH, não se considerando apta a trabalhar com esta situação em sala de aula. Com relação à escola B, verificamos que, à semelhança da escola A, também houve respostas dissonantes à questão da abordagem do TDAH como pauta das reuniões pedagógicas. Enquanto três professoras (P1B, P3B e P5B) declararam que o transtorno

nunca foi tema de ATPC (ou de outras reuniões pedagógicas), duas (P2B e P4B) mencionaram o oposto. De acordo com P2B, o TDAH é, por sinal, tema frequente. Neste caso, as mesmas conotações dadas à escola A servem para a escola B, pois nesta, aparentemente, o TDAH é abordado sem que, no entanto, consiga sequer ser percebido pela totalidade das docentes.

Não é de se estranhar, diante de uma formação que se constitui como vaga e etérea, que as professoras pouco saibam sobre o TDAH. Este quadro, particularmente grave diante do percentual considerável de indivíduos em idade escolar que, atualmente, trazem consigo o diagnóstico deste transtorno (CAPELLINI, et. al., 2007), poderia ser, ao menos, amenizado caso a formação continuada contemplasse a temática, visto que a presença do TDAH no cotidiano escolar é inegável. O transtorno, aliás, não pode ser alienado da reflexão sobre a própria prática docente, às custas de seus portadores serem vítimas de um processo de exclusão. Com base nestes pressupostos, nos perguntamos sobre quais são os aspectos gerais que delineiam a atuação das professoras no dia-a-dia da sala de aula diante da diversidade, compreensão esta que naturalmente produz implicações em relação ao TDAH.

### 3.3 As ações das professoras diante da diversidade

Seis profissionais, ao serem perguntadas sobre quais projetos pedagógicos diferenciados desenvolvem ou poderiam desenvolver para alunos com dificuldades de concentração, responderam de forma negativa ou imprecisa quanto a sua existência. Com isso, constatamos que, no momento, a aceitação da diversidade é um dos maiores desafios que se apresentam, pelo menos no caso das escolas pesquisadas. Além disso, observamos que as manifestações da diversidade muitas vezes desafiam a prática pedagógica desenvolvida pelos professores, saturados diante de salas compostas por um número excessivo de alunos. A fala de P2B é ilustrativa:

Procuro projetos diferenciados, mas às vezes é complicado oferecer vários. O tempo é curto e as outras crianças necessitam de atenção.

Outras estratégias, mais ou menos eficientes, mais ou menos autoritárias, também foram explicitadas. Uma delas, revelada pela professora P1A, corresponde a um controle maior dos movimentos motores das crianças mais agitadas pelo reposicionamento delas de forma próxima à sua mesa, aumentando a imposição de sua presença. Por outro lado, P4A recorre a:

[...] atividades que requerem a concentração como jogos de memória, dominó, quebra-cabeça, além de brincadeiras como vivomorto, coelhinho sai da toca, dança da cadeira...

Neste caso, cabe interrogar quais são os valores atrelados à inclusão a partir de atividades cujo conteúdo objetiva, exclusivamente, a distração por parte dos alunos

tidos como “problemáticos” para que, enquanto isso, os demais possam se desenvolver conforme os conteúdos básicos que constituem o início da trajetória escolar. Qual seria o sentido da inclusão implícito nesta prática? Mantoan & Prieto (2006, p.350) apontam que, perante os diversos desafios que são enfrentados para que a educação, de fato, corresponda a um direito universal, inalienável, é impedir que esse direito seja traduzido “[...] meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns”. É preciso, portanto, que as estratégias de participação considerem não apenas o envolvimento do “corpo material” do aluno, mas também a tentativa de envolvimento do “corpo intelectual” cujos objetivos devem ser visualizados a partir de seus limites e de suas possibilidades. De fato, uma inclusão que não respeita estas características pode ser interpretada como uma falsa inclusão.

A narrativa de P2A parece considerar a afinidade com tais pressupostos. Conforme a professora,

Os alunos participam de todos os projetos propostos ao longo do ano letivo. O que diferencia o trabalho com esses alunos são as estratégias utilizadas para desenvolvê-los; e muitas vezes também o trabalho individualizado com a criança.

O estabelecimento de estratégias diferenciadas, porém respeitando a finalidade de ensino que justifica a presença das crianças na escola, pode diminuir o déficit que os portadores de TDAH possuem sobre os demais em relação aos conteúdos escolares, especialmente no que se refere à leitura (CAPELLINI et. al., 2007). Por outro lado, a padronização metodológica pode resultar, ao longo da trajetória escolar, em um aumento gradual dessa defasagem, o que provavelmente culminará no fracasso escolar. Vale ressaltar, portanto, a necessidade de aplicação de métodos que atendam a todos. Porém, muitas professoras revelaram, de forma explícita ou implícita, não ser comum em suas práticas a diferenciação metodológica, denotando que suas atuações acabam se sustentando em um paradigma homogeneizante de educação, o que infelizmente as descontextualiza com as reais necessidades dos alunos, seres heterogêneos por condição e por excelência. Como os portadores do transtorno não se enquadram nos padrões homogeneizantes que insistem em tentar demarcar territórios nas escolas, quem tem TDAH pode acabar sendo vítima da exclusão.

Pode ser que a busca pelas variações metodológicas, muitas vezes, esbarre em dificuldades estruturais que, dentre outros fatores, caracterizam a própria rotina escolar, baseada espacialmente no excesso de alunos por sala, conforme denunciado por P2B, e pelo tempo cronológico estabelecido de forma institucional, fazendo com que algumas professoras “[...] não tenham tempo de propiciar atenção a todos”.

Todavia, as dificuldades estruturais apontadas não significam “impossibilidade” de atendimento direcionado aos portadores de TDAH, visto que, conforme Alencar (2006), mudanças simples de rotina e de espaço possibilitam o atendimento a estes alunos, sem que os outros fiquem aquém da atenção que lhes é, por direito, merecida.

Ou seja, é perfeitamente plausível, portanto, aplicá-las e atender a outros alunos ao mesmo tempo, realizando uma inclusão, de fato, efetiva.

Certos destas possibilidades, partimos agora para nossas considerações finais.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta investigação, reiteramos os indicativos de Landskron & Sperb (2008) e de Coutinho et al. (2009) pelos quais, no Brasil, o conhecimento dos professores acerca do TDAH é considerado baixo, se restringindo, na maioria dos casos, apenas à descrição dos sintomas semanticamente associados à sigla. A partir desta situação, abre-se espaço para o surgimento de uma espécie de “senso comum” que, amparado na criação de mitos, é inscrito no discurso dos professores quando estes buscam identificar a origem orgânica do TDAH. Mitos revelados, por exemplo, na investigação de GOMES et. al. (2007), na qual, em levantamento realizado nas dez principais capitais brasileiras, foi constatado que 53% dos estudantes de pedagogia e 48% dos professores concordam com a afirmação de que o TDAH pode ser causado pela presença de açúcar e de outros aditivos alimentares. O mesmo estudo indica, ainda, que para 77% dos educadores as práticas desportivas representam um tratamento de maior eficácia do que o uso de medicamentos, mesmo que esta ideia não encontre respaldo nos meios científicos.

Como, do ponto de vista científico, o senso comum não é capaz de se posicionar, não se espera, na escola, uma situação diferente da qual a inquestionabilidade do ponto de vista biomédico é potencializada pelo caráter opaco do saber pedagógico quando o assunto é o TDAH. Nesta conjuntura, o caminho para a medicalização desenfreada do comportamento infantil está aberto. As contribuições que deveriam ser dadas sobre o assunto pelos professores sobre o tema enquadram-se em um grande desafio perante a raridade com que ele, aparentemente, é abordado em suas formações iniciais. E em relação às professoras que participaram desta investigação, tal situação, que poderia ser, ao menos, amenizada por meio de uma formação continuada, acaba sendo reforçada tanto pelo fato de que poucas a realizam fora da escola, quanto pelo fato de que esta formação, quando se desenvolve na escola, atinge efeitos aquém dos desejados.

Em relação a este aspecto consideramos que a formação dos professores ultrapassar o que vem sendo feito, ou seja, a realização de encontros formativos que se encerram na mera defesa da educação como direito de todos, ou informam os princípios filosóficos e políticos da inclusão escolar e das prerrogativas legais. É preciso promover sua continuidade, com aprofundamento das reflexões e da formulação de proposições para construir alternativas de escolarização para todos.

O distanciamento entre as produções acadêmicas e a escola causado, sobretudo, pela falta de formação continuada efetiva derivada de políticas públicas de pouco

fortalecimento das relações entre a universidade e a comunidade é um dos motivos que fazem com que a escola, atualmente, ainda esteja estruturada sob o paradigma homogeneizante que, além de pressupor a igualdade de métodos de ensino, dificulta a inclusão.

Para que as possibilidades de inclusão pedagógica oferecidas aos alunos portadores de TDAH deixem de existir apenas enquanto possibilidades, é necessário que o apreço à diversidade ultrapasse o âmbito do discurso e se transforme, de fato, em prática comum, conforme direito previsto constitucionalmente. Torna-se necessário ainda a desmistificação do que é a escola: um local de silêncio, em que corpos opacos e sem movimento se detêm para ouvir o mestre. Urge que esta instituição que educa possa voltar-se às investigações que garantem a participação efetiva de crianças e adolescentes que decidam, planejem, trabalhem em grupos e, portanto, possam pouco se entediar num contexto em que sejam, de fato, protagonistas de seu ensino.

Para tanto, a formação de professores é um importante ponto de partida. É também condição para que, em um futuro breve, as dificuldades relacionadas à inclusão na escola sejam sanadas, situando o professor em uma posição mais confortável e evitando, com isso, que o convívio com um aluno portador de TDAH possa lhe representar motivo de pânico ou desmotivação pelo caráter “indisciplinado” que este possa revelar. Vislumbramos, a partir da defesa de uma formação docente mais condizente com as demandas que são apresentadas pela escola, uma perspectiva na qual o quadro de atual perplexidade possa ser, um dia, mais animador.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. J. Q. **Avaliação das estratégias de ensino atencionais: a prática pedagógica para alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – TDAH.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

BRZEZINSKI, I. et al. Estado da arte na formação dos professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, 1999.

CALIMAN, L. V. Notas sobre a história oficial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 30, n.1, p.46-61, 2010.

CAPELLINI, S. A.; et. al. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12,n. 2, p. 114-119, 2007.

COUTINHO, G. et. al. Concordância entre relatos de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de uma amostra clínica brasileira. **Revista de psiquiatria clínica**, v. 36, n. 3, p. 97-100, 2009.

EIDT, N. M. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?** Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Faculdade de Psicologia da PUC-Campinas, Campinas, 2004.

GOMES, M. et. al. Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil.

**Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 56(2), 2007, pp. 94-101.

LANDSKRON, L. M. F.; SPERB, T. M. Narrativa de professores sobre TDAH: um estudo de caso coletivo. **Rev. ABRAPEE**, v. 12 n.1, p.153-167, jan/jun. 2008.

MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MATTOS, et. al. Painel brasileiro sobre diagnóstico de TDAH. **Rev. Brasileira de Psiquiatria**, Porto Alegre, v. 28, n 1, p. 50-60, jan/abr. 2006.

REIS, M. G. F. **A teia de significados das práticas escolares: transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH) e formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Faculdade de Psicologia da PUC-Campinas, Campinas, 2006.

SOUZA, I. G. S., et al. Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 56, supl. 1, p. 14-18, 2007.



## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Solange Aparecida de Souza Monteiro** - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-370-5

