

UNILEÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CATARINE MOREIRA DE AQUINO SANTOS

**TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: Uma
revisão sistemática da atuação de professores**

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2022

CATARINE MOREIRA DE AQUINO SANTOS

**TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: Uma
revisão sistemática da atuação de professores**

Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico, apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Orientador: Prof. Me. Alex Figueirêdo da Nóbrega

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2022

CATARINE MOREIRA DE AQUINO SANTOS

**TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: Uma
revisão sistemática da atuação de professores**

Este exemplar corresponde à redação final aprovada do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Data da Apresentação: 28/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Me. Alex Figueirêdo da Nóbrega

Membro: Prof. Dr. Joaquim Iarley Brito Roque/UNILEÃO

Membro: Prof. Me. Larissa Maria Linard Ramalho/UNILEÃO

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2022

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: Uma revisão sistemática da atuação de professores

Catarine Moreira de Aquino Santos¹

Alex Figueiredo da Nóbrega²

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma condição neurobiológica que não possui cura e que acomete crianças e adultos. Os sintomas pilares desse transtorno dizem respeito à desatenção, hiperatividade e impulsividade. Desta maneira, influi diretamente nas funções executivas e em outros desdobramentos os quais o acometido tem prejuízo, principalmente se tratando do processo de aprendizagem no contexto escolar e de pessoas que chegam à fase adulta sem diagnóstico e/ou que não fazem tratamento adequado. Assim, fez-se necessário ter como objetivo uma revisão sistemática, por meio de pesquisa bibliográfica, apoiando no seguinte questionamento: Quais os conhecimentos, atitudes e práticas que o corpo docente das escolas tem a respeito do TDAH? Considerando que o público em questão tem esse contato direto com crianças e seus possíveis sintomas e que é na escola que surgem de maneira mais evidente, bem como, buscando refletir que papéis esses professores têm no processo de escolarização desse sujeito e como a escola está ou não preparada para recebê-los.

Palavras-chave: TDAH. Professor. Escola.

ABSTRACT

ADHD is a neurobiological condition that has no cure and affects children and adults. The main symptoms of this disorder are inattention, hyperactivity and impulsivity. In this way, it directly influences executive functions and other developments to which the affected person is harmed, especially when it comes to the learning process in the school context and for people who reach adulthood without a diagnosis and/or who do not undergo adequate treatment. Thus, it was necessary to aim at a systematic review, through bibliographic research, based on the following question: What are the knowledge, attitudes and practices that the teaching staff of schools have regarding ADHD? Considering that the public in question has this direct contact with children and their possible symptoms and that it is at school that they appear most evidently, as well as, seeking to reflect what roles these teachers have in the schooling process of this subject and how the school is or not prepared to receive them.

Keywords: ADHD. Teacher. School.

¹Discente do curso de psicologia da UNILEÃO. Email: catarinemas@gmail.com

²Docente do curso de psicologia da UNILEÃO. Email: alexfigueiredo@leaosampaio.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica que acomete cerca de 3 a 10% da população infantil e não tem cura, mas tratamentos. Define-se por uma dificuldade em manter foco, bem como, na inibição do controle de comportamentos impulsivos/hiperativos, que repercute de maneira significativa na rotina em diversas esferas (ROTTA, 2016).

Por se tratar de uma condição neuroatípica que é pouco discutida socialmente, torna-se muito mais trabalhoso identificar sintomas, diagnosticar e por consequência interfere na qualidade de vida do acometido. Assim como traz Rotta (2016), ao afirmar que a síndrome tem influência desfavorável na vida do indivíduo, afetando na autoestima, no processo de aprendizagem, no viés comportamental e no estresse implicado nesse meio.

Pelos motivos citados, considerando ser uma questão de ordem social, que os primeiros sintomas do transtorno aparecem na infância e que no âmbito escolar tem tendência a aparecer essas características com mais evidência, por dificultar o processo de aprendizagem, evidencia-se o interesse de investigar a respeito do conhecimento da docência, no intuito que diferente da experiência que eu e outros diagnosticados tardiamente tivemos, possam ter oportunidade de vivenciar o TDAH por outra ótica. Por isso, baseia-se na pergunta central: Quais os conhecimentos, atitudes e práticas que o corpo docente das escolas tem a respeito do TDAH? Na busca de entender como acontece a exclusão do sujeito atípico na escola, apresentar o TDAH seguindo princípios teóricos, bem como seus prejuízos; levantar dados sobre como acontecem essas práticas escolares com o aluno diagnosticado e entender o papel do professor nas intervenções no âmbito escolar e multiprofissional.

No intuito de ponderar como a escolarização, dinâmica essa que deve ser integrativa, pode interferir diretamente na aprendizagem, para que haja possível inclusão e promoção do bem-estar no modo de viver.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é classificada como descritiva e bibliográfica, tendo como instrumento de coleta de dados a apuração de livros e artigos, visto que é uma ferramenta que possibilita maior captação dos dados genuinamente falando, e por isso, também definida como

abordagem qualitativa, ao tratar da realidade subjetiva, a qual a pesquisa irá se findar (GIL, 2018).

As bases de dados utilizadas na pesquisa foram Scientific Library Online (SciELO), Google Acadêmico e o site teses.usp.br. A investigação deu origem à artigos que foram separados pelas datas mais recentes, precisamente os 3 últimos anos (2019, 2020 e 2021), para fins de dados mais próximos da realidade atual. Os descritores de busca utilizados foram “*professor*”, “*TDAH*”, “*atuação*”, “*crenças*”, “*conhecimentos*”, “*atitudes*” e “*estratégia*”.

3 TDAH E O SISTEMA DE ENSINO

3.1 PROCESSO DE EXCLUSÃO DO ALUNO ATÍPICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Paulo Freire já apontava para uma reflexão para o processo educacional no sentido de demonstrar que não chegava a todos, tanto a nível social, por pessoas que vivem à margem e não recebem esse aparato quanto dentro das salas de aula, onde existia o que ele chamava de “educação bancária” que consistia em enxergar os alunos como meros depósitos de conteúdo, explicitando a falha no sentido do saber no processo de ensino-aprendizagem (PATTO, 1997).

Santos (2021) em sua tese faz uma reflexão acerca das características que aproximam e distanciam o processo de escolarização das instituições totais ditadas por Goffman (1974), destacando a padronização existente, os estigmas colocados e o processo de despersonalização. Acrescentando também, o saber médico predominante em detrimento do saber escolar, ressaltando as intervenções médicas a solução no sentido de adequar o sujeito “desajustado”.

O rótulo do “mau aluno” que o estudante carrega vem de maneira muito presente no discurso dos professores, com viés de desesperança quanto a não haver expectativas de outras perspectivas (SANTOS, 2021). Goffman (2002) completa falando exatamente sobre essa concepção, onde o estigma representado é tratado pelo sujeito como foco de suas características, condição essa que influencia com que se comporte de acordo com que esperam no meio ao qual está inserido.

O corpo docente se comporta de maneira a se distanciar desses impasses no aprendizado, trazendo que dificuldades escolares e de comportamento são apontadas pela escola advindas de uma estrutura familiar instável e da própria incapacidade do aluno por

sofrer influências orgânicas. Enfatizando ser algo externo ao método de ensino proposto assim como sua resolução está fora dos muros da instituição (GOMES, 2015).

Alves e Soares (2013 *apud* SANTOS, 2021) fazem uma dura marcação em cima de sistemas de avaliação que visam insinuar níveis de aprendizado sem considerar os contextos aos quais os alunos estão inseridos em prol de resultados para analisar desempenho. E por isso, acabam valorizando artificialmente como essa educação está sendo repassada.

Ao pensar em todo contexto mencionado, quando se afunila tratando-se de educação para alunos que não possuem traços típicos esperados, esse caminho se torna mais árduo, pois, historicamente, a sociedade não está preparada para receber e incluir pessoas que fogem à norma. Segundo Moreira (2015), depois do período da revolução industrial as pessoas que não tinham serventia no trabalho eram apartadas da sociedade para viverem segregadas em manicômios, como um depósito de “inapropriados”, sem fins de tratamento, em um viés higienista.

A análise de Santos (2021), sobre as aproximações das escolas a instituições totais, também traz esse traço da busca de seguir um padrão, onde não há brecha para o atípico, coibindo para um fracasso escolar. Por isso, tudo que foge esse comportamento dentro da norma esperado dentro da sala de aula, não é recebido pela escola.

Apesar de existir uma luta que se oponha a esse sistema, a tentativa de inclusão é recente, ainda mais se tratando das chamadas “doenças invisíveis”, que fogem do aspecto físico e que são mais difíceis de detectar, tanto por não ser colocada em pauta socialmente, como pela capacidade de passar despercebido, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) (NOGUEIRA; BARBOSA; BARBOSA, 2015).

Esse transtorno que afeta diretamente a capacidade de atenção do acometido, somado aos sintomas hiperativos e impulsivos, muitas vezes pode ser percebido dentro do âmbito escolar como uma falta de disciplina, de compromisso e de responsabilidade (MAIA; CONFORTIN, 2015). Para Nogueira, Barbosa e Barbosa (2015), isso pode acarretar problemas não só de aprendizagem, como afetar a socialização, onde o comportamento implica em possibilidades de fracasso escolar e exclusão dentro da sala de aula, tanto pelos rótulos e valorização de avaliação superficial (exclusão por parte da escola), quanto pela esquiva do próprio aluno, emergindo comportamento antissocial e pelo número considerável de evasão escolar.

3.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TDAH

O conhecimento a respeito do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade é recente, visto que, os primeiros sinais foram observados há pouco mais de um século pelo pediatra George Still em 1902, onde o mesmo percebia dificuldades na criança no controle inibitório dos impulsos que considerava não poder ser explicada apenas por uma falta de conduta da própria. Desta forma, com o avanço curioso a respeito do transtorno, que já foi denominado por várias vezes antes de chegar ao que conhecemos no Brasil como TDAH, surgiram diversas outras pesquisas e opiniões a respeito (OLIVEIRA *et. al.*, 2020), conforme será discutido nos próximos parágrafos.

Há um debate sobre como deveria ser tratada a origem do TDAH. Bezerra e Ribeiro (2020) reúnem autores que defendem opostos: a) teóricos que acreditam ser ligado a um aspecto histórico-cultural, trazendo uma crítica a respeito de patologizar algo que é responsabilidade e problema social, que diz respeito à precariedade da educação e; b) autores que defendem um viés genético, um transtorno do neurodesenvolvimento.

Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016) se baseiam no que chamam de medicalização da educação, onde expõem a ideia de que os professores buscam por um meio imediato de contornar a situação acerca do comportamento que considera problema e há um investimento no saber médico e a desconsideração da individualidade. Completa colocando que o “objetivo era simplesmente a profilaxia dos desviantes e a consequente cura do ‘mau comportamento’” (CRUZ; OKAMOTO; FERRAZZA, 2016, p. 705), corroborando com o que Santos (2021) traz acerca do predomínio do saber médico em função de lidar com o diferente.

Ribeiro e Viégas (2016) argumentam que o diagnóstico de TDAH, parte de um conceito biologizante do desenvolvimento. Os autores partem do princípio das conclusões de Vygotsky acerca da crença que o cérebro do homem é um cérebro de um ser social, pois, quando esse ser está se desenvolvendo em meio a uma cultural, esse processo carrega impacto direto desse ambiente, um condicionamento. Portanto, categorizar uma patologia que desconsidere o social a qual está inserido, é transportar uma responsabilidade política, social e cultural para o individual.

Os pesquisadores denunciam o fato de o transtorno ter um conceito vago, questionando a existência e explicitando possuir críticas intensas dentro da área médica. Defendendo a ideia de que o TDAH é utilizado para justificar o aluno que apresenta em seu histórico um fracasso escolar. Apontando que como defendido pelos autores Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016); Ribeiro e Viegas (2016), a educação tem sofrido uma dura influência desse aspecto patologizante e centrado no indivíduo como problema, pois:

Atualmente, psicologia, pedagogia e psicopedagogia encontram novos aliados: com o advento do fortalecimento da genética, da neurologia, da neuropsicologia, os aspectos biológicos voltaram a ser considerados como principal causa dos problemas pedagógicos (PROENÇA, 2010). Nesse cenário, surgem supostos transtornos para explicar a dificuldade de aprendizagem e/ou de comportamento na escola, nos quais se destaca o TDAH, crescente em diagnósticos em nível mundial. Cabe, portanto, discutilo à luz de publicações que se fundam no olhar medicalizante, cuja crítica fundamenta-se em outra visão de mundo (VIÉGAS; OLIVEIRA, 2014, p. 43).

Afirmam ainda que os critérios do diagnóstico seguindo a tríade desatenção, hiperatividade e impulsividade, não são pautados na objetividade, e, portanto, direcionando-se a uma opinião subjetiva e sem respaldo científico (VIÉGAS; OLIVEIRA, 2014).

Bezerra e Ribeiro (2020) expõem que a crítica se torna pertinente, pois, é levada a uma reflexão acerca da precariedade da educação e minimiza a culpabilização do aluno em relação ao fracasso escolar, apontando para o que Gomes (2015) também menciona em seu trabalho sobre a descon sideração de que os impasses do aprender possam ser resolvidos dentro da escola.

Não obstante também mencionam que a crítica apresentada não foi feita no intuito de se desfazer do viés orgânico, mas realizar diálogo entre as duas concepções, para se atentar as avaliações realizadas e os possíveis diagnósticos precipitados sem considerar o contexto a qual a criança está inserida (BEZERRA; RIBEIRO, 2020).

Uma pesquisa recente realizada por Duarte et. al. (2021) apresenta como objetivo reunir marcos científicos em relação ao TDAH. Concluindo que o diagnóstico é válido e fidedigno, quando é sustentado, durante a avaliação, em critérios padrão para a patologia psiquiátrica, mencionando o Manual de Transtornos Psiquiátricos (DSM-V). Ferreira e Ramos (2020) alertam para possíveis causas do TDAH, sendo fortemente o fator genético, como também biológico, exemplificando, nascimento prematuro, exposição ao álcool durante a gestação, baixo peso ao nascer.

Os autores explanam que o transtorno tem origem neurobiológica, mas que é atravessado por fatores ambientais e sociais, no qual pode influenciar a intensidade dos sintomas. Por ter esse caráter complexo e base multifatorial acreditam que a investigação precisa ter uma extensa análise para resultados precisos (CARVALHO; SANTOS, 2016); (DUARTE, et. al., 2021). Pois, apenas um sintoma isolado não conclui como TDAH, nem aparecendo o sintoma apenas em um âmbito (ex.: Escola). Por isso, a entrevista com familiares, corpo docente, com o indivíduo em hipótese diagnóstica e outros que participem

da rotina deste, se torna importante para entender esse funcionamento e resultar em uma conclusão mais assertiva (DUARTE et. al., 2021).

Ademais, Souza, Benedito e Júnior (2020); Carvalho e Santos (2016), sustentam em suas pesquisas a teoria dopaminérgica, que consiste em uma disfunção no córtex-frontal, onde prejudica a capacidade de recepção do neurotransmissor dopamina nessa área, que é responsável pelas funções de planejamento, atenção sustentada, controle e inibição de comportamentos. Este desequilíbrio de dopamina afeta diretamente o papel da motivação, prazer e satisfação, refletindo diretamente na procura por recompensas imediatas que tragam essa sensação (SOUZA; BENEDITO; JÚNIOR, 2020).

O debate é muito oportuno para construir um olhar atento diante da disfunção estudada. Porém, é válido acrescentar que o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade é reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que se encontra de fácil acesso na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) com seu respectivo código de classificação (F-90) e na quinta edição do DSM trazendo características, marcos temporais e possíveis comorbidades. Mencionando que:

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos em geral considerados “de externalização”, tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional (DSM-5, 2014, p. 32).

Por ser um transtorno que necessariamente aparece na infância, por volta dos 6/7 anos, o TDAH faz com que o indivíduo adulto precise lidar com esse processo por um longo período de tempo, considerando a prevalência da sintomatologia até essa fase, sugerida por Oliveira e Dias (2018) e pelo caráter crônico citado por Duarte et. al. (2021). Somado à esse fator, ao não se conectar com o diagnóstico, acarreta com que o manejo consigo seja algo mais trabalhoso, se comparado aos que tiveram tratamento desde a infância ou à sujeitos neurotípicos, levando em consideração as atribuições colocadas pelo transtorno, que serão demonstradas a seguir.

Gomes, Sousa e Júnior (2019), ao realizarem uma análise de ansiedade como consequência do TDAH, colocam que não necessariamente quem tem o diagnóstico de TDAH terá ansiedade, mas que essa pode surgir a partir de situações em que o sujeito com TDAH possa vir a ter dificuldades. Exemplificam, trazendo a ansiedade social como um possível resultante do transtorno, mais precisamente quando ainda não possui o diagnóstico e há uma dificuldade de aprendizagem, desta maneira, ao se colocar frente a um trabalho escolar que precise apresentar e não tiver êxito, possivelmente poderia desenvolver a comorbidade mencionada.

De acordo com DSM-V (2014), as comorbidades são comuns quando se trata do TDAH. Já na infância há uma probabilidade de associação da disfunção com outros transtornos, como o TOD (Transtorno Opositor Desafiador), o Transtorno de Conduta no percurso do desenvolvimento da adolescência, e na fase adulta, podendo aparecer o transtorno de personalidade antissocial, e os relacionados à dependência química.

A dependência por substâncias é explicada por Souza, Benedito e Júnior (2020) como uma relação estreita, uma vez que, considerando que o cérebro TDAH possui desequilíbrio das funções executivas, se tratando do controle inibitório/da impulsividade, assim como, a busca por recompensas imediatas, estar exposto ao uso de cocaína faz com que esses sintomas fiquem mais intensos, e levando em conta o efeito estimulante (prazeroso) mais suscetível à compulsão.

Apesar de não ter influência direta com aspectos que circundam a inteligência acadêmica, o transtorno atravessa diretamente o processo de aprendizagem, por conta de uma disfunção cerebral, ao se deparar com a dificuldade em manter foco, a desmotivação, a dificuldade em iniciar tarefas que exijam esforço mental, problemas em relação à memória e outros de caráter cognitivo, portanto, podendo ocasionar atrasos significativos (SOBRAL, 2018).

Ferreira e Ramos (2020) colocam que para aprender o que seja exige requisito mínimo de atenção e memória. Levando em consideração que o TDAH compromete essas habilidades, pode-se dizer que é combustível para que o estudante apresente insucesso nessa área. Rodrigues e Lima (2020), trazem analisando estudo bibliográfico, os impactos do TDAH na fase adulta frisando, principalmente, que:

Em um levantamento realizado com um grupo de 21 jovens, entre estudantes e não estudantes, Júnior e Loos (2011), identificaram que a vivência no ambiente escolar não era algo confortável, uma vez que a maioria destes jovens relatam uma fragilidade no sistema escolar, inclusive por parte dos docentes que não possuíam compreensão do TDAH, bem como pela ausência de repertório pedagógico para atuarem nesta situação (pág. 4).

No que se refere à autoestima, ao analisar todas as dificuldades mencionadas, de aprendizagem e funções executivas que são consideradas básicas para um neurotípico, é esperado que abale esse aspecto também. Santos, Novais e Tozato (2015, pág. 10) fomentam, ao relatar que “[...] é também frequente em portadores com o TDAH, afetando emocionalmente o portador e favorecendo a sua baixa autoestima, ansiedade e depressão”.

O abalo se estende ao aspecto interpessoal, e este pode ser resultante de multifatores, tendo em vista o que foi abordado. Sobre se sentir minimizado pelo seu rendimento, pelos rótulos, falta de organização, desregulação emocional e ações realizadas sem deliberar. E sobre os aspectos secundários que dizem respeito a transtorno de personalidade antissocial, transtorno de conduta, como também, o transtorno opositor desafiador, que são comuns enquanto transtorno secundário, e influem nos relacionamentos, seja, no âmbito familiar, na escola, trabalho, envolvimento amorosos (DSM-V, 2014); (RODRIGUES; LIMA, 2020).

Gomes e Confort (2018) afirmam que com o passar do tempo, o indivíduo portador do TDAH acaba sofrendo com a própria desatenção, e sendo atravessado pelos tropeços que é investir nos seus projetos. Seja planejando, executando e/ou enfrentando atrasos habituais para entregar demandas dentro do prazo.

Desta forma, entendendo essas adversidades e os impactos significativos que causam durante a vida, sobretudo quando não tratados previamente, é imprescindível que as discussões acerca do tema sejam colocadas em evidência. Principalmente na escola que é onde tende a aparecer os sintomas com mais prevalência, pois acaba exigindo as habilidades que para o TDAH prejudicam no processo ensino-aprendizagem (MAIA; CONFORTIN, 2015).

3.3 ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Moura e Nunes (2019) buscam compreender o conhecimento que os professores do ensino fundamental da cidade de São José do Belmonte têm a respeito do TDAH, através de representações sociais emergidas durante as entrevistas. Foram realizadas com 15 professores da rede municipal utilizando a técnica de associação livre, para evocar pontos de vista, a partir de das indagações: “Atenção é...”, “Hiperatividade é...”, “Déficit é...” e “Transtorno é...”.

Em seus resultados, cujo foram organizados em tabela, mostram de maneira objetiva as palavras e a frequência que foram emergidas, utilizam a teoria núcleo central de Jean-Claude Abrie (2003) para analisá-las. A conclusão obtida, de maneira geral, tende a uma

representação social voltada de atributos negativos sobre TDAH, por parte dos professores (MOURA; NUNES, 2019).

Moura e Nunes (2019) sugerem por meio do que foi colhido que os entrevistados acreditam que as pessoas com o transtorno não são saudáveis, ao considerar que as respostas se sustentaram nas palavras “doença”, “problema”, “sofrimento”. Relatando também que o significado imposto pelos docentes sobre “déficit” pode ser entendido como de natureza desfavorável, se sustentando nas palavras “insuficiência”, “doença”, “prejuízo”. Concluindo que esse desfecho reflete na atuação com o aluno típico e atípico, pois são representações consideradas não inclusivas.

Conforme pesquisa de Santos Júnior (2021) é importante que no ensino fundamental os professores tenham conhecimento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade numa perspectiva de se antecipar quanto a possíveis diagnósticos, dificuldades na aprendizagem. Desta forma, buscam verificar os conhecimentos e atuações dos professores do ensino fundamental, da rede pública de Cuité – PB.

Foram levantadas questões através de questionário auto aplicável com perguntas objetivas e subjetivas acerca da formação desses docentes; conhecimentos prévios sobre TDAH; o TDAH no cotidiano escolar; capacitação para atuar junto aos alunos diagnosticados e a conduta desses profissionais junto aos estudantes com a disfunção. A apuração das respostas aponta discordância em alguns pontos (SANTOS JÚNIOR, 2021).

Apesar de ser unânime o número de professores que responderam que conhecem a disfunção estudada, apenas 5 conceituaram bem sobre as características, 7 dos 16 participantes manifestaram respostas confusas, surgindo características de outros transtornos e 1 participante copiou resposta disponível em um site. O pesquisador conclui que isso demonstra receio frente a essa posição, de estar colocando seus conhecimentos à prova (SANTOS JÚNIOR, 2021).

Quando perguntado se desconfiam ter algum aluno com TDAH, 62,5% têm essa suspeita. Isso indica que possam ter discentes com falta de diagnóstico, e necessariamente que esses apresentam dificuldades dentro do âmbito escolar, tendo ou não alguma patologia. Assim, salientam que mesmo não sendo papel do educador fazer diagnóstico, é imprescindível que conheça acerca das dificuldades que circundam a aprendizagem, buscando diálogo familiar e apoio da escola, mesmo que o fim não seja patológico, com intuito de entender de onde está surgindo (SANTOS JÚNIOR, 2021).

Em relação à atuação desses professores junto de alunos TDAH, foi percebido que 68% não sentem preparados para realizar esse acolhimento, 75% afirmam ter dificuldade para

ensinar para esses estudantes. Apenas 25% têm capacitação para atuar com alunos com o transtorno disposta pela prefeitura/estado. O autor conclui ressaltando a fragilidade da educação continuada dos professores, sinalizando a falha de direcionamento dos recursos que seriam para o aperfeiçoamento desses docentes, segundo a Constituição Federal disponibiliza (SANTOS JÚNIOR, 2021).

Na perspectiva de Oliveira, Agüero e Mendes (2021), concordando com Santos Júnior (2021), é de suma relevância fazer essa apuração com professores do ensino fundamental, pois dessa maneira, trabalha-se em um viés preventivo. Os autores sustentam que o TDAH é considerado um problema pública de saúde, e afirma a importância da pesquisa entendendo que o docente que tem conhecimentos a respeito dessa disfunção consegue dar um aparato maior para o aluno.

Em vista disso, sua pesquisa tem o propósito de explorar qual o nível de conhecimento que professores do ensino fundamental têm a respeito do TDAH. Realizando questionário contendo perguntas objetivas com 36 professores de 4 distintas escolas, sendo 2 (1 de rede particular; 1 de rede pública) no Brasil e 2 (1 de rede particular; 1 de rede pública) no Paraguai (OLIVEIRA; AGÜERO; MENDES, 2021).

Na avaliação acerca sobre quem conhece o transtorno, 100% dos entrevistados responderam saber. Entrando em contradição quando 69% mostraram não identificar os sintomas do TDAH corretamente, e apenas 6% considera que tem alto conhecimento quando se tratado do assunto. Os autores colocam que apesar de dizer que sabem sobre, acaba sendo um discurso limitado, visto que os dados se contradizem em números exacerbados (OLIVEIRA; AGÜERO; MENDES, 2021).

Oliveira, Agüero e Mendes (2021) se atentam também que mesmo sendo com uma pequena amostra de 36 participantes da pesquisa, ela se torna vasta e diversa, considerando as variáveis escolas de rede pública e privada, de dois municípios diferentes, sendo um no Brasil e outro no Paraguai. Desta forma, 69% não é considerado um número pequeno e isolado territorialmente/cultural.

Complementam explanando que as 4 escolas estudadas são atingidas pela mesma questão do pouco conhecimento do que foi abordado, e que apenas em 1 tem psicólogo trabalhando para dar suporte a alunos e professores. A escassez de investimentos nas políticas públicas também foi mencionada no sentido de atender essa demanda escolar (OLIVEIRA; AGÜERO; MENDES, 2021).

Analisando esses três pontos de vista, conclui-se que há uma concordância quanto aos resultados dos estudos sugerindo que de maneira geral existem equívocos e despreparo

por parte dos professores para atuar com o público em questão. Esse fim se dá pelo fato de não ter o conhecimento a respeito da sintomatologia, apesar de reconhecer a existência do transtorno, e pela falta de políticas públicas que acolham a problemática, no sentido de investir na formação continuada de professores.

Algo a ser salientado é a perspectiva trazida na primeira pesquisa sobre as representações sociais, que culmina com o que Goffman (2002); Bezerra e Ribeiro (2020); Santos (2021) relatam sobre os rótulos, partindo princípio que para além das dificuldades do aluno no processo de aprendizagem, a exclusão também se faz presente ao ser interpretado de maneira errônea, por suas particularidades.

Comparando com a pesquisa integrativa de Nogueira, Barbosa e Barbosa (2015) sobre a percepção de professores a respeito do TDAH, os resultados, mesmo com diferença de anos, se tornam parecidos. Pois:

As produções científicas apresentadas apontam uma considerável parcela de educadores que não conhecem o transtorno, e, portanto não estão preparados para lidar com os tais alunos. As deficiências nos cursos de formação e na educação continuada de professores a respeito do tema estão entre os determinantes desse despreparo. Em vista da pequena quantidade de estudos disponíveis que relacionam os descritores “TDAH” e “professores”, é possível concluir que existem lacunas que indicam novas perspectivas de trabalhos a serem realizadas a respeito do assunto (p. 63).

Desta forma, faz necessário refletir sobre o papel do docente na prática junto do aluno TDAH e/ou com dificuldades, afim de que surjam alternativas que mude o cenário que parece estático.

3.4 PAPEL DA DOCENCIA NAS INTERVENÇÕES

Assim como foi apresentado, entende-se que a pessoa que possui dificuldades relacionadas ao sintoma do TDAH, tem tendência de apresentar outros prejuízos durante a vida, principalmente no contexto escolar, que é onde tem contato com atividades que necessariamente precisam usar das funções executivas.

Os teóricos salientam que apesar de não ser papel do educador fazer diagnóstico, é imprescindível que conheça acerca do TDAH e de outras dificuldades que circundam a aprendizagem, mesmo que o fim não seja patológico, com intuito de entender de onde está surgindo, acolhendo sua individualidade e incluindo esse ao processo (MOURA; NUNES, 2019).

Ferreira e Ramos (2020) tecem duras críticas ao sistema acadêmico e sua forma pouco dinâmica em sala de aula. Sugere a importância de conhecer educandos enquanto seres individuais que aprendem dentro de suas singularidades. Ditam algumas estratégias para dar suporte aos docentes, incluindo, criar regras dentro de sala, que sejam de fácil acesso de visualização dos alunos, adaptar avaliações no formato mais dinâmico, trazendo ferramentas mais lúdicas (jogos, oficinas).

Marcon, Sardagna e Schussler (2016), defendem o uso de questionário utilizados por psicopedagogos, chamado SNAP-IV para auxiliar professores a entender os sinais do TDAH, bem como, anteceder um possível diagnóstico preliminar e se atentar para trabalhar em uma ótica inclusiva. Fazendo assim, que tanto tenha mais proximidade em saber as características que envolvem a disfunção, como poder ajudar o aluno, entendendo mais a fundo as dificuldades que circundam esse encadeamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise acerca do processo de exclusão dos alunos atípicos dentro da sala de aula evidencia que a educação ainda é perpassada por um processo de homogeneização, onde é esperado que alunos esqueçam suas subjetividades e dificuldades em casa, adentrando a escola em um viés passivo, apenas de recepção de conteúdos.

Não somente, mas conhecendo um pouco da história do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade foi visto que existe um debate acerca da etiologia dessa disfunção. Porém, que o fim dessa discordância aponta exatamente para a mesma dificuldade. Sendo uma patologia reconhecida ou inventada, os prejuízos existem e essa pesquisa busca refletir acerca de minimizá-los.

Entendendo que o fato de o professor estar a par dessas questões que abrangem a subjetividade do sujeito, traga um olhar empático acerca dessa dificuldade, bem como, preconize os possíveis danos futuros. Compreendendo também que não é papel do docente realizar diagnósticos, porém, que é seu papel repassar/construir ensinamentos, saberes.

Esse estudo tem como fim revisar conhecimentos de professores a respeito do TDAH para que isso manifeste o quão padronizada é a forma de educar atualmente, e como foi visto, não se há investimento de políticas públicas para abraçar essas diferenças e ter uma educação pautada na inclusão.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. P.; SANTOS, M. F. R. TDAH: Da banalização ao diagnóstico. **Revista Transformar**. Itaperuna RJ, p. 184-203, 2016.

Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID - 10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1993.

Cruz, M. G. A.; Okamoto, M. Y.; Ferrazza, D. A. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]**, 2016.

DUARTE, T. B. *et. al.* TDAH: atualização dos estudos que trazem diagnóstico e terapêutica baseado em evidências. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research – BJSCR**. Minas Gerais, 2021.

FERREIRA, A. V. C.; RAMOS, M. R. **O trabalho do professor com alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH)**. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2018.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, C. R. G.; SOUSA, M. L.; JÚNIOR, N. F. B. **A ansiedade como consequência do transtorno déficit de atenção/hiperatividade**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

GOMES, J. **Criança em situação de fracasso escolar: diferentes relatos de um caso**. Dissertação de Mestrado, UNIFESP, Guarulhos, 2015.

GOMES, M. J. M.; CONFORT, M. F. TDAH: Implicações no Relacionamento Interpessoal. **Episteme Transversalis**, [S.l.], v. 8, n. 2, abr. 2018.

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. **TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação**. Rio Grande do Sul, 2015.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5; tradução: Maria Inês Correa Nascimento *et. al.*, 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCON, G. T. G.; SARDAGNA, H. V.; SCHUSSLER, D. O questionário SNAP-IV como auxiliar psicopedagógico no diagnóstico PRELIMINAR do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 99-118, 2016.

MOREIRA, M. F. S. **O estigma e a exclusão social: uma revisão bibliográfica**. 2015. Monografia (Graduação em Enfermagem) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2015.

MOURA, A. A.; NUNES, H. P. As representações sociais dos professores do município de São José do Belmonte sobre TDAH. **Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco**, 9(19), 298–313, 2019.

NOGUEIRA, C. P.; BARBOSA, M. R.; BARBOSA, L. A. R. R. Transtorno Do Déficit De Atenção com Hiperatividade e o Olhar dos Professores: Uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ciências da Saúde**, 2015.

OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Psicoeducação do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: O Que, Como e Para Quem Informar? **Trends in Psychology / Temas em Psicologia** –Vol. 26, nº 1, 243-261. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, M. C.; AGUERO, M. A. F.; MENDES, K. F. Conhecimento dos professores primários de dois Municípios sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v.4, n.1, p 2049-2058 jan./feb. 2021.

OLIVEIRA, Q. S. *et. al.* Diagnosticado com TDAH: e agora professor? **Nursing (São Paulo)**, [S. l.], v. 23, n. 264, p. 4036–4047, 2020.

PATTO, M. H. S. (org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

RIBEIRO, M. I. S.; VIÉGAS, L. S. A abordagem histórico-cultural na contramão da medicalização: uma crítica ao suporte TDAH. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 8, n. 1, p. 157–166, 2016.

RODRIGUES, N. A.; LIMA, S. F. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em adultos: uma revisão bibliográfica**. Centro Universitário UNA, 2020.

ROTTA, N. T. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Aspectos Clínicos. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, J. G. R. **ESCOLA E INSTITUIÇÃO TOTAL: Aproximações e distanciamentos na escolarização de crianças**. Programa de pós-graduação em educação e saúde na infância e na adolescência. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, SP, 2021.

SANTOS JÚNIOR, V. G. **Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade - TDAH**. Curso de Bacharelado em Enfermagem, Centro de Educação e Saúde, Universidade Federal de Campina Grande, Cuité – Paraíba – Brasil, 2021.

SOBRAL, C. J. B. **O TDAH em adultos**. Monografia (Especialização em Avaliação Neuropsicológica). PUC-Rio, 2018.

SOUZA, F.; BENEDITO, V; JÚNIOR, E. **Revisão narrativa abordando a relação entre TDAH e dependência de cocaína**. Centro Universitário São Camilo, 2020.

VIÉGAS, L. S.; OLIVEIRA, A. R. F. TDAH: conceitos vagos, existência duvidosa. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 39-58, 2014.
