

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIOÉTICA**

**SIMONE SCHELBAUER MOREIRA PAES**

**BIOÉTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO  
DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE EM ESCOLAS ESTADUAIS DO  
MUNICÍPIO DE MAFRA/SC**

**CURITIBA**

**2018**

**SIMONE SCHELBAUER MOREIRA PAES**

**BIOÉTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO  
DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO  
MUNICÍPIO DE MAFRA/SC**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Bioética, Área de concentração: Bioética, da Escola de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Bioética.

Orientadora: Profa. Dra. Daiane Priscila Simão-Silva  
Co-orientadora: Profa. Dra. Valquíria Elita Renk

**CURITIBA**

**2018**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

P126b Paes, Simone Schelbauer Moreira  
2018 Bioética e educação inclusiva dos estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade nas escolas estaduais do município de Mafra/SC / Simone Schelbauer Moreira Paes; orientador: Daiane Priscila Simão-Silva.2018. 162 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018  
Inclui bibliografias.

1. Bioética. 2. Educação inclusiva. 3. Distúrbio do déficit de atenção com hiperatividade. 4. Educação especial. I. Simão-Silva, Daiane Priscila. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Bioética. III. Título.

CDD 20. ed. – 174.9574



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Escola de Ciências da Vida  
Programa de Pós-Graduação em Bioética - Stricto Sensu

GRUPO MARISTA

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIOÉTICA**

**DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 02/2018  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Bioética**

Em sessão pública às catorze horas do dia vinte e nove do mês de janeiro do ano de dois mil e dezoito, na sala 2 do mestrado, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação: "**BIOÉTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE MAFRA/SC**" apresentada pela aluna **Simone Schelbauer Moreira Paes** sob orientação da Professora Doutora **Daiane Priscila Simão Silva** como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Bioética**, perante uma Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

**Prof.ª Dr.ª Daiane Priscila Simão Silva** -  
Presidente

**Prof. Dr. Mário Antonio Sanches** -  
Membro interno (PUCPR)

**Prof.ª Dr.ª Elaine Cátia Falcade Maschio** -  
Membro externo (UCS)

**Prof.ª Dr.ª Valquíria Elita Renk**  
Suplente

Início: 14:00 Término 15:30.

Conforme as normas regimentais do Programa de Pós-Graduação em Bioética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná o trabalho apresentado foi considerado APROVADO (aprovado/reprovado).

O(a) aluno(a) está ciente que a homologação deste resultado está condicionado (a): (I) ao cumprimento integral das solicitações da Banca Examinadora, que determina um prazo de 30 dias para ao cumprimento dos requisitos; (II) entrega da dissertação em conformidade com as normas especificadas no Regulamento do PPGb/PUCPR; (III) entrega de documentação necessária para elaboração do Diploma.

Aluno (a) : Simone Schelbauer Moreira Paes

(Assinatura)

Prof. Dr. Thiago Rocha da Cunha

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Bioética**

Dedico este trabalho à minha família:  
Esposo César, Filhos: Mateus, Sheila, Sabrina,  
e padrinho Padre Aldo Seidel (*In memoriam*),  
por sempre acreditarem no meu potencial.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder este momento em minha vida.

À minha família que sempre apoiou na concretização desta qualificação profissional: esposo César, filhos: Mateus, Sheila, Sabrina, ao genro Eivelton e à minha mãe Maria Marlene. Também ao meu pai Osvaldo Schelbauer (*In memorian*).

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Bioética (PPGB), Profº Dr. Thiago Rocha da Cunha e aos demais professores, por compartilharem seus saberes para o meu enriquecimento intelectual, assim como à secretária do PPGB, Sandra, pela forma atenciosa e carinhosa com que sempre me auxiliou.

Aos meus amigos: Márcia Correa, Elisângela Cardoso e Jaqueline Horodeski, pelo acolhimento em momentos de formação e superação, e também à Angelita Hack e ao Me. Sandro César Moreira, pelo apoio nesta caminhada de estudos.

À CAPES e ao PPGB pela bolsa de estudos de Mestrado.

À Gerente de Educação da 24ª GERED - SBS/Mafra, às Gestoras das Escolas amostradas, pela colaboração com esta pesquisa, e aos entrevistados, que atenciosamente concederam parte da vivência do seu trabalho profissional, por confiarem e tornarem possível a concretização deste estudo.

Aos membros da banca de qualificação Dr. Thiago Rocha da Cunha, Dra. Mirian Célia Castellain Guebert e co-orientadora Dra. Valquíria Elita Renk, e da banca de defesa Dr. Mário Antonio Sanchez e Dra. Elaine Cátia Falcade Maschio, que gentilmente se disponibilizaram e aceitaram em fazer suas contribuições pertinentes ao aperfeiçoamento deste trabalho.

Meu agradecimento especial à orientadora Profa. Dra. Daiane Priscila Simão-Silva que me trouxe a luz, com integridade, sabedoria e serenidade, elementos que me encorajaram e guiaram para os caminhos sábios da Bioética.

Como as aves,  
pessoas são diferentes em seus voos,  
mas iguais no direito de voar.  
(Judite Hertal)

## RESUMO

Considerando o público-alvo inclusivo por tipo de transtorno, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é mais presente nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Santa Catarina. É num contexto amplo e reflexivo da Bioética que se faz necessário analisar o papel dos profissionais da Educação na superação do processo discriminatório destes estudantes. A presente dissertação tem como objetivo analisar, numa perspectiva Bioética, a consonância entre a atuação dos profissionais da Educação e as Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina, para incluir os estudantes com TDAH em Escolas Estaduais da Educação Básica do Município de Mafra. Para isso, a pesquisa divide-se em duas etapas, as quais se constituem em dois artigos da dissertação. Na primeira etapa, por meio do método de práticas discursivas de Spink e Medrado, discorre-se da análise documental das Diretrizes de inclusão dos estudantes com TDAH, adotadas pelo Estado no período de 2006 a 2016, identificando a presença dos princípios da Bioética Principlalista. Como resultados, são discutidos os limites e os benefícios das Diretrizes no que tange ao mínimo ético nas relações, para os professores atuarem junto aos estudantes com o transtorno. Destaca-se a importância da garantia da beneficência a eles e propõe-se uma reflexão crítica sobre 'Educação em Bioética', por meio da promoção dos princípios da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos (DUBDH). A segunda etapa apresenta um estudo de campo com levantamento de dados, para estabelecimento do perfil do TDAH em escolas estaduais de Mafra/SC, além de entrevistas semiestruturadas aos profissionais da Educação e da Saúde. Os dados resultam da avaliação por meio de análise de conteúdo de Bardin e de análise estatística descritiva, pelo programa *Excel* e *IBM SPSS software*. No perfil do TDAH, prepondera-se o distanciamento da literatura na prevalência do transtorno encontrada nas escolas de 2,3%, menor que os 5% do DSM-V, e no subtipo do TDAH, predominando a desatenção em meninos e meninas, diferenciando quando se trata do gênero masculino. Tendo como referência o princípio de vulnerabilidade da Bioética de Proteção, identificam-se fatores de vulneração no ambiente educacional que dificultam colocar em prática as normativas de Educação Especial, como a falta de reconhecimento do TDAH, estratégias pedagógicas insuficientes e a vulneração própria do transtorno. Estes fatores comprometem a Educação Inclusiva dos estudantes com o transtorno e ferem os Direitos Humanos básicos de respeito à igualdade e dignidade humana, dentre outros princípios. Para facilitar a efetivação das Diretrizes de Educação Especial no ensino regular, elencam-se fatores de proteção, como um princípio moral mínimo de beneficência e justiça para que ocorra a inclusão. A corresponsabilização pela tal proteção cabe ao Estado, às famílias e a sociedade como um todo. Nesse contexto, é necessário qualificar os Profissionais da Educação para o reconhecimento do TDAH, para estratégias pedagógicas adequadas e outras ferramentas didáticas mais específicas, além do reconhecimento e incentivo aos Professores, resultando na garantia de direitos que visem a promoção efetiva da inclusão dos estudantes com o TDAH.

**Palavras-Chave:** Bioética. Educação Inclusiva. TDAH. Principlismo. Proteção.

## ABSTRACT

Whereas the inclusive target Audience of this disorder, the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is the most present in State Basic Education Schools of Santa Catarina. It's necessary analyze the paper of Education professionals in the overcoming of discriminatory process of these students under a broad and reflective context of Bioethics. The present dissertation has objective analyze, in a Bioethics perspective, the consonance between performance of Education Professionals and the Especial Education Guidelines for the State of Santa Catarina, for include ADHD students in Santa Catarina's Basic Education Schools from city of Mafra. For this, the research is divided in two stages that have two articles of dissertation. In the first stage, by means of discursive practices method of Spink and Medrado, discourse of documental analysis of Students ADHD Inclusive Guidelines, adopted by State in period of 2006-2016, identifying the presence of Mainstream Bioethics Principles. Such as results, the limits and benefits of guidelines, in relations with minimum ethics, for teachers to act with the ADHD students, have a discussed. Thus, it's highlighted the importance of Charity Guarantee to them, and it's proposed a critical reflection about "Education in Bioethics", by means of Universal Declaration of Bioethics and Human Rights (UDBHR) principles promotion. The second stage presents a field study with data collection, for establishment of ADHD profile in Mafra/SC's State Schools, in addition to semi-structured interviews to Education and Health professionals. The data resulted of evaluation by means of Bardin Content Analyze and Descriptive Statistical Analysis, by Excel program and IBM SPSS software. In profile of ADHD it is preponderant the distancing of literature in the prevalence of disorder, founded in schools with 2,3% less than 5% DSM-V, and in a ADHD subtype, predominating the inattention in girls and boys, differing when it comes to male gender. Having as reference the vulnerability principle of Protection Bioethics have identifying infringement factors that hamper put into practice the Especial Education regulations, such as the lack of ADHD recognition, insufficient pedagogical strategies and the infringement of disorder. These factors compromise the Inclusive Education of students with disorder and violate the basic Human Rights of respect to human equality and dignity. In order to facilitate the effectiveness of Especial Education Guidelines in regular teaching, have listed protection factors with a minimum charity and justice moral principle for that inclusion occurs. The co-responsibility for such protection rests with the State, families and society as a whole. In this context, it is necessary to qualify the Education Professionals for the recognition of ADHD, for appropriate pedagogical strategies and other more specific didactic tools, besides the recognition and encouragement to the Teachers, resulting in the guarantee of rights that aim at the effective promotion of the inclusion of the students with the ADHD.

**Key words:** Bioethics. Inclusive Education. ADHD. Principialism. Protection.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização de Mafra - Santa Catarina .....	35
Figura 2 - Relacionamentos entre os segmentos na Educação Inclusiva .....	105
Gráfico 1 - Quantitativo de estudantes incluídos em SC, por tipo de transtorno .....	27
Gráfico 2 - Total de Estudantes e os que apresentam o TDAH por Escola.....	96
Gráfico 3 – A porcentagem em relação ao total de estudantes com TDAH por nível de escolaridade .....	96
Gráfico 4 - Idade por Gênero.....	97
Gráfico 5 - Comorbidades do TDAH.....	98
Gráfico 6 - Quantidade de entrevistados.....	102
Gráfico 7 - Especialização dos Profissionais da Educação e Saúde.....	103
Gráfico 8 - Posicionamento físico dos estudantes com o TDAH na sala de aula ....	108
Quadro 1 - Critérios para Diagnóstico do TDAH .....	21
Quadro 2 - Especificação da gravidade atual do TDAH .....	22
Quadro 3 - Sugestões de estratégias adequadas para trabalhar com os estudantes com o TDAH.....	118

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Subtipo do TDAH por Escola – fevereiro/2016 a maio/2017 .....	98
Tabela 2 - Intervenção Psicológica por Escola.....	99
Tabela 3 - Intervenção Farmacológica por Escola .....	99
Tabela 4 - Relação entre as Intervenções Psicológicas e Farmacológicas.....	100
Tabela 5 - Frequenta o SAEDE/AEE por Escola.....	100
Tabela 6 - Tem o Segundo Professor de Turma por Escola .....	101
Tabela 7 - Relação entre SAEDE/AEE e o Segundo Professor de Turma.....	101
Tabela 8- Graduação dos Profissionais da Educação e Saúde .....	103
Tabela 9 - Qualificação dos Profissionais da Educação e Saúde .....	104
Tabela 10 - Professores de Matemática e Português, com mais e menos tempo de serviço .....	104
Tabela 11 - Formas adotadas para incluir os estudantes com o TDAH nas turmas regulares .....	107
Tabela 12 - Metodologias utilizadas para incluir estudantes com TDAH no ensino	107
Tabela 13 - Avaliação dos estudantes com o TDAH .....	108
Tabela 14 - Comprometimento nas habilidades cognitivas e superação das dificuldades dos estudantes com o TDAH.....	110
Tabela 15 - Considerações Finais dos Profissionais da Educação e Saúde.....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADHD	<i>Attention Deficit Hiperactivity Disorder</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID-10	Código Internacional de Doenças 10ª edição
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
Dp	desvio padrão
DSM-V	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - 5ª edição</i>
DUBDH	Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos
EC	Escola Central
EI	Escola Intermediária
EP	Escola Periférica
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
F90.0	TDAH com predomínio de Desatenção
F90.1	TDAH com predomínio de Hiperatividade-Impulsividade
F90.2	TDAH apresentação Combinada
GERED	Gerência Regional de Educação
hab/km <sup>2</sup>	Habitantes por quilômetro quadrado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IBM	<i>International Business Machines</i>
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
$\rho$	Rho de Spearman – coeficiente de correlação
p	Probabilidade de significância estatística
p. ex.	por exemplo

PR	Paraná
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria de Educação do Estado
SISGESC	Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina
SPSS	<i>Statistical Package for Social Science</i>
STF	Superior Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
X <sup>2</sup>	Qui-quadrado

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 O TDAH.....	20
1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BIOÉTICA .....	25
1.3 OBJETIVOS .....	29
<b>1.3.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>29</b>
<b>1.3.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>30</b>
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>31</b>
2.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	31
<b>2.1.1 Primeira Etapa – Análise Documental</b> .....	<b>31</b>
<b>2.1.2 Segunda Etapa – Estudo de Campo</b> .....	<b>33</b>
<b>2.1.2.1 Caracterização dos Participantes</b> .....	<b>34</b>
<b>2.1.2.2 Local da Pesquisa</b> .....	<b>35</b>
<b>2.1.2.3 Levantamento de Dados</b> .....	<b>36</b>
<b>2.1.2.4 Entrevistas</b> .....	<b>37</b>
<b>2.1.2.5 Análise dos dados</b> .....	<b>39</b>
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>41</b>
<b>4 ARTIGO 1</b> .....	<b>47</b>
4.1 INTRODUÇÃO .....	49
4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
<b>4.2.1 Princípio da Autonomia e as Diretrizes de Educação Especial/SC</b> .....	<b>52</b>
<b>4.2.2 Princípio da Beneficência e as Diretrizes de Educação Especial/SC</b> .....	<b>56</b>
<b>4.2.3 Princípio da Não Maleficência e as Diretrizes de Educação Especial/SC</b> .	<b>64</b>
<b>4.2.4 Princípio da Justiça e as Diretrizes de Educação Especial/SC</b> .....	<b>67</b>
4.3 POTENCIALIZANDO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES .....	74
4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	75
REFERÊNCIAS .....	78
APÊNDICES.....	82
<b>APÊNDICE A – MAPA CONCEITUAL DO PRINCÍPIO DA AUTONOMIA</b> .....	<b>82</b>
<b>APÊNDICE B – MAPA CONCEITUAL DO PRINCÍPIO DA BENEFICÊNCIA</b> .....	<b>83</b>
<b>APÊNDICE C – MAPA CONCEITUAL DO PRINCÍPIO DA NÃO MALEFICÊNCIA</b> .	<b>84</b>

<b>APÊNDICE D – MAPA CONCEITUAL DO PRINCÍPIO DA JUSTIÇA .....</b>	<b>85</b>
<b>5 ARTIGO 2 .....</b>	<b>86</b>
5.1 INTRODUÇÃO .....	88
5.2 RESULTADOS .....	95
<b>5.2.1 Perfil dos estudantes com o TDAH.....</b>	<b>95</b>
<b>5.2.1.1 Perfil de apresentação do TDAH .....</b>	<b>97</b>
<b>5.2.1.2 Perfil de intervenções da Saúde aos estudantes com o TDAH .....</b>	<b>99</b>
<b>5.2.1.3 Perfil dos serviços de Educação aos estudantes com o TDAH .....</b>	<b>100</b>
<b>5.2.2 Participantes da Pesquisa nas Entrevistas.....</b>	<b>102</b>
<b>5.2.2.1 Formação dos Profissionais .....</b>	<b>102</b>
<b>5.2.2.2 Interação entre os setores/profissionais de educação .....</b>	<b>104</b>
<b>5.2.2.3 Estratégias de ensino dos Profissionais da Educação.....</b>	<b>106</b>
<b>5.2.2.4 Profissionais da Educação e seus efeitos com as estratégias .....</b>	<b>108</b>
<b>5.2.2.5 O estudante com TDAH na visão do Educador .....</b>	<b>109</b>
5.3 DISCUSSÃO .....	111
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	129
REFERÊNCIAS.....	132
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE A - FLUXOGRAMA DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE D – TCLE À ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE F – FICHA LEVANTAMENTO DE DADOS DO PERFIL DO TDAH....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE G – TCLE AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PROF. DE MATEMÁTICA/PORTUGUÊS .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR DO SAEDE/AEE .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO AO ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO... </b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO AO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO À INTEGRADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DIVERSIDADE.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE M – TCLE - SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE N – QUESTIONÁRIO - SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE.....</b>	<b>161</b>

## APRESENTAÇÃO

Eu, Simone Schelbauer Moreira Paes, 40 anos, casada com César, constituí uma família com três filhos: Sabrina (21 anos), Sheila (13 anos) e Mateus (7 anos). Trabalho como funcionária pública, atuando na profissão de professora há 19 anos no Estado de Santa Catarina, mais especificamente no Município de Mafra. Sempre lecionei as disciplinas de ciências, matemática e biologia, pois a minha formação na graduação é na área da Educação, denominada de Licenciatura Curta em Ciências e Plenificação em Biologia, pela Universidade do Contestado de Mafra - Santa Catarina.

No período de outubro/2012 a junho/2014, realizei uma Especialização em Genética para Professores de Ensino Médio, na Universidade Federal do Paraná. Concluí a pós-graduação *lato sensu* com a apresentação apaixonante da monografia, a qual foi intitulada de “A Multifatoriedade do Transtorno de Deficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): domínios cognitivos e sua relação com genes candidatos”, sob a orientação da Profa. Dra. Daiane Priscila Simão-Silva. Durante esta especialização, a minha inquietação profissional docente era saber como os estudantes com o TDAH deveriam ser tratados pelos professores no ambiente escolar. Tal inquietação desviava-se do foco do trabalho genético e, segundo apontamentos da orientadora, eu estava trilhando para o caminho da Bioética e que poderia buscar respostas no Mestrado, o qual recebia a mesma denominação.

No ano seguinte, em 2015, comecei a refletir sobre a possibilidade de prosseguir nos estudos, porém, havia a necessidade de melhorar o currículo. Foi então que fui informada pela Profa. Dra. Daiane sobre o XI Congresso Brasileiro de Bioética, onde seria sediado em Curitiba, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Ao fazer a inscrição no congresso, me deparei com o “Concurso Jovem Bioeticista”, o qual resolvi participar com o projeto em desenvolvimento na Escola em que lecionava. Sob o título “Promovendo talentos e a inclusão das diferenças”, o projeto foi um dos contemplados e para receber a premiação da Bolsa de Estudos vinculado ao Mestrado em Bioética, eu deveria apresentá-lo ao público em um dos dias do congresso e, desta forma realizei. Em seguida, participei do processo seletivo do referido curso e consegui a aprovação.

No entanto, outra questão que me ocorreu foi no tempo disponível para frequentar o mestrado e como o Estado de Santa Catarina oferece afastamento para

cursar a pós-graduação *stricto sensu*, fui em busca deste processo seletivo e selecionada.

Após muitos esforços, emoções e conquistas, iniciei mais uma etapa de estudos na minha trajetória pessoal e profissional, e finalizo apresentando o resultado da minha inquietação, por meio desta dissertação intitulada “Bioética e Educação Inclusiva dos estudantes com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em Escolas Estaduais do Município de Mafra/SC”. E para a minha surpresa e felicidade, a orientadora responsável pela concretização desta pesquisa foi a Profa. Dra. Daiane Priscila Simão-Silva, a qual tenho muito respeito e consideração.

## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é hoje um dos temas mais estudados na área da educação e percebe-se um significativo aumento de casos nas escolas nos últimos tempos (BARKLEY et al., 2008). O TDAH é um “transtorno de etiologia multifatorial com interação de fatores genéticos e das condições ambientais” (BANERJEE; MIDDLETON; FARAONE, 2007, p. 1269), que se manifesta com frequência e traz muitas consequências para a pessoa diagnosticada, sua família e comunidade (ARRUDA, 2006). Esse transtorno apresenta sintomas nucleares como desatenção, hiperatividade e impulsividade (BARKLEY et al., 2008), e exprime comprometimentos de impulsividade, atenção, memória, planejamento, os quais refletem na autonomia da pessoa com TDAH (BENCZIK, 2014).

No aspecto clínico, o TDAH é reconhecido oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) por meio da Classificação Internacional de Doenças (CID-10). No manual de Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10, o TDAH é mais conhecido como Transtorno Hiperativo e caracterizado por “uma combinação de um comportamento hiperativo e pobremente modulado com desatenção marcante e falta de envolvimento persistente nas tarefas e conduta invasiva nas situações” (OMS, 1993, p. 256). Além disso, descreve que é comum o comprometimento cognitivo e atrasos do desenvolvimento motor e da linguagem neste transtorno (OMS, 1993). No Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-V), o TDAH é considerado um Transtorno do Neurodesenvolvimento, sendo caracterizado por falta de atenção, agitação e impulsividade, que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (APA, 2014).

Segundo dados do DSM-V, a prevalência do TDAH ocorre em cerca de 5% das crianças, a nível mundial (APA, 2014), e a sua persistência na vida adulta chega aos 60% dos casos (GOMES et al., 2007). Nesse sentido, Polanczyk (2008) desenvolveu uma revisão sistemática em meta-análise e concluiu um predomínio global do transtorno de 5,29% em crianças e adolescentes. No Brasil, Fontana et al. (2007) relata que essa porcentagem da prevalência é de 13%, sendo o sexo masculino mais diagnosticado, e as análises de Sena e Souza (2008) apontam variações entre os 5% a 17%. Essas taxas oscilam devido a multifatorialidade do transtorno, às variações amostrais, quanto à idade e procedência, e pelos diferentes métodos de investigação diagnóstica adotados (POLANCZYK, 2008). Com essa discrepância inconclusiva da

prevalência, há alguns autores que desconsideram o TDAH como um transtorno em si, porém não é esse o tema de discussão neste trabalho.

Muitas vezes os estudantes que possuem o TDAH passam despercebidos no processo de ensino e aprendizagem educacional. Há uma cultura escolar que valoriza muito as crianças que permanecem calmamente sentadas, prestam atenção, planejam e conseguem alcançar seus objetivos, porém os estudantes comprometidos pelo TDAH são incapazes de satisfazer essas exigências e tornam-se candidatos a muitos problemas no ambiente escolar (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1996). Eles são estigmatizados como hiperativos, bagunceiros, irresponsáveis e preguiçosos, desconsiderando o potencial de aprendizado que necessita ser explorado por meio de uma Educação Inclusiva que leve em consideração suas diferenças, respeitando seus estilos e ritmos de aprendizagem na sua integralidade, proporcionando melhoria em sua qualidade de vida (PAES; SIMÃO-SILVA, 2015).

Estudos apontam relações importantes entre o TDAH, o comprometimento das habilidades cognitivas e a sua condição genética e ambiental, presumindo que estas relações são as principais responsáveis pelo déficit no comportamento e na aprendizagem escolar dos estudantes com o transtorno. Nessa abordagem, Nardi, Quevedo e Silva (2015) indicam que o distúrbio está associado a alterações no desempenho de atividades complexas como cognição (atenção), memória e comportamento (inibição de respostas e a motivação em tarefas demoradas).

Na vida escolar, “o aprendizado depende da integridade da maturidade neurológica, da atenção e do interesse, além, é claro, da funcionalidade adequada das estruturas que vão receber ou captar estímulos” (RELVAS, 2015, p. 89). No TDAH, o comprometimento das funções cognitivas e comportamentais dificulta o desenvolvimento dos estudantes com o transtorno, na complexidade em sustentar a atenção, de manter o foco por estarem com a ‘mente vagando’, e humor disfórico (JONKMAN et al., 2017). Eles apresentam dificuldades na memorização porque têm vários pensamentos internos e imagens simultaneamente, uma cacofonia de ideias em 90% do tempo, resultando na redução da sensibilidade atencional pela distração em outras coisas (BRITES, 2016).

Estudantes com TDAH, diante da gama de problemas cognitivos manifestados, tem aumentado os problemas de aprendizado, na frequência de reprovações, expulsões e desistência escolar, incidência de obesidade, depressão e ansiedade (MATTOS, 2015). Além de que, desencadeiam problemas de socialização

(COSENZA; GUERRA, 2011), tornando-os menos capazes para se adaptarem às diferentes exigências do ambiente (NARDI; QUEVEDO; SILVA, 2015). Outros problemas que refletem no comprometimento do aprendizado escolar, principalmente em adolescentes com o TDAH do gênero masculino, são a delinquência e o abuso de substâncias químicas, sendo eles mais propensos a desencadear estes conflitos (DÓRIA et al., 2015).

É neste cenário que a escola tem um compromisso significativo no processo de inclusão, especialmente dos estudantes com TDAH, como o de se ajustar para atender a todos na sua integralidade, valorizando as diferenças. Dessa forma, como resposta à diversidade de estudantes, Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) apresentam que a Educação Inclusiva se tornou uma política aceita internacionalmente pela União Européia, pelas Nações Unidas, pela Unesco, pelo Banco Mundial e por organizações não-governamentais. Essas iniciativas defendem que todas as crianças/adolescentes têm o direito a serem educadas em escolas regulares, independentemente de suas necessidades educacionais especiais. Nessa compreensão, “a Educação Inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas [...], relacionada aos valores de igualdade e aceitação” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 15) e “apoia-se no princípio da igualdade: tratar os iguais igualmente e os desiguais desigualmente na exata medida de suas desigualdades” (MUSZKAT, 2012, p. 20), numa antiga ideia Aristotélica e atualização do princípio de justiça (SCHRAMM, 2006). Assim, presume-se que todos devem ser tratados aspirando alcançar a equidade no âmbito educativo.

Empenhar-se para a consolidação de escolas inclusivas é construir um espaço democrático e de qualidade para todos os estudantes, não importando o modo que se encontram nas suas condições físicas, mentais, sociais e emocionais (MUSZKAT, 2012). Nesse sentido, seguindo o entendimento de Mantoan (2015), vive-se no tempo da *‘pedagogia da diferença’*<sup>1</sup>, no ato da escola acolher todos os estudantes e de valorizar o pluralismo. E não basta apenas respeitar e tolerar a diferença do outro, mas “é necessário cultivá-la, apreciá-la, incentivá-la” (ALMEIDA, 2014, p. 217).

---

<sup>1</sup> *‘Pedagogia da diferença’*: propõe-se em acolher a diferença de todos os alunos, a qual “tem natureza multiplicativa, reproduz-se, amplia-se; não se reduz jamais ao idêntico e já existente” (MANTOAN, 2015, p. 87).

Neste contexto, do que é essencial para promoção de uma pedagogia da diferença, constatam-se problemas como a estigmatização, a discriminação e a exclusão de estudantes com TDAH. É uma demanda a atuação escolar visando minimizar esse processo de geração de conflitos na “aceitação do outro diferente” [...] e “se adequar aos novos tempos” (MANTOAN, 2015, p. 89). Sendo assim, todos os estudantes devem ser aceitos para receber oportunidades de aprendizagem adequadas e ajustadas às suas habilidades e necessidades, com todo apoio e ajuda de seus professores, visando alcançar sucesso nas atividades (BRITO; CAVALCANTE, 2014). É neste ambiente educacional que se faz necessário trabalhar no contexto da Bioética, fazendo com que a dignidade humana seja respeitada em sua pluralidade e diversidade. Assim, educar em Direitos Humanos para promover uma transformação social e possibilitar a efetivação do respeito à igualdade, valorização das diferenças, dentre outros princípios (BRASIL, 2012).

Apesar do TDAH ser um dos transtornos psiquiátricos mais estudados no ambiente escolar, alguns pesquisadores se direcionam para o TDAH, às vezes, até duvidando que ele exista. Barkley et al. (2008) descrevem que mais de 80 pesquisadores, estudiosos do transtorno citado, elaboraram um documento em 2002 intitulado: ‘Declaração Internacional de Consenso sobre o TDAH’. Esta declaração trata-se de forma “concisa da natureza e validade do TDAH, que combate efetivamente os críticos sociais” (BARKLEY et al., 2008, p. 10). Além deste documento, há pesquisas na literatura científica nacional e internacional que se propõem a apresentar mais confiabilidade e fundamentação no assunto.

## 1.1 O TDAH

O diagnóstico do TDAH é fundamentalmente clínico, baseando-se em critérios operacionais definidos, conforme especificado no DSM-V (APA, 2014). Neste manual, a pessoa precisa apresentar um padrão de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, conforme caracterizado no quadro 1. No entanto, ela precisa se encaixar em todos os seguintes critérios: persistência que interfira no funcionamento e no desenvolvimento; estavam presentes antes dos 12 anos de idade; frequência em dois ou mais ambientes (p. ex., em casa, na escola, no trabalho; com amigos ou parentes; em outras atividades); que tenha evidências de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem sua

qualidade; e que os sintomas não ocorram exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico (APA, 2014).

Quadro 1 - Critérios para Diagnóstico do TDAH

Desatenção (1)	Hiperatividade e Impulsividade (2)
<p>6 (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos 6 meses:</p> <p>a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (p. ex., negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).</p> <p>b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).</p> <p>c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).</p> <p>d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).</p> <p>e. Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).</p> <p>f. Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).</p> <p>g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).</p> <p>h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).</p> <p>i. Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas (p. ex., realizar tarefas, obrigações; para adolescentes mais velhos e adultos, retornar ligações, pagar contas, manter horários agendados).</p>	<p>6 (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos 6 meses:</p> <p>a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.</p> <p>b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).</p> <p>c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Nota: Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude.)</p> <p>d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.</p> <p>e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).</p> <p>f. Frequentemente fala demais.</p> <p>g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).</p> <p>h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (p.ex., aguardar em uma fila).</p> <p>i. Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo).</p>

Fonte: APA, 2014, p. 59-60.

O TDAH pode se “apresentar” de três subtipos: com predomínio de Desatenção (F90.0), com predomínio de Hiperatividade-Impulsividade (F90.1) ou apresentação Combinada (F90.2), isto é, os dois anteriores ao mesmo tempo (APA, 2014). Nesse sentido, o DSM-V também traz a diferenciação de TDAH com remissão parcial, que deve ser empregado naqueles casos em que houve diagnóstico pleno de TDAH anteriormente, porém com um menor número de sintomas atuais (APA, 2014). Além disso, há a possibilidade de se especificar a gravidade atual do TDAH como leve, moderado e grave, de acordo com o grau de comprometimento que os sintomas causam na vida da pessoa (Quadro 2).

Quadro 2 - Especificação da gravidade atual do TDAH

TDAH Leve	TDAH Moderado	TDAH Grave
Poucos sintomas, se algum, estão presentes além daqueles necessários para fazer o diagnóstico, e os sintomas resultam em não mais do que pequenos prejuízos no funcionamento social ou profissional.	Sintomas ou prejuízo funcional entre “leve” e “grave” estão presentes.	Muitos sintomas além daqueles necessários para fazer o diagnóstico estão presentes, ou vários sintomas particularmente graves estão presentes, ou os sintomas podem resultar em prejuízo acentuado no funcionamento social ou profissional.

Fonte: APA, 2014, p. 60.

No contexto da neurobiologia do TDAH, os estudos de Shaw et al. (2011), dão suporte para a visão dimensional do TDAH, concluindo que há um atraso na maturação em regiões corticais predominantemente pré-frontais, responsáveis em controlar a atenção e os impulsos, gerir os comportamentos e resolver problemas. Recentemente, outro estudo constatou o atraso no desenvolvimento de cinco regiões cerebrais em pessoas com TDAH - o núcleo caudado, *putamen*, *nucleus accumbens*, amígdala e hipocampo, que comprometem a regulação da emoção, a motivação, o processamento de recompensas, o movimento voluntário e a cognição, e sugere-se que esse transtorno deve ser considerado um distúrbio cerebral (HOOGMAN et al., 2017). Além disso, ele pode se manifestar tanto em meninos quanto em meninas, sendo mais frequente no sexo masculino, na proporção de 2 para 1 (APA, 2014). Segundo Benczik (2014), os meninos são mais encaminhados para tratamento do que as meninas, por serem mais percebidos em problemas comportamentais de desobediência, perturbando mais os adultos. No DSM-V, o sexo feminino tem maior probabilidade de inicialmente se apresentar com características de desatenção (APA,

2014), o que podem passar despercebidas no ambiente escolar por apresentarem esta vulneração oriunda do transtorno.

Corroborando com estes estudos, Cosenza e Guerra (2011, p. 136) apontam que o TDAH “caracteriza-se por uma disfunção atencional e executiva, bem como alteração no controle emocional e dos processos motivacionais”. Déficits de atenção significativos, associados ou não à hiperatividade, comprometem o rendimento escolar, já que a atenção seletiva a estímulos relevantes é condição para aprendizagens escolares (MOOJEN et al., 2003). Quanto a condição genética, Faraone et al. (2005), revisando 20 estudos com gêmeos, estimaram uma herdabilidade para o TDAH de 76%, sendo que os principais genes relacionados e citados por Dias et al. (2013), são os que expressam os neurotransmissores dopamina, noradrenalina e serotonina. Nas pessoas com o TDAH, “ocorre uma falha na liberação de dopamina, fazendo com que a sinalização da gratificação não ocorra e que haja uma sensibilidade maior para a demora do reforço comportamental” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 137). Além disso, fatores ambientais como baixo peso ao nascer, exposição pré-natal ao álcool e à nicotina, idade, saúde materna e duração no parto também parecem estar relacionados à etiologia do transtorno (BIEDERMAN, 2005).

Neste cenário neurobiológico do TDAH, percebe-se a importância de reconhecer essas áreas cerebrais afetadas para poder trabalhar e tratar de formas adequadas, de modo diferenciado com estes estudantes no processo educativo.

Em termos práticos, a definição entre ‘transtorno’ e ‘deficiência’, descritos nos manuais CID-10 e DSM-V, pode gerar alguns conflitos de interpretação. No CID-10, não traz o significado da palavra ‘deficiência’, apenas do ‘transtorno’, o qual não é um termo exato, mas é utilizado para “indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecíveis associados, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais” (OMS, 1993, p. 5). O manual DSM-V, não caracteriza com exatidão o que é deficiência, porém, apresenta que a ela é considerada um transtorno funcional, ao caracterizar a deficiência intelectual (APA, 2014).

Desta maneira, abre-se para uma infinidade de opções, inclusive que o TDAH também pode ser interpretado como uma deficiência. O estudante com o TDAH possui déficits na atenção e na hiperatividade/impulsividade, assim como na deficiência intelectual, a pessoa possui “déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos”

(APA, 2014, p. 33), ocasionando em duas disfunções cada um. Além disso, no DSM-V, o TDAH e a deficiência intelectual são considerados transtornos do neurodesenvolvimento (APA, 2014). Corroborando com esta constatação, Barkley (2008a, p. 51) afirma que “o TDAH adquiriu maturidade como transtorno e tema de estudo científico, sendo amplamente aceito por profissionais pediátricos e da saúde mental como uma deficiência legítima do desenvolvimento”, além de que ele utiliza os termos ‘déficit’ e ‘deficiência’ para “retardos relativos no desenvolvimento das habilidades em discussão” (BARKLEY, 2008b, p. 330), esclarecendo a sua posição.

Outrossim, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) alterou o conceito de deficiência, como sendo a pessoa que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1). Sendo assim, este novo conceito pode levar à interpretação de que devido a disfunção cognitiva e comportamental causada pelo TDAH, a pessoa desenvolve problemas nas atividades do cotidiano e compromete suas relações de modo psicossocial sem igualdade de condições com os outros e, portanto, este transtorno está inserido nesta definição.

Neste contexto conceitual, principalmente da deficiência, percebe-se que sua definição está em evolução. Sendo assim, a inexistência de uma descrição mais precisa entre transtorno e deficiência pode ser um dos obstáculos na promoção à saúde dos estudantes com o TDAH, privando-os das mesmas condições de igualdade das pessoas com deficiência que estão descritas na LBI. Todavia, a negação do transtorno como uma deficiência e a associação com a desacreditação no potencial destes estudantes por profissionais da Educação, resultam para a falta de atendimento escolar adequado, que acaba por não atender suas necessidades específicas e acompanhá-los como deveriam.

Existem conflitos nos conceitos de transtorno e deficiência que se encontram nas Diretrizes educacionais, no contexto nacional e estadual, ocasionados principalmente quando não são compreendidas as características que limitam as funções cognitivas e que comprometem o comportamento desses estudantes. Essa análise inicial é suscetível de vulneração dos estudantes com TDAH, ao interpretar e buscar artigos para estudo.

## 1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BIOÉTICA

Alguns marcos teóricos mundiais significativos sobre a inclusão foram mencionados nos estudos de Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007, p. 15), “apontando que o princípio no qual a educação inclusiva baseia-se foi considerado pela primeira vez como lei na Dinamarca em 1969, e nos Estados Unidos, em 1975”. Desde então, essa educação evoluiu como um movimento de desafio às política e práticas segregacionistas de educação e obteve impulso na Conferência Mundial em Jomtien/Tailândia, em março de 1990. Os países signatários firmaram o chamado Marco de Ação de Educação para Todos, por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1998a), propôs a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade.

Assinado em 1994 o documento da Declaração de Salamanca/Espanha, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, teve como princípios o acesso à Educação e a sua qualidade, pautado na questão de Direitos Humanos, sendo que os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas comuns, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos (UNESCO, 1998b).

No ano de 2000, o documento intitulado ‘Educação para Todos: o compromisso de Dakar’, foi reafirmado em Dakar/Senegal durante o Fórum Mundial de Educação, o qual descreve que a educação deve ser inclusiva para toda a população excluída, seja por motivos individuais, étnicos, sociais, de gênero, culturais ou linguísticos (UNESCO, 2001).

O cenário da Educação Inclusiva no Brasil, teve sua tendência histórica preconizado e oficializado na Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 205, descrevendo que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...], com igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 136), assegurando que a educação é um direito público para todos, descrito de forma subjetiva.

Nesse sentido histórico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) também menciona diretrizes sobre a inclusão por meio dos artigos 58, 59 e 60, definindo como público-alvo da educação especial os ‘educandos portadores de necessidades especiais’, os quais poderiam estudar em escolas comuns, contando com serviços de apoio especializado (BRASIL, 1996).

Outra Diretriz Nacional que norteia a Educação Especial no Brasil, destacando-se atualmente, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigorando desde o ano de 2008. A apresentação do documento preconiza o direito de todos os estudantes de estarem juntos nas classes comuns do ensino regular, aprendendo e participando, e que assim é uma forma de superar a discriminação e as desigualdades (BRASIL, 2008). Porém, os estudantes com o TDAH não estão sendo contemplados nesta normativa nacional, pois esta se restringe apenas aos que possuem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

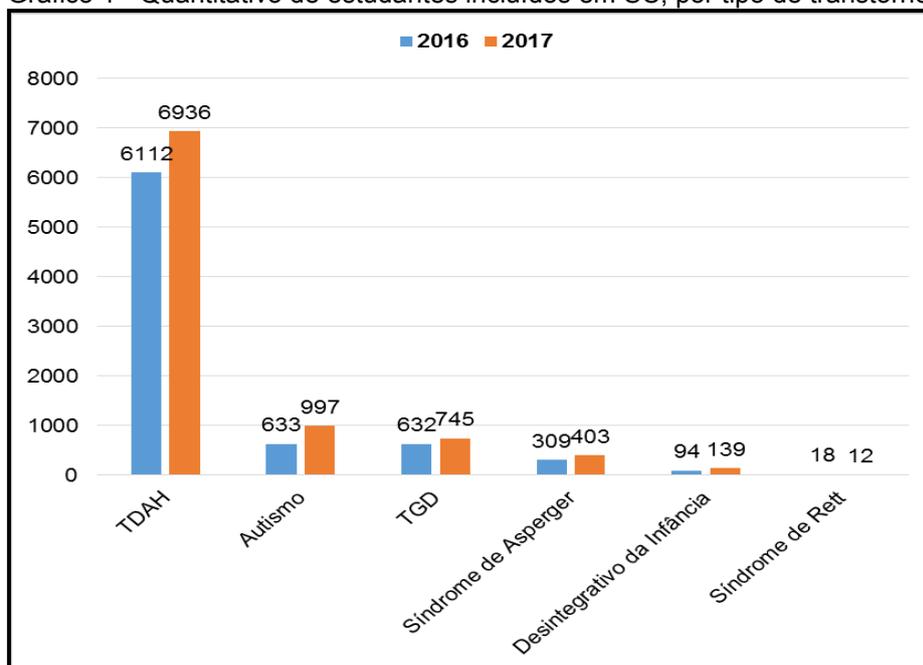
Corroborando com essa última Política Nacional de Educação Inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na sua nova redação de 2013, especificamente no artigo 58, direciona-se para o mesmo público-alvo da Educação Especial: os que possuem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013), não incluindo os estudantes com o TDAH nessa normativa.

Nesse contexto, a nível de Estado, Santa Catarina (SC) se difere do âmbito nacional no quesito temporal, quanto à diretriz de Política de Educação Inclusiva nas escolas regulares, a qual foi elaborada dois anos antes de 2008 (SANTA CATARINA, 2006). Nesse sentido, é relevante para este estudo, as Diretrizes inclusivas locais do Estado de Santa Catarina, no decênio 2006 a 2016, instituídas nos documentos da Política de Educação Especial de SC/2006, da Resolução nº 112/2006, do Programa Pedagógico/2009 e da nova Resolução nº 100/2016. O conteúdo de ambas, trata das ações para atender as necessidades dos estudantes, público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede regular de ensino, incluindo o TDAH.

Na rede estadual de ensino de Santa Catarina, estudantes incluídos são considerados com necessidades educacionais especiais, dentre eles o TDAH (SANTA CATARINA, 2016). Dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC) de 2016, apontam que os estudantes com TDAH se apresentam em maior quantidade nas Escolas Estaduais de Educação Básica, considerando o público-alvo inclusivo por tipo de transtorno, perfazendo 6.112 incluídos, o que equivale a 78% do total de 7.798 estudantes (SISGESC, 2016). Os outros tipos de transtornos que se fazem presentes no Estado são o Transtorno Global do Desenvolvimento, Autismo Clássico, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e o Transtorno Desintegrativo da Infância. Atualmente, no mesmo sistema, este número

teve um acréscimo de aproximadamente 13,5%, apresentando 6.936 acometidos pelo TDAH (SIGGESC, 2017). No gráfico 1, consta um comparativo de estudantes incluídos em SC por tipo de transtorno, nos anos 2016 e 2017, com destaque quantitativo para o TDAH.

Gráfico 1 - Quantitativo de estudantes incluídos em SC, por tipo de transtorno



Fonte: SIGGESC, 2016; SIGGESC, 2017.

Estas informações demonstram uma quantidade expressiva de estudantes com o déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade sendo atendidos no sistema de educação pelo Estado de Santa Catarina. Contudo, não basta que a inclusão seja uma política pública, é imprescindível que o processo garanta a consolidação e a qualidade para cumprir seu papel na promoção de equidade e justiça.

Para tanto, o referido Estado apresenta um programa de inclusão visando oferecer apoio e acolhimento aos estudantes com o TDAH, por meio do serviço do *segundo professor de turma*<sup>2</sup> e do Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE (SANTA CATARINA, 2009). Simultaneamente ao professor titular, o segundo professor de turma deve acompanhar de forma permanente todo o desenvolvimento escolar do estudante considerado incluso, dentre outras atribuições

<sup>2</sup> ‘Segundo professor de turma’ refere-se ao professor da área de Educação Especial em sala de aula regular para atender o público-alvo, determinado pela recente Resolução nº 100/2016, do CEE/SC, e apoiar o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

que estão discriminadas no teor do Programa Pedagógico de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009). Já o SAEDE dispõe de um professor de Educação Especial por escola, sendo que este terá de assessorar e apoiar o segundo professor de turma e os demais professores da sala de aula que trabalham com o público-alvo da Educação Especial, envolvendo os estudantes com TDAH, em questões de estratégias/metodologias apropriadas de ensino (SANTA CATARINA, 2009). Segundo a nova Resolução nº 100/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE), a nomenclatura do SAEDE foi alterada para apenas AEE (Atendimento Educacional Especializado) (SANTA CATARINA, 2016). Da mesma forma, houve alteração na disponibilidade do segundo professor de turma aos estudantes que possuem o TDAH, os quais, atualmente e na sua maioria, estão desprovidos deste serviço.

No âmbito da Educação Inclusiva, estão inseridos também os professores do ensino regular, os quais têm importância fundamental na missão da formação de todos os estudantes neste ambiente. Porém, apesar de exercerem papel essencial na inclusão, os professores não são responsáveis por toda a concretização desse processo. A inclusão depende da interação do coletivo no campo político, social e institucional, dentre outros, os quais exercem influência direta na qualidade da promoção do desenvolvimento humano dos estudantes (BARBOSA; SOUZA, 2010).

Dentre as adversidades no sistema educacional que atrapalham a efetivação da Educação Inclusiva relacionadas ao TDAH, conforme Pfiffner, Barkley e DuPaul (2008), está, além da falta de qualificação dos professores, a sua desmotivação no trabalho, o número elevado de estudantes por turma, a falta de financiamento para a qualificação e para recursos materiais, como livros específicos e tecnológicos. Além destas vulnerabilidades, destacam-se outras desfavoráveis aos profissionais da Educação, como a carga de trabalho excessiva, a desvalorização financeira, sem incentivos de reconhecimento pessoal e a violência escolar (MIRANDA, 2011). Nesse sentido, a instituição formativa, representada pelo Estado, e a sociedade precisam oferecer condições concretas de trabalho aos professores, para que se possa implementar de forma abrangente e contínua a Educação Inclusiva digna no ensino regular.

No processo de inclusão, entretanto, existem problemas bioéticos nas relações humanas, como a estigmatização, discriminação e a exclusão, os quais resultam negativamente e comprometem a vida dos estudantes, como no caso do TDAH. A pessoa estigmatizada com rótulos, por exemplo, “fica desprovida de respeito próprio

e do poder sobre a própria vida, [...] sentindo-se diminuída pelo sentimento de não pertencimento e de não ser possuidora de direitos” (GODOI; GARRAFA, 2014, p. 162). O estigma conduz à discriminação, além de levar a pessoa à perda da sua valorização, como da dignidade humana, violando os Direitos Humanos (GODOI; GARRAFA, 2014).

Sendo assim, compreende-se que o ensino da Bioética é uma das formas de promoção de valores, do diálogo, promoção de igualdade, de direitos e superação de conflitos. Corroborando com essa análise, Martins (2000) afirma que esse ensino precisa fundamentar-se nos valores que priorizarão princípios do respeito à dignidade humana, da integridade, da solidariedade, equidade, dentre outros.

Desta forma, torna-se desafiador inserir a Bioética na Educação Inclusiva que, por atuar num diálogo interdisciplinar, pode despertar nos estudantes melhor compreensão de valores e princípios, especialmente no convívio relacional mútuo com os estudantes com TDAH no ambiente regular educativo, tendo em vista respeitar a integridade pessoal dos vulnerados pelo transtorno. Sendo assim, ao considerar as diferenças e atuar com os princípios da Bioética, como da não estigmatização e não discriminação, fazendo com que a dignidade humana seja respeitada pela pluralidade e na sua diversidade (GODOI; GARRAFA, 2014), toda a escola pode trabalhar para minimizar e até eliminar esse processo de geração de conflitos.

Num contexto amplo e reflexivo da Bioética, visa-se verificar o papel da Educação Inclusiva na superação do processo discriminatório, que permita a promoção de direitos e dignidade humana e vislumbre possibilitar as condições para o aprendizado dos estudantes que estão em situações de desigualdades e vulnerações diversas, como os que possuem o TDAH.

Neste cenário, as normativas da Educação Especial do Estado de Santa Catarina estão dispostas e faz-se importante compreender, numa perspectiva Bioética, como elas são interpretadas no complexo processo de inclusão dos estudantes com TDAH. Além desta compreensão, é mister averiguar se a prática das normativas pela equipe educacional é condizente com o processo de inclusão que promova igualdade e desenvolvimento integral dos estudantes com o TDAH.

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Analisar, numa perspectiva Bioética, a consonância entre a atuação dos profissionais da Educação e as Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina para incluir integralmente os estudantes com o TDAH em Escolas Estaduais da Educação Básica do Município de Mafra/SC.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

a) investigar se os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, da Bioética Principlalista, estão sendo contemplados nas Diretrizes da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina/2006, da Resolução nº 112/2006 CEE/SC, que fixa normas para a Educação Especial/SC, do Programa Pedagógico de Educação Especial/2009/SC e da Resolução nº 100/2016 CEE/SC, que estabelece novas Diretrizes para a Educação Especial/SC, no que se refere a inclusão dos estudantes com TDAH;

b) elaborar o perfil do TDAH em escolas estaduais do Município de Mafra/SC;

c) identificar os fatores que contribuem e dificultam a aplicação das Diretrizes de Educação Especial do Estado de Santa Catarina por parte dos profissionais da Educação, com relação aos estudantes com o TDAH, tendo como referência o princípio de vulnerabilidade da Bioética de Proteção.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa foi efetuada utilizando o método analítico, a partir da coleta de dados qualitativos e quantitativos, sendo constituída de duas etapas, uma de análise documental por meio de Diretrizes da Educação Especial de Santa Catarina e a outra de pesquisa de campo com levantamento de dados com três assistentes de educação e por meio de entrevistas semiestruturadas com vinte e um profissionais da Educação e um da Saúde.

### 2.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

#### 2.1.1 Primeira Etapa – Análise Documental

Na primeira etapa, foi realizada a análise qualitativa dos dados por meio do método de práticas discursivas formulada por Spink e Medrado (2013), de elementos lexicais, na forma conjunta pelos pares, sem programas específicos, e consistiu-se de uma adaptação nas etapas dos estudos de Oliveira (2010). Esta abordagem teórico-metodológica foi desenvolvida no pressuposto baseado na vertente sociocognitiva e interacional das relações sociais, da qual se apoia na ideia de que “o sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta” (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 22). Construído diariamente no contexto evolutivo da prática social, esse sentido sociolinguístico auxilia no entendimento de práticas discursivas, como por exemplo em narrativas e argumentações.

Para a análise documental, utilizou-se inicialmente a Bioética Principlialista, considerando que abrange os princípios da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. Considerou-se o principlialismo visando identificar a presença de um mínimo ético, ainda que não de forma plena, necessário nas relações humanas, como sendo a base *prima facie*, isto é, à primeira vista, para que os estudantes com TDAH tenham seus direitos de igualdade e moralidade respeitadas. Considerou-se que o principlialismo pode auxiliar na resolução de conflitos não somente na área da Saúde, mas também os que existem nas normativas de inclusão, no modo de como prescrevem na teoria e como elas estão sendo colocadas na prática, nas relações

escolares. Nesse sentido, compreende-se que a moralidade comum não abrange a totalidade da Educação Inclusiva, mas essa vertente Bioética pode ser utilizada como base inicial e fundamental para a averiguar os requisitos normativos mínimos na promoção da inclusão no contexto escolar. Dessa forma, foi realizado um estudo conceitual dos quatro princípios propostos por Beauchamp e Childress, tendo por referência o livro *Princípios de Ética Biomédica* de 2013.

A análise dos documentos foi realizada em 10 etapas, conforme fluxograma em anexo (APÊNDICE A). Primeiramente houve um recorte dos documentos que norteiam a Educação Especial no Estado de Santa Catarina, sendo eles: a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006); a Resolução nº 112/2006 CEE/SC (atualmente revogada pela Resolução nº 100/2016 CEE/SC), porém fez parte da construção histórica da Educação Especial no Estado; o Programa Pedagógico da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE<sup>3</sup>) e da Secretaria de Educação do Estado (SED<sup>4</sup>) (2009) e a Resolução nº 100/2016 CEE/SC.

Após a leitura introdutória das Diretrizes, procurou-se demarcar as categorias de análise, a partir de elementos lexicais como palavras ou sentidos, relacionando-os aos princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência e da justiça que lhes são associadas. Com o propósito de atingir o objetivo, retomou-se a leitura dos documentos levantados e procurou-se identificar as categorias assinaladas no texto, se estavam de acordo com os conceitos de Beauchamp e Childress (2013).

Nas análises positivas, ocorreu a marcação dos trechos que englobavam as categorias, cada qual com uma cor diferente, a fim de levantar as sequências lexicais localizadas em fragmentos dos documentos, representativas das categorias de análise. Depois da análise dos sentidos extraídos de cada repertório, foi feita a busca de elementos em comum entre os variados sentidos e a identificação de sentidos compartilhados, a partir da percepção que estão expressos nos repertórios distintos, ou se extraíam sentidos semelhantes.

---

<sup>3</sup> *Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)*: é a “primeira instituição pública estadual do Brasil responsável pela definição e coordenação de políticas de Educação Especial, de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, criada em maio de 1968, vinculada à SED/SC”. Disponível em: <[goo.gl/7CcNpt](http://goo.gl/7CcNpt)> Acesso em 10 nov. 2017.

<sup>4</sup> *Secretaria de Estado da Educação (SED)*: é o órgão “responsável pela administração e orientação do ensino público no Estado, compartilhando essa responsabilidade com o Conselho Estadual de Educação, na forma da legislação em vigor”. Disponível em: <[goo.gl/JkkjDV](http://goo.gl/JkkjDV)> Acesso em: 06 de dez. 2017.

Posteriormente, construiu-se quatro mapas conceituais<sup>5</sup> (de associação de ideias), no programa *CmapTools*<sup>6</sup>, versão 6.01, contendo a colagem dos repertórios e a análise dos sentidos compartilhados encontrados. Para analisar os sentidos compartilhados, seguiu-se as contribuições teóricas da Bioética Principlista, da Declaração Universal em Bioética e Direitos Humanos (DUBDH) e de pensadores bioeticistas, a partir dos princípios *prima facie* da autonomia, da beneficência, da não maleficência e da justiça. Finalizou-se com as considerações da análise nos sentidos compartilhados para os quatro princípios do principlismo correspondentes nas Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina.

### 2.1.2 Segunda Etapa – Estudo de Campo

Na segunda etapa, consistiu-se em um estudo de campo em três escolas estaduais de Mafra/SC, dentre as dez existentes. Efetuou-se o levantamento de dados, para estabelecimento do perfil do TDAH, por meio das três assistentes de educação, uma de cada escola, que trabalham com o programa de dados SISGESC. Além disso, aplicou-se entrevistas semiestruturadas para vinte e um profissionais da Educação, as quais tiveram o intuito de identificar os fatores que contribuem e dificultam a aplicação das Diretrizes de Educação Especial do Estado de Santa Catarina aos estudantes em questão. Contudo, entrevistou-se um representante da Secretaria da Saúde do Município para compreender como ocorre a integração entre este setor e às Escolas Estaduais de Educação Básica, referente ao atendimento desses estudantes.

O procedimento do levantamento de dados e das entrevistas, realizou-se após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCPR sob o nº 1.989.406, de 29 de março de 2017. Durante a execução de algumas entrevistas semiestruturadas do projeto, já aprovado pelo CEP, observou-se a necessidade de acrescentar mais um participante na pesquisa nos questionários, como um representante da Secretaria Municipal da Saúde - Mafra/SC. Tal necessidade foi inserida com o intuito em perceber sobre a integração entre a Saúde e a Educação

---

<sup>5</sup> *Mapa conceitual* é uma estrutura gráfica que ajuda a organizar ideias, conceitos e informações de modo esquematizado. Disponível em: <[goo.gl/QwPxmW](http://goo.gl/QwPxmW)> Acesso em: 05 jan 2018.

<sup>6</sup> *CmapTools* - Programa que elabora mapas conceituais.

referente ao atendimento dos estudantes com o TDAH e sua inclusão nas escolas estaduais do Município. Nesta nova situação, houve parecer favorável sob o nº 2.056.319, de 10 de maio de 2017.

Após a aprovação do CEP, a pesquisa de campo foi conduzida no período de dois meses, sendo que se iniciou em 07 de abril de 2017 e finalizou-se em 05 de junho do mesmo ano.

### 2.1.2.1 Caracterização dos Participantes

O público-alvo inicial da pesquisa de campo foram os profissionais da Educação que trabalham com os estudantes com o TDAH entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, nas três Escolas de Educação Básica da rede estadual amostradas, do Município de Mafra/SC. Nesta fase escolar, os estudantes passam pelo despertar da puberdade, o que possivelmente os torna mais agitados e perceptíveis, na maioria das vezes.

A apresentação do projeto e autorização para desenvolver a pesquisa ocorreu para a Gerente de Educação, responsável pelas três escolas envolvidas no trabalho.

O levantamento de dados para obter o perfil do TDAH nas escolas de Mafra/SC, efetuou-se por meio da secretária de cada escola selecionada, atualmente denominada de Assistente de Educação, totalizando em três participantes.

Para as entrevistas semiestruturadas, participaram vinte e um profissionais da Educação, que se encontravam atuando com estudantes com TDAH nas escolas amostradas e um representante da Secretaria da Saúde do Município de Mafra, sendo este último anexado neste estudo de forma posterior às entrevistas.

Foram entrevistados seis professores de Matemática, sendo um deles substituído pelo professor de Artes, devido à ausência deste profissional, e seis professores de Português, por possuírem maior número de aulas no sistema educacional e por trabalharem na sala de aula. Da mesma forma, houve a participação de três professores do SAEDE/AEE que trabalham de maneira individualizada e em turno contrário com cada criança e adolescente com o TDAH, e também de três Assistentes Técnico Pedagógicos, designados pela Direção, sendo um deles substituído pela diretora da escola por desempenhar também esta função. Igualmente, participaram duas Segundas Professoras de Turma que atuam separadamente com estudante que possui o TDAH, apresentando um deles comorbidade com a deficiência

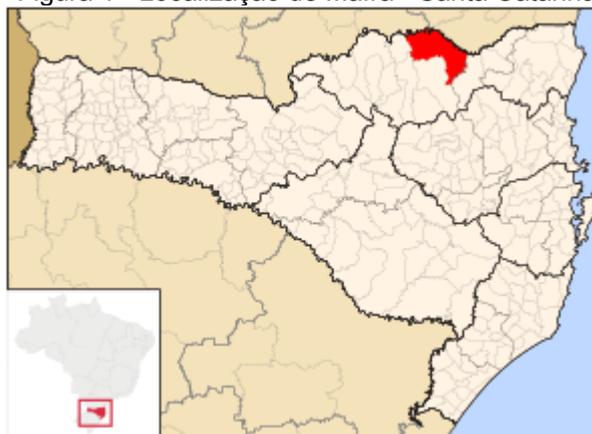
física e visual, e outro com deficiência mental e síndrome epilética. Além destes participantes, entrevistou-se uma representante do Estado, chamada de Integradora de Educação Especial e Diversidade, que atua na região mafrense e uma representante da Secretaria Municipal da Saúde de Mafra.

#### 2.1.2.2 Local da Pesquisa

### **Município de Mafra**

O Município de Mafra, localizado no Planalto Norte do Estado de Santa Catarina (Figura 1), foi criado em 25 de agosto de 1917, a partir da lei 1.147, aprovada pela Assembleia Legislativa de SC, em razão da necessidade de um ente político administrativo no território que até então estava sob os domínios do Paraná. Sua instalação se deu em 08 de setembro de 1917. E, seu nome foi uma homenagem feita pelos legisladores catarinenses ao Desembargador Dr. Manoel da Silva Mafra que defendeu os interesses de Santa Catarina junto ao Supremo Tribunal Federal na questão do contestado. Em síntese, Mafra é uma consequência política direta da questão contestada, fruto do litígio territorial entre Paraná e Santa Catarina (MOREIRA, 2017).

Figura 1 - Localização de Mafra - Santa Catarina



Fonte: MAFRA, 2017.

O Município de Mafra possui a área de 1.404,34 km<sup>2</sup>, uma população estimada de 55.907 habitantes, densidade demográfica [2010] igual a 37,69 hab/km<sup>2</sup>. O Índice

de Desenvolvimento Humano (IDHM)<sup>7</sup> do Município [2010] geral é alto (0,777) ocupando o 26º lugar no Estado, e salário médio mensal dos trabalhadores formais [2015] é de 2,3 salários mínimos (IBGE, 2017).

Até o século XIX, a região tinha seus sertões povoada pelos índios do grupo Klanã, denominados de Xoclungue ou ainda pelo uso do botoque de Botocudos, e outro grupo menor, o dos Kaingang e atualmente, com seus 100 anos de história, apresenta uma grande diversidade cultural, decorrente das etnias: germânica, bucovina, polonesa, ucraniana, síria, libanesa, portuguesa, italiana, indígena e um terceiro grupo, o caboclo (MOREIRA, 2017). Além disso, o Município de Mafra está incluído na rota turística dos Municípios do Vale do Contestado, sendo que além desta questão histórica, também possui sítios fossilíferos, datados de 300 milhões de anos, com exposição de pesquisas no Museu da Terra e da Vida, no centro paleontológico da Universidade do Contestado de Mafra (MOREIRA, 2017).

### **Escolas Participantes**

A pesquisa de campo efetuou-se em três Escolas Estaduais do Município de Mafra/SC, dentre as dez existentes. Utilizou-se o critério de inclusão quanto a localização estimada em centro (marco 0 Km) para a Escola Central (EC), intermediária (4,4 Km do centro) para a Escola Intermediária (EI) e periférica (21 Km do centro) para a Escola Periférica (EP), ambas com maior número de estudantes. Na região, as escolas têm acesso diferenciado aos serviços de Educação e Saúde, dentre outros que não serão discutidos neste trabalho, e que possuem algumas situações de vulneração devido à distância do centro do Município.

#### **2.1.2.3 Levantamento de Dados**

Na segunda etapa, explanou-se sobre o delineamento do projeto à representante da 24ª Gerência Regional de Educação<sup>8</sup> (GERED), responsável pelas

---

<sup>7</sup> *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)* é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Disponível em: <[goo.gl/aVvS9B](http://goo.gl/aVvS9B)> Acesso em: 25 out. 2017.

<sup>8</sup> *24ª Gerência Regional de Educação (GERED)*: O Estado conta com 36 GEREDs, que gerenciam a educação a nível estadual em determinada região. Os Municípios (7) que fazem parte da 24ª GERED são: Mafra, Rio Negrinho, São Bento do Sul, Campo Alegre, Itaiópolis, Papanduva, Monte Castelo. Disponível em: <[goo.gl/KsRkyB](http://goo.gl/KsRkyB)> Acesso em 10 nov. 2017.

três escolas envolvidas no trabalho, por meio da Carta de Apresentação (APÊNDICE B), no seu local de trabalho, no Município de São Bento do Sul. Após a exposição, consentiu-se à realização da pesquisa e assinou-se o documento de Autorização da Instituição (APÊNDICE C).

Na sequência, para obter as informações do perfil do TDAH, apresentou-se à Assistente de Educação, de cada uma das três escolas, o TCLE (APÊNDICE D), seguido do Termo de Compromisso de Utilização de Dados (APÊNDICE E). Posteriormente, com o auxílio do cadastro do estudante no programa do SISGESC, cada Assistente de Educação respondeu a quantidade de dez questões decorrentes de uma ficha de levantamento de dados (APÊNDICE F), relativo a cada estudante com o TDAH. As questões tratavam do gênero, idade, ano/seriação, comorbidade, SAEDE/AEE, Segundo Professor de Turma, intervenção da escola com as famílias, intervenção psicológica e farmacológica e projetos extraclasse. Os dados coletados ocorreram entre as datas de fevereiro de 2016 e maio de 2017. O tempo total estimado para o levantamento de dados do perfil do TDAH, com as assistentes de educação, resultou em 08 horas, aproximadamente.

#### 2.1.2.4 Entrevistas

A entrevista semiestruturada consistiu-se de uma conversa a dois, em “combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 64). Para as entrevistas, utilizou-se a metodologia dos estudos de Szymanski, Almeida e Prandini (2011).

As questões das entrevistas, foram elaboradas e fundamentadas no estudo documental das Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina, num olhar para os estudantes com TDAH, e também da sua correlação com as leituras sobre a Bioética do Princípioalismo, contemplando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência e da justiça. O teor das perguntas aos participantes da pesquisa, discorreu sobre gênero, idade, formação acadêmica e continuada, tempo de serviço, vínculo funcional, relacionamento entre os setores, a transição da nova Resolução nº 100/2016, além das considerações finais. Especificamente aos professores das escolas que atuam diretamente com os estudantes TDAH,

questionou-se sobre metodologias, estratégias pedagógicas, avaliações adotadas, comprometimento do TDAH, acompanhamento médico e psicológico, e *bullying*.

À Integradora de Educação Especial e diversidade, foi perguntado de modo singular sobre a relação entre a SED e a FCEE, qualificação dos profissionais em geral, suporte ao SAEDE/AEE, compartilhamento de responsabilidades, corte do segundo professor de turma ao TDAH e seus impactos na Educação Inclusiva. À representante da Secretaria de Saúde, questionou-se de modo peculiar sobre a relação entre a Saúde e Educação dos estudantes com TDAH, encaminhamentos pelo SUS a Clínicos e Psicólogos, e formação aos professores sobre o TDAH. Os roteiros das questões são similares entre os entrevistados, de acordo com a atuação profissional vigente.

A coleta das entrevistas semiestruturadas com os profissionais da Educação e com uma representante da Secretaria Municipal da Saúde de Mafra executou-se nos seus respectivos locais de trabalho, por meio dos questionários (APÊNDICE H - Professores de Matemática e Português; APÊNDICE I – Professor do SAEDE/AEE; APÊNDICE J – Assistente Técnico Pedagógico; APÊNDICE K – Segundo Professor de Turma; APÊNDICE L – Integradora de Educação Especial e Diversidade e APÊNDICE N – Secretaria Municipal da Saúde de Mafra). O registro conduziu-se por meio de áudio gravado no celular, no tempo estipulado de até uma hora de duração. Iniciou-se a gravação com a apresentação do TCLE (APÊNDICE G) aos profissionais da Educação e do TCLE (APÊNDICE M) à representação da Secretaria Municipal da Saúde de Mafra, seguido das questões semiestruturadas. O tempo total estimado nas entrevistas, resultou em 12 horas e 34 minutos. As gravações dos áudios foram transcritas manualmente com a interpretação da entrevistadora, sem programa específico e, imediatamente extinguidas. Para a transcrição, utilizou-se o tempo de 58 horas e 20 minutos.

Seguido da transcrição, efetuou-se a devolutiva dos textos para cada participante pesquisado, por via *e-mail*, com o propósito de confirmar a intenção das respostas no momento da entrevista, conforme metodologia de Szymanski, Almeida e Prandini (2011), a qual visou dar mais fidedignidade à produção do trabalho. Após recebimento da confirmação e aprovação das respostas, que ocorreu entre os meses de abril e setembro de 2017, nomeou-se os profissionais da Educação de P01, P02, P03 e assim por diante, além da representação da Secretaria Municipal da Saúde de Mafra, de S01, para a organização das análises.

### 2.1.2.5 Análise dos dados

#### **Perfil dos Estudantes TDAH**

Os dados foram plotados em planilha de *Excel* e avaliados a partir de estatística descritiva com auxílio do programa *IBM SPSS Software*<sup>9</sup>.

A organização e análise dos dados ocorreu por categorias em gráficos, elaborados conforme o perfil quantitativo de estudantes com TDAH, como no total de casos por escola, nível de escolaridade, idade, gênero, comorbidades, e em tabelas, como os subtipos, intervenções psicológica e farmacológica por escola, frequência nos serviços de educação do SAEDE/AEE e Segundo Professor de Turma, projetos extraclasse e integração com as famílias. Além disso, por meio da estatística descritiva, analisou-se a relação entre as intervenções psicológica e farmacológica e entre SAEDE/AEE e Segundo Professor de Turma.

#### **Entrevistas**

Para analisar as entrevistas semiestruturadas, utilizou-se a metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2016). Na análise dos áudios das entrevistas, verificou-se de que forma os documentos da Educação Especial estão sendo colocados na prática pedagógica pelos profissionais da Educação em consonância com os conceitos principialistas elencados na primeira etapa da pesquisa.

A organização das transcrições das entrevistas e análise, ocorreu por meio de categorias em gráficos, tabelas. Nos gráficos, categorizou-se a quantidade de entrevistados, tipo de especialização dos participantes e a estratégia de posicionamento físico dos estudantes com TDAH na sala de aula. Também se elaborou tabelas, categorizadas como tipo de graduação dos profissionais, qualificação, fatores que contribuem e dificultam a aplicação das Diretrizes, metodologias utilizadas para inclusão, forma como avaliam, comprometimento nas habilidades cognitivas e superação das dificuldades dos estudantes com TDAH e considerações finais. Além disso, utilizou-se análise de estatística descritiva para profissionais da Educação e seus efeitos com as estratégias e descreveu-se como ocorre o relacionamento entre os segmentos educativos.

---

<sup>9</sup> *IBM SPSS Software*: Programa para análise estatística de dados.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conforme o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Bioética, a forma de apresentação dos resultados e discussão podem ser por meio de artigos. Por essa razão, a presente dissertação está dividida em dois artigos. No 1º artigo trata-se da análise documental intitulada “O decênio das Diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina e a inclusão de estudantes com o TDAH, numa perspectiva da Bioética Principlialista” e no 2º artigo, apresenta-se a pesquisa de campo, a qual discorre sobre “Fatores de vulneração dos estudantes com o TDAH na Educação Inclusiva, sob o escopo da Bioética de Proteção: um estudo de caso”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Educação, complexidade e ética da diversidade. In: PORTO, Dora; SCHLEMPER JR., Bruno; MARTINS, Gerson Zafalon; CUNHA, Thiago Rocha da; HELLMANN, Fernando. **Bioética: saúde, pesquisa, educação**. Vol. 2. Brasília: CFM/SBB, 2014. p. 205-223.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

ARRUDA, Marco Antônio. **Levados da Breca: um guia sobre crianças e adolescentes com o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Ribeirão Preto: M. A. Arruda, 2006. 147 p.

BANERJEE, Tania Das; MIDDLETON, Frank; FARAONE, Stephen. Environmental risk factors for attention-deficit hyperactivity disorder. **Acta Paediatrica**, Oslo – Norway, v. 96, n.9, p. 1269-1274, Sept. 2007. Disponível em <[goo.gl/audKDY](http://goo.gl/audKDY)> Acesso em: 24 set. 2016.

BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010. Disponível em <[goo.gl/tRx24B](http://goo.gl/tRx24B)> Acesso em 30 dez. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 280 p.

BARKLEY, Russell et al. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa, 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 778 p.

BARKLEY, Russell A. História. In: BARKLEY, Russell et al. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa, 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008a. Cap. 1, p. 15-87.

BARKLEY, Russell A. Uma teoria para o TDAH. In: BARKLEY, Russell et al. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa, 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008b. Cap. 7, p. 309-348.

BEAUCHAMP, Tom; CHILDRESS, James. **Princípios de ética biomédica**. Tradução Luciana Pudenzi, 7ª ed. São Paulo: Loyola; 2013. 574 p.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica: um guia de orientação para profissionais**. Colaboradores Luis Augusto Rohde e Marcelo Schimith. 4. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. 110 p.

BIEDERMAN, Joseph. Attention-deficit /hiperactivity disorder: a selective overview. **Biological Psychiatry**, v. 57 (11), p. 1215-1220, jun. 2005. Disponível em: <[goo.gl/q0nevV](http://goo.gl/q0nevV)> Acesso em: 09 nov. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 191 p. Disponível em: <[goo.gl/vAKtVX](http://goo.gl/vAKtVX)> Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Base da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasil, 1996. 28 p. Disponível em: <[goo.gl/Qtaycp](http://goo.gl/Qtaycp)> Acesso em: 06 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2013. 8 p. Disponível em: <[goo.gl/DrRGUz](http://goo.gl/DrRGUz)> Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015. 38 p. Disponível em: <[goo.gl/zJhfdq](http://goo.gl/zJhfdq)> Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2008. 63 p. Disponível em: <[goo.gl/lv4AMr](http://goo.gl/lv4AMr)> Acesso em: 06 out. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012**, Estabelece Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, nº 105, seção 1, p.48, 2012. Disponível em: <[goo.gl/oCRbcG](http://goo.gl/oCRbcG)>. Acesso em: 29 out. 2017.

BRITES, Cley. TDAH: Quais os sinais de uma pessoa com a Mente Vagando? - Live NeuroSaber. In: 4ª EUNETHYDIS - Conferência Internacional sobre o TDAH, out. 2016, Berlin. **Palestra**. [Vídeo]. Berlin, 2016. Disponível em: <[goo.gl/FvK75Z](http://goo.gl/FvK75Z)> Acesso em 29 out. 2017.

BRITO, Luciana Santos; CAVALCANTE, Luciana Matias. Inclusão escolar: uma análise a partir da pedagogia Montessoriana. Atlante: **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Universidad de Málaga, abr. 2014. Disponível em: <[goo.gl/6U2szB](http://goo.gl/6U2szB)> Acesso em: 09 nov. 2016.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.

DIAS, Taciana Costa; KIELING Christian; GRAEFF-MARTINS Ana Soledade; MORIYAMA Tais; ROHDE Luis Augusto; POLANCZYK Guilherme. Developments and challenges in the diagnosis and treatment of ADHD. **Revista Brasileira Psiquiatria**. São Paulo, v. 35 Suppl 1: 2013. p. 40-50. Disponível em: <[goo.gl/gylw9w](http://goo.gl/gylw9w)> Acesso em: 09 nov. 2016.

DÓRIA, Gustavo Manoel Schier; ANTONIUK, Sérgio Antonio; ASSUMPÇÃO JR., Francisco Baptista; FAJARDO, Daniele Nascimento; EHLKE, Maurício Nasser. Delinquency and association with behavioral disorders and substance abuse. **Rev. Assoc. Med. Bras.** [online]. 2015, v. 61, n. 1, p.51-57. Disponível em: <[goo.gl/7ZVLb3](http://goo.gl/7ZVLb3)> Acesso em: 29 out. 2017.

FARAONE, Stephen; PERLIS, Roy; DOYLE, Alysia; SMOLLER, Jordania; GORALNICK, Jennifer; HOLMGREN, Meredith; SKLAR, Pamela. Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. **Biological Psychiatry**, v. 57 (11), p. 1313-1323, jan. 2005. Disponível em: <[goo.gl/1WmzWK](http://goo.gl/1WmzWK)> Acesso em: 09 nov. 2016.

FONTANA, Rosiane da Silva; VASCONCELOS, Márcio Moacyr de; JR, Jairo Werner; GÔES, Fernanda Veiga de; LIBERAL, Edson Ferreira. Prevalência de TDAH em quatro escolas públicas brasileiras. **Arquivo de Neuropsiquiatria**, São Paulo: v.65, n. 1, p. 134-137, jan. 2007. Disponível em: <[goo.gl/QC2vxB](http://goo.gl/QC2vxB)> Acesso em: 06 out. 2015.

GODOI, Alcinda Maria Machado; GARRAFA, Volnei. Leitura Bioética do princípio de não discriminação e não estigmatização. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 23, nº 1, p. 157-166, mar. 2014. Disponível em: <[goo.gl/fwWntB](http://goo.gl/fwWntB)> Acesso em 29 dez. 2017.

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 2.ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

GOMES, Marcelo; PALMINI, André; BARBIRATO, Fabio; ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo. Conhecimento sobre Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade no Brasil. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro: v. 56, n. 2, p. 94-101, jul. 2007. Disponível em: <[goo.gl/Avly0G](http://goo.gl/Avly0G)> Acesso em: 06 out. 2015.

HOOGMAN, Martine; et al. Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. **The Lancet Psychiatry**, Reino Unido: v. 4, n. 4, p. 310-319, abr. 2017. Disponível em: <[goo.gl/BhPGIE](http://goo.gl/BhPGIE)> Acesso em: 06 abr. 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <[goo.gl/dZ4VGk](http://goo.gl/dZ4VGk)> Acesso em: 24 nov. 2017.

JONKMAN, Lisa M.; MARKUS, C.Rob; FRANKLIN, Michael S.; VAN DALFSEN, Jens H. Mind wandering during attention performance: Effects of ADHD-inattention symptomatology, negative mood, ruminative response style and working memory capacity. **PLoS One**, v.12, n. 7, p. jul. 2017. Disponível em: <[goo.gl/wPRcaU](http://goo.gl/wPRcaU)> Acesso em 29 out. 2017.

MAFRA (SANTA CATARINA). In: **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <[goo.gl/WvnKFq](http://goo.gl/WvnKFq)> Acesso em: 31 out. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MARTINS, Maria Vitória. A pertinência da Bioética para a educação num mundo globalizado. In: SIQUEIRA, José Eduardo de et al. **Bioética** - Estudos e Reflexões. Londrina: Ed. da UEL, 2000. 316 p.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua**: Perguntas e respostas sobre Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 16ª ed. [S.l.] ABDA, 2015. 232 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 109 p.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, Katia; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. 224 p.

MOOJEN, Sônia Maria; DORNELES, Beatriz Vargas; COSTA, Adriana. Avaliação Psicopedagógica no TDAH. In: ROHDE, Luis Augusto; MATTOS Paulo. et al. **Princípios e Práticas em Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 107-116.

MOREIRA, Sandro C. 100 anos Mafra. **Revista UnC**. Mafra-SC: Universidade do Contestado, 2017.

MUSZKAT, Mauro. **Inclusão e singularidade**: desafios da neurociência educacional. SERENE (Serviço de Reabilitação e Ensino em Neurociências Educacionais). São Paulo: All Print Editora, 2012. 143 p.

NARDI, Antonio Egídio; QUEVEDO, João; SILVA, Antonio Geraldo da. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: Teoria e Clínica. Porto Alegre: Artmed, 2015. 207 p.

OLIVEIRA, Aline Albuquerque S. **Interface entre Bioética e Direitos Humanos**: perspectiva teórica, institucional e normativa. 2010. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <[goo.gl/aBP7vb](http://goo.gl/aBP7vb)> Acesso em: 09 de nov. 2016.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e Diretrizes diagnósticas. Tradução Dorgival Caetano. Reimpressão 2011. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993. 352 p.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007. 230 p.

PAES, Simone Schelbauer Moreira; SIMÃO-SILVA, Daiane Priscila. Bioética e Educação: a desigualdade de ensino aos alunos portadores de TDAH. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOÉTICA, 2015, Curitiba. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Bioética**. Curitiba, 2015. p. 265. Disponível em: <[goo.gl/9FGRqv](http://goo.gl/9FGRqv)> Acesso em: 09 de nov. 2016.

PIFFNER, Linda J.; BARKLEY, Russell A.; DUPAUL, George J. Tratamento do TDAH em ambientes estudantes. In: BARKLEY, Russell et al. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa, 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 15, p. 559-601.

POLANCZYK, Guilherme Vanoni. **Estudo da Prevalência do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade na Infância, Adolescência e idade Adulta**. 2008. 159 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas: Psiquiatria). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 144 p.

SANTA CATARINA (Estado). **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: proposta/coordenador Sérgio Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2006. 46 p. Disponível em: <[goo.gl/ZwEzsN](http://goo.gl/ZwEzsN)> Acesso em: 06 out. 2015.

SANTA CATARINA (Estado). **Programa Pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, SC: FCEE, 2009. 48 p. Disponível em: <[goo.gl/FxqJt7](http://goo.gl/FxqJt7)> Acesso em: 26 set. 2016.

SANTA CATARINA (Estado). **Resolução nº 100/2016/CEE/SC**: Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. 6 p. Disponível em: <[goo.gl/Q6lkst](http://goo.gl/Q6lkst)> Acesso em: 01 fev. 2017.

SCHRAMM, Fermín Roland. A Saúde é um direito ou um dever? Autocrítica da saúde pública. **Revista Brasileira de Bioética**, Brasília: v. 2, n. 2, p. 187-200, out. 2006. Disponível em: <[goo.gl/mKN5FM](http://goo.gl/mKN5FM)> Acesso em: 06 dez. 2017.

SENA, Soraya da Silva; SOUZA, Luciana Karine de. Desafios teóricos e metodológicos na pesquisa psicológica sobre TDAH. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto: vol. 16, n.2, p. 243-259, mai. 2008. Disponível em: <[goo.gl/Ui7eY6](http://goo.gl/Ui7eY6)> Acesso em: 09 out. 2015.

SHAW, Philip; GILLIAM, Mary; LIVERPOOL, Maria; WEDDLE, Catherine; MALLEK, Meaghan; SHARP, Wendy; GREENSTEIN, Deanna; EVANS, Alan; RAPOPORT, Judith; GIEDD, Jay. Cortical Development in Typically Developing Children With Symptoms of Hyperactivity and Impulsivity: Support for a Dimensional View of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **Am J Psiquiatria**. vol. 168, n. 2, p. 143-151, fev. 2011. Disponível em <[goo.gl/oqi3O2](http://goo.gl/oqi3O2)> Acesso em: 04 abr. 2016.

SISGESC - SISTEMA DE GESTÃO EDUCACIONAL DE SANTA CATARINA, **Educação Especial**: criado em 09 de junho de 2016. *Site* da Secretaria de Estado da Educação, abril de 2016. Disponível em: <[goo.gl/2WdR3L](http://goo.gl/2WdR3L)> Acesso em: 31 out. 2016.

SISGESC - SISTEMA DE GESTÃO EDUCACIONAL DE SANTA CATARINA, **Educação Especial**. *Site* da Secretaria de Estado da Educação, novembro de 2017. Disponível em: <[goo.gl/e2zCNC](http://goo.gl/e2zCNC)> Acesso em: 15 nov. 2017.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane, et al. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Edição Virtual, 2013. Cap. II, p. 22-41. Disponível em: <[Goo.gl/WwLUn6](http://Goo.gl/WwLUn6)> Acesso em: 03 jul. 2017.

SZYMANSKI, Heloisa (org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2011. 101 p.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Jomtien/Tailândia: Unesco, 1998a. 8 p. Disponível em: <<http://goo.gl/c6iwid>> Acesso em: 09 out. 2017.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E CULTURA. **Declaração sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca, 1994 Brasília: Unesco, 1998b. 4 p. Disponível em: <<http://goo.gl/HoKZu7>> Acesso em: 09 out. 2017.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E CULTURA. **Educação para Todos**: o compromisso Dakar, 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em: <<http://goo.gl/zwlEQE>> Acesso em: 09 out. 2017.

#### 4 ARTIGO 1

### O DECÊNIO DAS DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM O TDAH, NUMA PERSPECTIVA DA BIOÉTICA PRINCIPIALISTA

Simone Schelbauer Moreira Paes<sup>1</sup>; Daiane Priscila Simão-Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Mestranda em Bioética – PUCPR – Curitiba/PR; <sup>2</sup>Professora do PPGB/PUCPR; Dra. em Genética

#### Resumo

O Estado de Santa Catarina (SC) apresenta políticas de Educação Inclusiva, tendo em vista que a inclusão deve ocorrer de forma a garantir o direito universal de igualdade e respeito pela vida humana. É com esta abordagem que este trabalho analisou a presença dos princípios da Bioética Principialista nas Diretrizes de inclusão dos estudantes com TDAH, adotadas no Estado de Santa Catarina, visando discutir sobre a presença ou ausência do mínimo ético necessário, como base *prima facie* para que os estudantes com TDAH tenham garantias no processo inclusivo. Foi realizada a análise documental por meio de elementos lexicais, de acordo com Spink e Medrado, das Diretrizes da Educação Especial de Santa Catarina do período de 2006 a 2016. Como resultados dos limites e benefícios das Diretrizes, destaca-se a importância da garantia da beneficência aos estudantes com TDAH e para tal, é essencial qualificar os professores para atuarem na Educação Inclusiva. Também se propõe uma reflexão crítica sobre 'Educação em Bioética' para promover os princípios da Declaração Universal em Bioética e Direitos Humanos (DUBDH). Num contexto amplo, para a garantia normativa da inclusão dos estudantes com TDAH, se faz necessário superar a visão paternalista, visando a promoção da autonomia dos estudantes. A partir da análise de um mínimo ético nas relações escolares, identificou-se que as Diretrizes contemplam os quatro princípios num contexto em que os estudantes com o TDAH são vistos apenas como um problema de saúde, contudo, isso não é o suficiente. É preciso levar em consideração outros princípios como os da DUBDH, em vistas da garantia do processo de inclusão de forma equitativa e promotora dos Direitos Humanos.

**Palavras-chave:** Bioética Principialista. Educação Inclusiva. TDAH. Diretrizes de Educação Especial.

## Abstract

The State of Santa Catarina presents Inclusive Education Policies, Given that inclusion should occur in order to ensure the universal right of equality and respect for human life. It is with this approach that this work analyzes the presence of Principlist Bioethics in ADHD students inclusion guidelines, adopted in Santa Catarina State, aiming to discuss about presence or absence of minimum ethical necessary with *prima facie* base for the ADHD students have guarantees in inclusive process. Thus, it was realized documental analyze by means of lexical elements, according Spink and Medrado, of Santa Catarina's Especial Education Guidelines in period of 2006 to 2016. As a results of guidelines limits and benefits, is highlighted the importance of charity guarantee to ADHD students and the teachers qualification for to act in Inclusive Education. Besides that, is proposed a critical reflection about "Education in Bioethics" for promote the Universal Declaration of Bioethics and Human Rights (UDBHR) principles. In a broad context, for the normative guarantee of ADHD students inclusion, is necessary overcome the paternalist vision, aiming the student's autonomy promotion. Starting of the minimum ethical in school relations, was identified that guidelines contemplate the four principles in a context in that ADHD students are seen only as a health problem, however, this not is sufficient. It is necessary take into account others principles as of the UDBHR, in order to inclusion process guarantee equitably and promoter of Human Rights.

**Key words:** Principlist Bioethics. Inclusive Education. ADHD. Especial Education Guidelines.

## 4.1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional, como direito universal de igualdade e respeito pela vida humana, está relacionada ao atendimento da diversidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino básico (BRASIL, 2008). Pressupõe-se que o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial é atual e impositivo, aflorando alguns conflitos éticos nas relações escolares. Para firmar a concretização da inclusão no ambiente escolar, precisam ser considerados alguns princípios éticos mínimos quanto à implementação de políticas inclusivas.

Um dos objetivos da Educação Inclusiva, conforme descreve Ainscow, é “eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade [...] partindo do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária” (AINSCOW, 2008, p. 70). A inclusão, desde que realizada adequadamente e com preparação, visa não apenas socializar o aprendiz especial, mas também de levar todos os alunos a desenvolver um olhar para diversidade e acolher o diferente com respeito, construindo uma sociedade mais igualitária, além de estar proporcionando o aprendizado (AINSCOW, 2008; MATTOS, 2015).

É ampla a gama de público-alvo da Educação Especial inclusiva que são contemplados no Estado de Santa Catarina, geralmente com sinais clínicos e físicos característicos, como a deficiência intelectual, visual, auditiva ou física, o transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Contudo, são inseridos também os estudantes com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), cujo reconhecimento e diferenciação dos sinais clínicos, de modo geral, não são tão evidentes, o que torna acentuada a dificuldade no processo de inclusão destes estudantes. Tal transtorno é hoje um dos temas mais investigados em estudantes em idade escolar e percebe-se um aumento significativo de casos nas escolas (BARKLEY et al., 2008).

O TDAH é um “transtorno de etiologia multifatorial com interação de fatores genéticos e das condições ambientais” (BANERJEE; MIDDLETON; FARAONE, 2007, p. 1269), e sua prevalência ocorre em cerca de 5% das crianças (APA, 2014). A pessoa diagnosticada possui sintomas nucleares como desatenção, hiperatividade e impulsividade (BARKLEY et al., 2008), que se manifesta com frequência e traz muitas

consequências para a pessoa diagnosticada, sua família e comunidade (ARRUDA, 2006).

No cenário de Educação Inclusiva no Brasil, dentre as Diretrizes nacionais que preconizam e norteiam a Educação Especial, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigorando desde o ano de 2008 (BRASIL, 2008). O papel do Estado está em normatizar esse processo de inclusão por meio de ações que possam atender os estudantes, os quais necessitam dos serviços da Educação Especial.

O Estado de Santa Catarina iniciou suas Diretrizes de Educação Especial em 2006, diferenciando-se do âmbito temporal nacional e no aspecto de público-alvo inclusivo, como os estudantes com TDAH. O Estado apresenta um programa de inclusão visando oferecer apoio e acolhimento para estes estudantes, por meio do serviço do *segundo professor de turma*<sup>10</sup> e do Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE (SANTA CATARINA, 2009), sendo que atualmente este último passou a denominar-se apenas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Simultaneamente ao professor titular, o segundo professor de turma deve acompanhar de forma permanente todo o desenvolvimento escolar do estudante considerado incluso, dentre outras atribuições que estão discriminadas no teor do Programa Pedagógico de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009). O SAEDE dispõe de um professor de Educação Especial por escola, sendo que este profissional terá de assessorar e apoiar o segundo professor de turma e os demais professores da sala de aula que trabalham com o público-alvo da Educação Especial, envolvendo os estudantes com TDAH, propondo intervenções como estratégias/metodologias adequadas para atuarem no ensino inclusivo (SANTA CATARINA, 2009).

Segundo a nova Resolução nº 100/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE), houve alteração na disponibilidade do segundo professor de turma aos estudantes que possuem o TDAH, sendo estes desprovidos deste serviço (SANTA CATARINA, 2016), gerando diversas discussões e conflitos. Conforme Rauta (2017),

---

<sup>10</sup> '*Segundo professor de turma*' refere-se ao professor da área de Educação Especial em sala de aula regular para atender o público-alvo, determinado pela recente Resolução nº 100/2016, do CEE/SC, e apoiar o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

um dos motivos que levou a esta mudança na diretriz, deve-se a adequação à Política Nacional do Ministério da Educação. Entretanto, as normativas da Educação Especial do Estado de Santa Catarina estão dispostas e faz-se importante compreender como elas podem ser interpretadas neste processo inclusivo.

É nesse contexto que se optou em discutir a Educação Inclusiva dos estudantes com o TDAH, a partir da Bioética Principlialista. Essa corrente da Bioética, uma das primeiras e mais influentes sistematizações da Bioética, emergiu da Escola Principlialista de Georgetown/Estados Unidos (GILLON, 1993). Conforme descrito por Tealdi (2006), a Bioética Principlialista foi enunciada por Tom Beauchamp e James Childress em 1979, em seu livro *Princípios de Ética Biomédica*, caracterizados pela justificação moral. Ela está pautada na teoria da moralidade comum, a qual constitui uma convergência moral global, com normas que devem ser apropriadas para cada ser humano (VEATCH, 1999), baseada na história da pessoa, não como um padrão mundial ou que poderá ser garantida por todos de forma lógica e racional (GORDON; RAUPRICH; VOLLMANN, 2011). Tal teoria é constituída por quatro princípios considerados *prima facie*, isto é, à primeira vista, denominados como autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, os quais são propostas éticas gerais para a área da Saúde, sendo que um princípio não tem prioridade sobre o outro e não são absolutos (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013).

No entanto, o presente artigo discute que estes quatro princípios da Bioética Principlialista podem preconizar reflexões éticas no contexto da educação, analisando a sua presença nas Diretrizes de Inclusão Educacional adotadas no Estado de Santa Catarina e relacionadas à inclusão dos estudantes com o TDAH. Tal discussão, visa refletir sobre a presença de um mínimo ético necessário nas relações humanas escolares, como base *prima facie*, para que os estudantes com TDAH tenham seus direitos de igualdade e moralidade respeitadas. Nesse sentido, compreende-se que a moralidade comum não abrange a totalidade da Educação Inclusiva, mas essa vertente Bioética pode ser utilizada como base inicial e fundamental para a averiguar os requisitos normativos mínimos na promoção da inclusão no contexto escolar. Além disso, o estudo se constitui uma reflexão propositiva de atuação dos profissionais da Educação que promova o processo de inclusão de forma a considerar as competências e habilidades destes estudantes.

Para este fim, foram analisadas as Diretrizes da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina/2006, da Resolução Nº 112/2006 CEE/SC, que fixa

normas para a Educação Especial/SC, do Programa Pedagógico de Educação Especial/2009/SC e da Resolução N° 100/2016 CEE/SC, que estabelece novas Diretrizes para a Educação Especial/SC, no que se refere a inclusão dos estudantes com TDAH.

A pesquisa foi efetuada utilizando o método analítico qualitativo, por meio da análise documental referente às Diretrizes da Educação Especial de Santa Catarina. Tal análise foi realizada por meio do método de práticas discursivas formulada por Spink e Medrado (2013), por elementos lexicais, na forma conjunta pelos pares, e consistiu-se de uma adaptação nas etapas dos estudos de Oliveira (2010).

O primeiro passo da análise documental consistiu num recorte dos documentos que norteiam a Educação Especial no Estado de Santa Catarina. Após a leitura introdutória das Diretrizes, procurou-se demarcar as categorias de análise, a partir de elementos lexicais como palavras ou sentidos, relacionando-os aos princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência e da justiça que lhes são associadas. Com o propósito de atingir o objetivo, retomou-se a leitura dos documentos levantados para identificar as categorias assinaladas no texto, se estavam de acordo com os conceitos de Beauchamp e Childress (2013).

Depois da análise dos sentidos extraídos de cada repertório, foi feita a busca de elementos em comum entre os variados sentidos extraídos dos repertórios e identificação de sentidos compartilhados, a partir da percepção de que de repertórios distintos se extraíam sentidos semelhantes. Posteriormente, construiu-se quatro mapas conceituais<sup>11</sup> (de associação de ideias), no programa *CmapTools*<sup>12</sup>, versão 6.01, contendo a colagem dos repertórios e a análise dos sentidos compartilhados encontrados (APÊNDICES A, B, C e D).

## 4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.2.1 Princípio da Autonomia e as Diretrizes de Educação Especial/SC

---

<sup>11</sup> *Mapa conceitual* é uma estrutura gráfica que ajuda a organizar ideias, conceitos e informações de modo esquematizado. Disponível em: <[goo.gl/QwPxmW](http://goo.gl/QwPxmW)> Acesso em: 05 jan 2018.

<sup>12</sup> *CmapTools*: Programa que elabora mapas conceituais.

A autonomia, para Beauchamp e Childress (2013), é uma escolha independente da pessoa que ocorre no ato da decisão, no ato de governar, como escolha autônoma, pois age intencionalmente, com entendimento e sem influências controladoras, resultando numa ação autônoma. Respeitar um agente autônomo é “reconhecer o direito dessa pessoa de ter suas opiniões, fazer suas escolhas e agir com base em valores e crenças pessoais” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 142). O respeito pela autonomia resulta em tratar as pessoas de forma a capacitá-las a agir autonomamente, porém, desrespeitar é agir de modo a ignorar, insultar ou degradar a autonomia dos outros e negar uma igualdade mínima entre as pessoas (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013).

No contexto escolar, há aproximações com o princípio da autonomia de Beauchamp e Childress quando Freire (2017) o considera como um princípio pedagógico para uma educação libertadora. Neste ambiente educativo, o papel dos profissionais da Educação é auxiliar na “passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia” (FREIRE, 2017, p. 68-69) de todos os educandos, visando promover a sua formação e emancipação para atuarem na sociedade. Os professores precisam atuar na forma de proporcionar condições para que cada estudante “desenvolva a subjetividade, crie suas próprias representações de mundo de acordo com suas concepções, construa argumentos e defenda um modelo de sociedade com mais cidadania” (SILVA, 2009, p. 104). Além disso, deve-se considerar o respeito à promoção da autonomia e à dignidade de cada um como uma obrigação ética, entretanto, possibilitar um desvio ético de modo a ‘afogar a liberdade’ dos educandos seria uma transgressão da eticidade (FREIRE, 2017). Contudo, a autonomia é limitada para todos os estudantes, sendo os mesmos considerados heterônomos. Tal heteronomia é vista como potencial para se promover a autonomia e no caso dos estudantes com o TDAH, não se reconhece esse potencial.

Considerando o documento vigente da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), há consonância com o processo emancipatório da escola a partir de uma formação que leve em consideração a “autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26), por meio de uma educação integral para todos os estudantes (SANTA CATARINA, 2014).

### *Autonomia e a Diretriz da Política de Educação Especial (2006)*

Na análise documental, encontrou-se que as Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina, ao que se refere a inclusão dos estudantes com TDAH, contemplam dois elementos lexicais, como sentidos vinculados ao princípio da autonomia. Dentre eles pode-se destacar, na Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006a), a preocupação do Estado em conscientizar todos sobre as 'potencialidades e as singularidades individuais', entendendo-se que os estudantes possuem capacidades, ou seja, "habilidades para realizar tarefas, de entender e decidir" (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 166), sendo que uns tem mais e outros menos. Esse documento garante também, a promoção dessas potencialidades, para que os estudantes sejam percebidos como sujeitos de direitos. Nesse sentido, pretende-se "reconhecer o direito da pessoa de ter suas opiniões, fazer suas escolhas e agir com base em valores e crenças pessoais, numa ação respeitosa ao agente autônomo" (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 142). Tais potencialidades englobam o desenvolvimento de competências e habilidades no ato de decidir sob aspectos benéficos para si, sem afetar os outros.

### *Autonomia e a Diretriz do Programa Pedagógico (2009)*

No Programa Pedagógico de Educação Especial/FCEE/SED/SC (2009), encontrou-se que, dentre várias concepções, a escola se constitui na aprendizagem com foco nas potencialidades dos estudantes. Novamente, percebeu-se que podem estar imbricadas as capacidades e a tomada de decisão no ato de aprender. Outro elemento de sentido compartilhado direciona-se aos profissionais da Educação, na busca de meios para beneficiar a participação e aprendizagem dos incluídos, o que requer uma condição de liberdade na escolha autônoma de novas estratégias e recursos de ensino, mais específicos, para aplicá-los na sala de aula e no AEE.

### *Autonomia e as Diretrizes das Resoluções nº 112/2006 e nº 100/2016*

Não foram encontradas palavras ou sentidos relacionados ao princípio da autonomia nas Resoluções nº 112/2006 e nº 100/2016, do Conselho Estadual de Educação/SC. Desta maneira, o que se constatou foi que ambas não contemplam

uma explanação mais profunda sobre o funcionamento do AEE, uma vez que, na prática escolar torna-se fundamental a escolha autônoma do estudante com TDAH, a relação com os pais e com a escola, para decidir frequentar ou não este serviço de apoio inclusivo. Com tal atributo, “os indivíduos podem exercer sua autonomia ao escolher aceitar e submeter-se às exigências de autoridade de uma instituição” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 141), porém, caso ele negue participação, cabe aos pais assinarem um termo de desistência deste serviço. Com isso, o Estado respeita esta autonomia e se exime da responsabilidade em tentar oferecer uma educação justa a este estudante com o transtorno, corroborando com a teoria de justiça proposta por John Rawls, do “princípio da igualdade equitativa de oportunidades” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 366).

No entanto, uma pessoa com autonomia reduzida, no caso do TDAH, “é controlada por outros ou incapaz de deliberar ou agir com base em seus desejos e planos” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p.138). Nesse sentido, vale destacar que o TDAH “promove dificuldades como controle de impulsos, concentração, memória, organização, planejamento e autonomia” (BENCZIK, 2014, p. 26). Um modelo proposto por Barkley (2001), focado nas funções executivas cerebrais, denominado de autorregulação ou autocontrole, tende a explicitar os déficits cognitivos e comportamentais relacionados ao TDAH. A saber, “o autocontrole tem tudo a ver com ética, ou com a capacidade de agir de acordo com os princípios e valores mais elevados que operam em uma sociedade” (SINGH, 2016, p. 1083). Desta maneira, o comprometimento nas funções executivas do cérebro de uma pessoa, como por exemplo no controle inibitório, pode influir na tomada de decisão (SIMONETTI, 2015), principalmente quando a ela tem dificuldades em inibir o próprio comportamento, fazendo com que tenha uma redução na sua autonomia. Com essa habilidade comprometida, dentre outras, as pessoas mais próximas do seu convívio social é que poderão manifestar a dosagem ideal no controle do seu comportamento inadequado e, algumas vezes, antissocial. Segundo o artigo 5º da Declaração Universal em Bioética e Direitos Humanos (DUBDH), se refere na autonomia e responsabilidade individual, sendo os pais responsáveis legalmente pela prole menor de idade - crianças e adolescentes – e “devem ser tomadas medidas especiais para proteger seus direitos e interesses” (UNESCO, 2005, p. 7). Assim, partindo do princípio que decidirão o melhor para ele, optam favoráveis ao serviço do AEE, na maioria dos casos. Para tanto, ao estudante com TDAH, se faz necessário a compreensão e a

reflexão dos benefícios e prejuízos que estarão envolvidos pela escolha autônoma deste serviço, na qual tal abordagem poderá ser conduzida pelo profissional pedagógico do AEE da escola.

Entretanto, os estudantes com TDAH estão inseridos nesse processo de escolarização e muitos profissionais da Educação não acreditam no seu potencial e nas suas possíveis eficiências cognitivas. Este fenômeno escolar é intitulado por Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) como ‘pedagogia da negação’, que “os professores não reconhecem nesse aluno capacidades cognitivas as quais convém mobilizar para favorecer a melhor interação com o meio onde ele vive” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 7). A negação pode ocorrer em toda a amplitude de ensino, como, pôr exemplo, na apresentação de exercícios simplificados demais, que não levam ao desenvolvimento de habilidades, nem exige competências, com receio que o estudante não consiga realizá-los ou que não fique motivado aos processos de escolarização. É importante considerar que “uma das grandes responsabilidades do professor de sala de aula, bem como do professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE<sup>13</sup>, consiste no desenvolvimento intelectual e da autonomia do seu aluno” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 7). Neste sentido, as Diretrizes deveriam contribuir para superação da pedagogia da negação no contexto da autonomia, para que o aprendiz com o TDAH possa se desenvolver significativamente no ambiente educacional.

#### **4.2.2 Princípio da Beneficência e as Diretrizes de Educação Especial/SC**

O princípio da beneficência está presente em todas as Diretrizes analisadas de forma abundante e é abordado predominantemente no sentido paternalista. Para Beauchamp e Childress (2013, p. 298) “o paternalismo sempre envolve alguma forma de interferência ou de recusa em aceitar as preferências de uma outra pessoa acerca do seu próprio bem”, num ato de beneficência análogo à parental. O Estado assume o papel paternalista na compreensão de que a inclusão se dá num contexto de autonomia reduzida por parte dos estudantes incluídos. A justificativa altamente

---

<sup>13</sup> AEE -, serviço disponibilizado pelo Estado em turno contrário de aula, visando complementar ou suplementar ao processo de aprendizagem dos estudantes incluídos, em que não substitui o ensino regular e não é considerado um reforço escolar (SANTA CATARINA, 2016).

possível do paternalismo “considera que o benefício está numa escala com interesses de autonomia, na qual ambos devem ser ponderados” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 306), isto é, “prevenir danos importantes e proporcionar benefícios importantes desrespeitando apenas um pouco a autonomia” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 307). Porém, na área da Educação Inclusiva, o paternalismo pode restringir a promoção da autonomia e liberdade dos estudantes. Dentre os princípios da beneficência destacam-se a “obrigação moral de agir em benefício de outros, [...] de ajudar outras pessoas, promovendo seus interesses legítimos e importantes” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 282).

### *Beneficência e a Diretriz da Política de Educação Especial (2006)*

No documento de Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006), afirma que uma sociedade inclusiva se fundamenta em “princípios universais de direitos e dignidade dos seres humanos [...] respaldada pelo reconhecimento e valorização da diversidade” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 7), referindo-se ao público-alvo dos estudantes que possuem condutas típicas, como o TDAH e o Transtorno Global de Desenvolvimento, além de abranger os que possuem deficiências e altas habilidades. A beneficência é demonstrada a partir de Diretrizes que visam o desenvolvimento de mecanismos de compreensão e desenvolvimento das potencialidades e singularidades dos diferentes, como sujeito de direitos, e o Estado dispõe de recursos e serviços especiais para que isso aconteça, tornando possível a permanência destes em escolas de qualidade. Esse entendimento é corroborado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no teor de que “a educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos” (BRASIL, 2007, p. 25).

Também no documento da Política de Educação Especial de SC, analisou-se que o planejamento das atividades escolares deve levar em conta a singularidade dos alunos incluídos e ocorrer por meio de adaptações curriculares (SANTA CATARINA, 2006a). Neste sentido, pressupõe-se que ao trabalhar as adaptações com o discente de maneiras diferenciadas, o professor estará praticando a beneficência e a justiça, outrossim, encontrar-se-á realizando atos de solidariedade e cooperação, como atributos éticos importantes na sua profissão. Neste sentido, este profissional

educativo estará aplicando o artigo 13º da DUBDH no seu trabalho de inclusão, o qual discorre que a solidariedade e a cooperação devem ser incentivadas (UNESCO, 2005). Isto pode ocorrer também com toda a turma, por meio de estratégias diversificadas, como por exemplo de socialização nas atividades em grupos, refletindo em vínculos relacionais com os colegas na forma de maior aceitação do aprendiz com o TDAH, além de desenvolver a sua identidade e autonomia. Estas múltiplas abordagens poderão ampliar as possibilidades em despertar na classe demonstrações de colaboração e ajuda ao próximo, minimizando as possíveis desigualdades no convívio escolar.

Em outro elemento léxico identificado nesta diretriz, descreve-se que “o processo de inclusão [...] deve ser compreendido como compromisso de toda sociedade” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 40). Para tanto, o documento destaca que compartilhará responsabilidades com o envolvimento das famílias, com a parceria da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), na forma de ceder e capacitar os professores para atuarem neste contexto, além da Secretaria de Saúde, sendo que esta última “prestará atendimento especializado (médico e psicológico) a este estudante” (SANTA CATARINA, 2006a, p.35), referindo-se especialmente ao que possui o TDAH. No quesito da Saúde, presume-se que o Estado tem a obrigação de “promover o bem-estar do paciente” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 292), tendo em vista potencializar o aprendizado e contribuir com uma vida autônoma.

Quanto aos serviços especiais, oferecidos pelo Estado, para o processo interdisciplinar da Educação Especial, destacam-se o “Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), [...] o Professor de Educação Especial nas turmas que estiverem estudantes com diagnóstico de condutas típicas” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 25), ambos com caráter de apoio, complemento ou suplemento na aprendizagem. Cabe aqui destacar que o serviço do Professor de Educação Especial será somado ao do professor titular, na rede regular de Educação. Por conseguinte, observou-se que estes serviços e de outros segmentos já citados, são maneiras do Estado agir segundo uma das regras morais da beneficência, que é “proteger e defender os direitos dos outros” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 284).

Contudo, ao mencionar sobre o assunto da qualificação profissional, compreendeu-se que a FCEE, instituição parceira da Secretaria da Educação do Estado (SED), estabelece convênios com outras organizações governamentais e não

governamentais “mediante cedência e capacitação de profissionais” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 40). Tal ação, se faz necessária para superar uma parte considerável dos desafios de uma Educação Inclusiva, tendo em vista “tomar atitudes positivas para ajudar os outros [...] incluindo a prevenção de danos e a eliminação de condições prejudiciais” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 281). Conseqüentemente, supõe-se que quando esse profissional receber uma capacitação específica para atuar junto aos seus estudantes com o TDAH, poderá estar evitando o dano de não proporcionar o ensino e a aprendizagem de forma adequada.

### *Beneficência e a Diretriz da Resolução nº 112/2006*

Na Resolução nº 112/2006, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, observou-se outras partes que se aproximam do princípio da beneficência. Ao integrar a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006b), mesmo que de modo paternalista, pressupõe-se que o Estado realizou uma “ação em benefício dos outros” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 282), incluindo os estudantes com o TDAH de ‘comportamento hiperativo’ e ‘desatenção marcante’. Esta ação foi “organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos estudantes de que trata essa Resolução” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 3), compreendendo que se considerou a promoção do bem-estar destes no ensino regular. Conforme se repetiu da diretriz anterior o item das adaptações curriculares, nesta somou-se a adequação nas avaliações para que atendam a heterogeneidade, como uma garantia do Sistema Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2006b). Desta maneira, se requer a propiciação de benefícios, como uma beneficência positiva (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013), que poderá assegurar, aos estudantes com o transtorno em estudo, uma educação equitativa.

Também se reiterou o sentido léxico da beneficência no fragmento quanto aos serviços especiais, do documento previamente analisado. O Estado disponibilizará aos estudantes com o TDAH o serviço do Professor de Educação Especial, denominado nesta resolução de ‘Segundo Professor em Turma’, e do SAEDE, voltado ao atendimento das especificidades dos estudantes com condutas típicas, como o TDAH (SANTA CATARINA, 2006b). Dentre estes serviços, a Educação Especial deverá contar com o compartilhamento de responsabilidades, sendo que, além da

Saúde citado anteriormente, acrescentou-se “as áreas do Bem-Estar Social, Trabalho e Renda e, da Infraestrutura” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 7). Para que isso transcorra, incluiu-se a informação de que o Poder Público “promoverá a articulação com as demais Secretarias de Estado, órgãos municipais, federais e empresas ou organismos nacionais e internacionais” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 7). Neste recorte lexical, tornou-se evidente o Paternalismo como “o princípio e a prática da administração paterna” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 297), atuando de modo beneficente, mesmo que não desejável, por meio de medidas protetivas no cuidado integral aos que possuem autonomia reduzida, como os estudantes com o TDAH.

Este entendimento correlaciona-se com o teor da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No seu artigo 6º destaca que “é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social [...], a sua centralidade, que é o estudante, pessoa em formação na sua essência humana” (BRASIL, 2010, p. 2). Contudo, quanto a qualificação dos professores, já citado previamente, identificou-se que houve um compromisso mais especificado nesta Resolução, “os profissionais que atuam na Educação Especial deverão estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 8). Esta qualificação se dará por meio da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, Fundação Catarinense de Educação Especial e com outras instituições (SANTA CATARINA, 2006b).

Nesta configuração, percebe-se a importância em capacitar os professores, especialmente todos os profissionais envolvidos na Educação Básica, e não apenas os que atuam na Educação Especial. Com esta qualificação, esperar-se-ia que os professores das classes regulares de ensino pudessem compreender e atender os estudantes com o TDAH de modo mais personalizado, com metodologias adequadas para superar a desigualdade de suas limitações e fragilidades cognitivas originadas pelo transtorno, para se desenvolver com amplitude e promover seu bem-estar escolar, aspirando uma formação digna, autônoma e integral.

#### *Beneficência e a Diretriz do Programa Pedagógico (2009)*

Posteriormente, a análise referiu-se ao Programa Pedagógico de Educação Especial de Santa Catarina (2009), o qual apresenta como objetivo geral de

estabelecer Diretrizes mais específicas dos serviços integrados da FCEE e SED, para qualificar a Educação Inclusiva dos estudantes com condutas típicas (TDAH), deficiências e altas habilidades, inseridos principalmente na rede regular educacional.

Quanto aos objetivos específicos, pode-se destacar “coordenar a implantação dos serviços educacionais especializados; [...] subsidiar cursos de formação continuada dos professores em Educação Especial” (SANTA CATARINA, 2009, p. 15), dentre outros. Estes objetivos, as ações do Programa Pedagógico e até mesmo o que trata do compartilhamento de responsabilidades, são sentidos lexicais beneficentes em que se observou aproximações com algumas partes já encontradas nos documentos precedentes, porém ratificou-se o comprometimento do Estado de forma relevante e novamente paternalista. Distinguiu-se o fragmento em que “as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos considerando a complexidade e heterogeneidade dos estudantes e, conseqüentemente, dos ritmos de aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2009, p. 11). Nesta frase, percebeu-se que o Estado se impõe manifestando sua função de responsabilidades social, como uma beneficência no sentido dos Direitos Humanos, diferente da leitura de Beauchamp e Childress. Ao obrigar as escolas a atenderem estes estudantes nas suas especificidades, não está devendo fazer somente um bem, mas cumprindo com a sua responsabilidade.

Há também outros trechos apresentados neste Programa Pedagógico que foram aprimorados dos antecedentes. Um deles versa sobre o serviço do ‘Segundo Professor de Turma’ disponibilizado aos estudantes com o “diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16), dentre os demais estudantes incluídos. Com isso, percebeu-se que houve uma modificação na especificação destes estudantes com TDAH, ao ser comparada com a Resolução anterior, embora contemplando com este serviço, apenas os que possuem sintomas ‘mais acentuados’, não caracterizando exatamente os critérios para esta definição, dando abertura para várias interpretações.

Outro trecho de propiciar benefícios aos estudantes incluídos, detalha sobre o modo de atuação deste Segundo Professor de Turma, obtendo a função de ser “corregente nas turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental e colaborador do professor nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (SANTA CATARINA, 2009, p. 6), bem como de apoio, neste último. Salientando propósitos

diferenciados, observou-se nestas funções que a palavra ‘corregente’ deriva de reger a turma com o professor titular, contribuir com “a proposição de procedimentos diferenciados [...] e acompanhar o processo de aprendizagem de todos os estudantes” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16). Para a função de colaborar ou apoiar o professor regente, restringe-se apenas “no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16) nas séries finais do Ensino Fundamental, deixando de ser abordado para o Ensino Médio. Desta maneira, verificou-se que ambas as definições tendem a gerar ambiguidades e que são propensas a prejudicar este serviço de qualificação nas *práxis* pedagógicas, em que estão inseridos intrinsecamente os estudantes com o TDAH. Para tanto, seria prudente e benéfico o Estado “eliminar as condições que causarão danos a outros” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 284), equiparando o teor das funções para todos os níveis de ensino.

Além disso, as atribuições deste Segundo Professor apareceram mais detalhadas, dentre elas ressaltou-se de “propor adaptações curriculares; participar com o professor titular das orientações prestadas pelo SAEDE; participar de capacitações” (SANTA CATARINA, 2009, p. 17). A cooperação entre os dois profissionais da Educação, Professor titular/regente e Segundo Professor, propende a fomentar o processo de ensino e aprendizagem para todos os estudantes das classes que possuem os incluídos, não somente aos que apresentam o transtorno em questão. No que se refere às atribuições, identicamente ocorre com o profissional do SAEDE.

Contratado anualmente pela SED, o profissional do SAEDE é designado para acolher a diversidade em turno contrário, por meio de métodos individualizados diferentes dos utilizados no ensino regular, levando em consideração as peculiaridades do público-alvo inclusivo, dentre eles, os comprometidos pelo TDAH (SANTA CATARINA, 2009). Outrossim, este profissional do SAEDE deve estar em contato direto com a Integradora de Educação Especial e Diversidade<sup>14</sup>, para receber orientações necessárias e capacitação, além de orientar os professores do ensino básico relativo às adaptações curriculares, dentre outras atribuições (SANTA

---

<sup>14</sup> *Integradora de Educação Especial e Diversidade*: profissional que responde pela Educação Especial da 24ª GERED na região do planalto norte/SC (em 48 escolas), a qual está inserida o Município de Mafra. Atua na área pedagógica, assessorando professores da Educação Especial quanto aos serviços para o público-alvo inclusivo (SANTA CATARINA, 2009).

CATARINA, 2009). Nesse sentido, compreende-se a importância em estabelecer com tenacidade uma ponte de diálogo frequente entre este profissional e os demais professores da escola, para obterem informações minuciosas sobre as particularidades e eficiências dos estudantes com o TDAH, as quais são evidenciadas quando trabalhadas individualmente no SAEDE e podem ser compartilhadas para beneficiar ambas as partes, inclusive na própria evolução dos estudantes. Para que esta proposta seja permanente, preconiza-se a efetivação dos profissionais que trabalham no SAEDE, aspirando criar relações afetivas e sólidas na vida escolar dos diferentes. Por último, este documento apontou os objetivos da SED e da FCEE. São instituições que se encontram imbricadas em formular e desenvolver respectivamente as políticas educacionais para promover a inclusão social, capacitar os professores, “garantir o acesso e a permanência dos alunos na Educação Básica de qualidade” (SANTA CATARINA, 2009, p. 14), dentre muitos outros.

#### *Beneficência e a Diretriz da Resolução nº 100/2016*

Concluiu-se a análise documental, relacionado ao princípio da beneficência, com a Resolução nº 100/2016, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Ambos os recortes identificados foram aludidos nas discussões preliminares. Dizem a respeito de que a Educação Especial está sendo ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento de alunos com TDAH e outras especificidades e que foi alterado a nomenclatura do Serviço de Atendimento Especializado (SAEDE) para Atendimento Educacional Especializado (AEE), objetivando aproximações da Educação Especial a nível nacional (SANTA CATARINA, 2016).

Em síntese, constatou-se que as Diretrizes estão considerando mais o benefício paternal do que a promoção da autonomia dos estudantes na condição de TDAH. Nessa concepção, Schramm (2014) ressalta a respeito do ‘Paternalismo de Estado’, citado no Manifesto em Defesa da Civilização<sup>15</sup>, no qual “o bem-estar de um só é possível quando os demais à sua volta se encontram na mesma situação e a liberdade só é possível com igualdade e respeito ao outro, pois a autonomia do

---

<sup>15</sup> *Manifesto em Defesa da Civilização* é um abaixo-assinado lançado por economistas da UNICAMP/SP, Petição Pública Brasil. Disponível em <[goo.gl/sZpHYK](http://goo.gl/sZpHYK)> Acesso em: 21 out. 2017.

indivíduo significa a liberdade de se autorrealizar” (SCHRAMM, 2014, p. 12), designado de ‘ética da solidariedade’. Com isso, presume-se que compete ao Estado, além da sociedade, expressar amplitude global nos elementos que caracterizam os estudantes com o TDAH, como o biológico, o afetivo, o sociocultural e o espiritual, pois eles necessitam de uma proteção mais abrangente no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração uma educação pautada em Direitos Humanos e no seu empoderamento visando a promoção da autonomia.

#### **4.2.3 Princípio da Não Maleficência e as Diretrizes de Educação Especial/SC**

Sobre o princípio da não maleficência, Beauchamp e Childress (2013, p. 209) apontam para “a obrigação de não infligir dano intencionalmente”. Para que o princípio especificado seja considerado na Educação Inclusiva, analogicamente presume-se que o professor tem a obrigação de atuar no ambiente formativo de maneira que as consequências da sua prática pedagógica não lesem ou prejudiquem ademais o comportamento e o aprendizado dos estudantes com TDAH, sendo que estes já possuem o comprometimento na sua conduta e nas suas habilidades cognitivas. Além disso, acolher e ensinar o estudante com TDAH na turma em que está incluído, aceitando e compreendendo o transtorno em foco, acreditando na sua capacidade, o profissional da educação tornar-se-á intencionalmente assertivo ao princípio da não maleficência, especificamente à regra moral de “não causar incapacitação a outros” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 214), e também poderá lhe trazer a luz, promovendo uma qualidade de vida mais digna, já que este discente se encontra vulnerado desproporcionalmente.

#### *Não Maleficência e a Diretriz da Política de Educação Especial (2006)*

Na análise diretiva da Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006), encontrou-se abrangência nos “princípios universais de direitos e dignidade dos seres humanos, tendo como fundamento a ideia de sociedade inclusiva, respaldada pelo reconhecimento e valorização da diversidade” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 6). Complementando este sentido léxico relacionado ao princípio da não maleficência, dos direitos e dignidade humana, salienta-se que “a sociedade humana pautada nesses princípios não permite discriminação de qualquer natureza” (SANTA

CATARINA, 2006a, p. 6). Corroborando com essa ideia, a DUBDH trata no artigo 11º da Não Discriminação e Não Estigmatização, sendo que “nenhum indivíduo ou grupo deve ser discriminado ou estigmatizado por qualquer razão, o que constitui violação à dignidade humana, aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais” (UNESCO, 2005, p. 8). O estigma se caracteriza quando o outro é inferiorizado e diminuído dos demais seres humanos, com rótulos por exemplo, levando-o à perda de *status* e à discriminação, a qual desqualifica, rejeita e exclui a pessoa vitimizada, comprometendo a sua qualidade de vida (GODOI; GARRAFA, 2014).

Devido ao caráter subjetivo do transtorno, os estudantes com TDAH tendem a serem afetados por estigmatização e discriminação escolar, o que contribui para a introjeção de visões estereotipadas, desde preguiçosos, irresponsáveis, desinteressados, indisciplinados e até incapacitados de aprender (PAES; SIMÃO-SILVA, 2015), além de infligir danos intencionalmente.

Neste sentido, ao perceber a heterogeneidade de estudantes, de modo específico aos que possuem o TDAH, e ao considerar as diferenças, o documento demonstra cuidado com a não discriminação em todos os segmentos, tendo em vista não violar à dignidade e os Direitos Humanos. Tal abordagem é propícia a ser correlacionada com a regra moral da não maleficência de “não causar ofensa aos outros”, atribuído por Beauchamp e Childress (2013, p. 214). Em outra característica lexical sobre não maleficência nessa diretriz, identificou-se que “a maior parte das adaptações curriculares realizadas na escola é considerada não-significativa” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 37). São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) “porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior” (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p. 8). Compreende-se que possuem a intenção de “não prejudicar os outros” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 211), referindo-se aos colegas da turma no andamento dos conteúdos das aulas e ao planejamento de todo o trabalho professor, porque são modificações fáceis de serem praticadas e adequadas ao contexto normal das atividades pedagógicas (SANTA CATARINA, 2006a).

*Não Maleficência e a Diretriz do Programa Pedagógico (2009)*

A concepção de escola foi um dos primeiros elementos lexicais do princípio da não maleficência identificados no documento do Programa Pedagógico de Educação Especial/FCEE/SED/SC (2009). Ela se fundamenta na “não imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade” (SANTA CATARINA, 2009, p. 11), tencionando de forma intrínseca, em não prejudicar, lesar ou causar dano aos outros (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013). Detectou-se no mesmo documento, outro sentido da não maleficência na menção ao SAEDE, atualmente chamado apenas de AEE. Este serviço não deve imitar as atividades pedagógicas da classe regular dos estudantes incluídos (SANTA CATARINA, 2009), quer dizer que não se deve repetir práticas pedagógicas na forma que o estudante com o TDAH não aprendeu, caso contrário, presume-se que o professor do SAEDE estaria infligindo danos e prejudicando a aprendizagem do mesmo. Nesse contexto lexical, “a atuação do professor do SAEDE não substitui as funções do professor responsável pela sala de aula do ensino regular” (SANTA CATARINA, 2009, p. 28), apenas complementa ou suplementa a aprendizagem dos estudantes em condição de vulnerados (SANTA CATARINA, 2016).

A respeito do funcionamento do SAEDE, encontrou-se um novo fragmento léxico favorável a não maleficência na abordagem em que “não compete ao professor de SAEDE atender o estudante fora da sessão prevista” (SANTA CATARINA, 2009, p. 28). Assim, interpretou-se que esse aprendiz não deve ser atendido no SAEDE no mesmo período de aula regular, pois estaria sendo lesado, isto é, privado do direito à Educação Básica como ensino primordial e indispensável à sua formação e contrário ao princípio da não maleficência.

#### *Não Maleficência e as Diretrizes das Resoluções nº 112/2006 e nº 100/2016*

Com relação as Resoluções nº 112/2006 e nº 100/2016, não se identificou palavras ou sentidos relativos ao princípio da não maleficência. Contudo, nas Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina, que tratam dos estudantes com TDAH, observou-se uma raridade de palavras ou sentidos lexicais referente ao princípio da não maleficência, sendo a menor quantidade encontrada dos quatro princípios indicados por Beauchamp e Childress.

#### 4.2.4 Princípio da Justiça e as Diretrizes de Educação Especial/SC

A justiça de cunho igualitário, proposta por John Rawls, baseia-se na ideia de “equitativa igualdade de oportunidades” e é citado por Beauchamp e Childress (2013, p. 368), na qual considera a obrigação social de eliminar e reduzir formas injustas de distribuição por meio de programas que corrijam ou compensem as pessoas por múltiplas desvantagens, como as limitadas de capacidades, que não sejam de sua responsabilidade (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013). Respalhando esta ideia, o artigo 10º da DUBDH trata da igualdade, justiça e equidade, mencionando que “a igualdade fundamental entre todos os seres humanos em termos de dignidade e de direitos deve ser respeitada de modo que todos sejam tratados de forma justa e equitativa” (UNESCO, 2005, p. 8). Desta forma, compreende-se que no ensino regular, os estudantes comprometidos pelo TDAH necessitam de um atendimento especial para aprender e superar as inabilidades cognitivas resultantes da subjetividade do transtorno, com justiça, igualdade e fraternidade, aspirando alcançar a equidade onde estão inseridos, no âmbito educativo.

##### *Justiça e a Diretriz da Política de Educação Especial (2006)*

Ao analisar as normas da Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006), identificou-se elementos lexicais associados ao princípio da justiça, como nas discussões geradas após a segunda guerra mundial que preconizaram documentos internacionais para uma sociedade inclusiva mediante a “princípios universais de direitos e dignidade dos seres humanos [...] porque as pessoas aprenderam o valor da vida e da fraternidade, consolidando a justiça e a inclusão social” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 7), numa perspectiva holística e de proteção. Essa ideia vem de encontro com o artigo 3º da DUBDH, apresentando que “a dignidade humana, os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais devem ser respeitados em sua totalidade” (UNESCO, 2005, p. 6).

O conceito de inclusão “traz a diversidade como atributo essencial para o desenvolvimento humano, reconhece o outro como sujeito histórico e social, projeta mudanças de concepções e atitudes” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 7). Assim, a escola tem um papel significativo em reconhecer a diversidade, de se ajustar para

atender ‘todos’ os estudantes na sua integralidade, valorizando as diferenças e fazendo com que a dignidade humana seja promovida e respeitada.

Outro fragmento no sentido de justiça nesta normativa, verificou-se no princípio de Educação Inclusiva, adotado pelo Estado de Santa Catarina, no qual garante o atendimento educacional às pessoas com condutas típicas, destacadas como TDAH, “para que possam desenvolver suas potencialidades e que sejam percebidas pelo outro e por si mesmas como sujeitos de direitos” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 18). Para auferir a ‘equitativa igualdade de oportunidades’, analogicamente o Estado determina que os estudantes em destaque possuam o direito à educação na forma inclusiva e que esta deve ocorrer por meio de um processo interdisciplinar, proporcionando um ensino e aprendizagem de qualidade coerente com as suas necessidades educacionais, utilizando adaptações curriculares, garantindo-lhes a permanência e a promoção educacional em escolas regulares (SANTA CATARINA, 2006a). Essa abordagem pode ser adaptada à regra da oportunidade equitativa, a qual “exige que se ofereçam às pessoas uma chance equitativa na vida sempre que suas propriedades desfavoráveis não sejam de sua responsabilidade” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 368), no sentido de ser aplicada a Educação Especial nas escolas regulares, aos estudantes com o transtorno em foco.

Quanto ao sentido lexical de justiça, no que tange atingir a equidade na educação, são oferecidos pelo Estado os serviços diversificados para atender as necessidades educacionais especiais da pessoa com condutas típicas, caracterizados pelo TDAH (SANTA CATARINA, 2006a). Estes serviços permeiam aproximações com a ‘regra de reparação’ proposta por Rawls, citada por Beauchamp e Childress (2013), a fim de conseguir uma igualdade maior. Tal igualdade pode promover uma educação mais direcionada e específica aos estudantes em questão, elevando as suas funções cognitivas e capacidades, resultando em melhoras no desempenho escolar e preparando-os para as necessidades da vida. Assim, o Estado de Santa Catarina oferece aos estudantes com o TDAH o SAEDE, em turno contrário de aula, com o intuito de apoiar, complementar ou suplementar o processo de ensino e aprendizagem (SANTA CATARINA, 2006a) e atingir o contexto de uma educação equitativa.

Neste sentido, analisou-se que o Estado disponibiliza o serviço do “professor de Educação Especial nas turmas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais estiverem matriculados estudantes com condutas típicas” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 25), no caso o TDAH, dentre outros estudantes especificados

nesta diretiva. Este profissional da Educação Especial é denominado atualmente de 'segundo professor de turma' e espera-se que, com o seu auxílio, possa aumentar a qualidade da ação pedagógica aos incluídos no ensino regular, sendo um fator importante para se garantir a equidade.

No referido documento, há também um comprometimento do Estado com o serviço da assistência médica, auxiliando no tratamento da pessoa com o transtorno em estudo, em que “a Secretaria de Saúde prestará atendimento especializado (médico e psicológico) a este estudante” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 35), numa forma de compartilhamento de responsabilidades. Uma vez que o transtorno do TDAH cria desvantagens significativas e reduz as capacidades cognitivas e comportamentais da pessoa exercer de forma adequada as suas atividades acadêmicas.

Daniels (1985) diz a respeito de que existe justiça se os recursos da sociedade para a assistência médica são usados para contrabalançar os efeitos prejudiciais moralmente arbitrários e para devolver às pessoas uma possibilidade justa de fazer uso de suas capacidades, como talentos e habilidades. Neste caso, “a regra da oportunidade equitativa requer que recebam aquilo que irá melhorar os efeitos desditosos à saúde que lhes foram conferidos pela loteria da vida” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 369) e esta vem a ser propícia na Educação Inclusiva, no bem-estar e no desenvolvimento integral dos estudantes acometidos pelo TDAH.

Outrossim, a DUBDH apresenta, no artigo 8º, o respeito pela vulnerabilidade humana e pela integridade individual, no qual, “indivíduos e grupos de vulnerabilidade específica devem ser protegidos e a integridade individual de cada um deve ser respeitada” (UNESCO, 2005, p. 8). Nesse sentido, tal vulnerabilidade específica às pessoas afetadas, é considerada na Bioética de Proteção como estado de vulneração e precisam receber proteção (SCHRAMM, 2008), como no caso dos estudantes com o TDAH. Cabe aqui ressaltar que Kottow (2009) atribui ao Estado a função de proteção de forma coletiva, uma vez que ele tem a responsabilidade de cuidar das pessoas mais vulneráveis. Assim, assumir a responsabilidade social e o cuidado com a saúde, conforme especificado no artigo 14º da DUBDH, como “a promoção da saúde e do desenvolvimento social para a sua população é objetivo central dos governos, partilhado por todos os setores da sociedade” (UNESCO, 2005, p. 8), o Estado de Santa Catarina se compromete em prestar tal serviço de proteção aos estudantes com TDAH, conforme mencionado anteriormente. Neste caso, cabe à Secretaria da Saúde prestar o atendimento por meio de Psicólogo e Médico, para que esses estudantes

possam se desenvolver com mais qualidade de vida, refletindo na sua educação escolar (SANTA CATARINA, 2006a).

Por fim, notou-se mais um sentido correspondente ao princípio da justiça, quando descrito que a FCEE desenvolve ações em conjunto com a SED tanto com “cedência e capacitação de profissionais, quanto com agências formadoras de educação superior para desenvolvimento de tecnologias, pesquisas, formação de recursos humanos e estágios” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 40). Desse modo, qualificar os professores para a inclusão educacional é dar suporte para concretizar a ‘equitativa igualdade de oportunidades’, estabelecendo a inclusão dos estudantes da Educação Especial, especificamente do TDAH, no ensino regular, voltada “à garantia da dignidade da pessoa humana como fundamento de uma sociedade livre, democrática e justa” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 40).

#### *Justiça e a Diretriz da Resolução nº 112/2006*

Na Resolução nº 112/2006, do Conselho Estadual de Educação/SC, compreendeu-se que a maioria dos recortes léxicos sobre o princípio da justiça foram reproduzidos do documento descrito previamente, da Política de Educação Especial de Santa Catarina, presumindo-se que este serviu de suporte para a elaboração desta resolução. Os trechos retratados discorrem que a Educação Especial é uma modalidade transversalizada, entendida de forma interdisciplinar, que garante adaptações curriculares, dispõe de serviços especializados do segundo professor de turma e do SAEDE e conta com o compartilhamento de responsabilidades como da área da Saúde, se compromete em qualificar pela FCEE e a SED os profissionais da Educação Inclusiva. Na sequência, apontou-se apenas as palavras ou sentidos de justiça que não foram contemplados anteriormente.

A Educação Inclusiva demanda de algumas necessidades básicas e norteadoras, expressas na contribuição de pesquisas científicas, de novas tecnologias e processos pedagógicos que visem ao ensino, à prevenção, à reabilitação e à profissionalização da pessoa com condutas típicas (TDAH) e favoreçam a sua participação na sociedade (SANTA CATARINA, 2006b). Essa compreensão é corroborada por estudos de Rawls, em que afirma que o papel da educação “é de capacitar uma pessoa a desfrutar da cultura de sua sociedade e participar de suas atividades, e desse modo de proporcionar a cada indivíduo um sentido seguro de seu

próprio valor” (RAWLS, 2009, p. 121). Neste sentido, há uma responsabilidade do Estado em determinar a direção da inclusão nas escolas, referindo-se a “necessidades fundamentais” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 355), para que haja uma educação equitativa, no intuito de formar um cidadão pleno e evitar que o transtorno reduza as suas possibilidades de atuar com seus projetos de vida na sociedade. No entanto, eles poderão ser prejudicados de modo fundamental caso essas necessidades não sejam satisfeitas (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013). Como por exemplo, se o professor desconhece o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, ignora-o, não tem formação adequada para se mobilizar em estratégias diferenciadas que contemplem os estudantes com esse transtorno ou não quer tal formação, estará sendo injusto e, deste modo, poderá lhes causar danos irreversíveis por toda a vida familiar e social.

Em outro recorte lexical apresenta-se a necessidade da metodologia diferenciada nas adequações na avaliação do processo ensino e aprendizagem. Esta “deverá contemplar adequações de instrumentos e procedimentos que atendam a diversidade dos estudantes” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 4). Para o professor, convém refletir criticamente sobre a possível compreensão de que ao se avaliar todos os estudantes da mesma forma seria equivalente à justiça distributiva, e alguns de modo diferente, estaria sendo injusto com os demais. Porém, considera-se que esta normativa do Estado prescreve adaptações nas avaliações, com o propósito de reduzir as desigualdades aos estudantes mais desfavorecidos, como os comprometidos pelo TDAH, sendo análogo a ideia proposta por Rawls da ‘regra de reparação’, como a noção de oportunidade equitativa: “A fim de superar condições desvantajosas (provenientes da natureza ou da sociedade) que não são merecidas, a regra exige a compensação daqueles que possuem as desvantagens” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 370). A partir do tratamento justo aos estudantes TDAH na educação, atinge-se à equidade, como aspecto fundamental da justiça, e conseqüentemente à igualdade, conduzindo-os a desempenhos significativos de aprendizado para as necessidades da vida.

#### *Justiça e a Diretriz do Programa Pedagógico (2009)*

Quanto a verificação do princípio da justiça no Programa Pedagógico de Educação Especial/FCEE/SED/SC (2009), percebeu-se também similaridade com

alguns pontos já descritos no primeiro documento, além de que se utilizou deste como uma das referências para sua elaboração. Tais pontos se referem ao direito dos estudantes com TDAH de frequentarem as escolas regulares, da qualificação do ensino inclusivo, do princípio da inclusão, da disposição dos serviços especializados do SAEDE e do segundo professor de turma, bem como do compartilhamento de responsabilidades com o setor da Saúde. Os que diferem, demonstram o cuidado fundamental da escola, especialmente do professor, em considerar “o ritmo de aprendizagem [...], os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo [...], os recursos específicos para promover a aprendizagem, [...]” (SANTA CATARINA, 2009, p. 11-13), de cada estudante incluso no contexto educacional.

É relevante o papel do professor e do ambiente escolar no processo de inclusão educacional, destacando-se a prática do respeito às diferenças e a promoção da equidade. Além disso, a compreensão do estudante, por meio do diálogo, é um fator importante de conexão para a implementação do ensino e a aprendizagem e é apontado por Schramm (2011, p.107), “como um caráter prático que implica atos do ‘eu’ que podem afetar o ‘outro’ de maneira significativa, resultando numa mudança de comportamento entre ambas as partes”. Sendo assim, interpreta-se que há a necessidade de o professor estabelecer relações, isto é, construir uma ponte para chegar até o outro (neste caso o estudante com o TDAH), com reflexões de si mesmo, além de promover oportunidades equitativas aos estudantes, respeitando seu estilo e ritmo de aprendizagem. Conseqüentemente, presume-se que a escola tem o dever de propiciar um ensino de qualidade e equitativo para ‘todos’ os seus estudantes, inclusive aos com o TDAH, minimizando assim os danos causados pelos sintomas do transtorno, valorizando a integralidade, além de efetivar sua inclusão escolar.

#### *Justiça e a Diretriz da Resolução nº 100/2016*

Na mais recente Resolução nº 100/2016/CEE/SC, poucos sentidos léxicos foram encontrados sobre o princípio da justiça. Entendeu-se que o documento está repetindo itens que já foram caracterizados na diretiva inicial, da Política de Educação Especial, como a oferta da Educação Especial na rede regular de ensino e o serviço do SAEDE, sendo este último modificado apenas a sua nomenclatura para AEE, se igualando as Diretrizes nacionais. No entanto, o que mais chamou a atenção na análise foi a inexistência do serviço especializado do ‘segundo professor de turma’

direcionado exclusivamente aos estudantes com TDAH, disponibilizando-o para quem possui “deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e ou deficiência múltipla, [...], deficiência física [...]” (SANTA CATARINA, 2016, p. 4), permanecendo a eles somente os serviços do AEE e da Saúde. Neste recorte, compreendeu-se que não basta ter apenas o TDAH e que estudantes com esse transtorno não são mais elegíveis ao serviço do atendimento do segundo professor, podendo gerar situações conflituosas contrárias à equidade, como igualdade de condições.

É importante enfatizar na norma que, para o Estado, os estudantes com TDAH atendidos no ensino regular, caracterizam-se “por apresentar níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e ou hiperatividade/impulsividade” (SANTA CATARINA, 2016, p. 3), dos quais para a desatenção e desorganização incluem três sintomas: a “incapacidade em permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou nível de desenvolvimento” (SANTA CATARINA, 2016, p. 3). Já para a hiperatividade/ impulsividade, são cinco sintomas citados que “implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar” (SANTA CATARINA, 2016, p. 3), desconsiderando outros dez sintomas, do total de dezoito, descritos para este transtorno no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014). A caracterização maior do TDAH determinada nesta resolução, foi da hiperatividade/impulsividade, demonstrando que o comportamento inadequado tem um peso mais elevado sobre as inabilidades cognitivas, as quais também são fundamentais para o processo de escolarização.

Contudo, o estudante com TDAH vivencia inúmeras situações de desigualdades e vulnerações devido as circunstâncias desfavoráveis de aprendizado, ocasionadas pelo comprometimento nas habilidades cognitivas. Nesse sentido, percebe-se nas Diretrizes que a Educação Inclusiva é uma forma justa de suprir as condições de vulneração nos estudantes com o TDAH, tendo em vista atingir a equidade escolar. Este princípio de justiça equitativa se coaduna com a beneficência no ato de acolher o diferente, porém, podem haver fragilidades no sistema se não for cumprida com cuidado na prática e, assim, acarretar danos por toda a vida escolar, familiar e social destes estudantes, além de não estar atendendo os requisitos que seriam de inclusão. Entretanto, a proteção dos Direitos Humanos, com igualdade, equidade e solidariedade, são elementos nucleares que propendem agregar na efetivação da Educação Inclusiva.

### 4.3 POTENCIALIZANDO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A partir dos limites e benefícios das Diretrizes de Educação Especial, no que tange ao um mínimo ético para inclusão dos estudantes com TDAH, destaca-se, em relação ao princípio da autonomia, o paternalismo do Estado, que se replicado nas unidades escolares compromete o processo inclusivo. As Diretrizes deveriam contribuir para superação da 'pedagogia da negação' (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010) para que o aprendiz com o TDAH seja capaz de desenvolver o seu potencial e as suas possíveis eficiências cognitivas de modo significativo no ambiente educacional, tendo em vista ser um agente autônomo nas relações sociais.

As Diretrizes estão considerando mais o benefício paternal do que a promoção da autonomia dos estudantes na condição de TDAH. Com isso, sugere-se minimizar o paternalismo na forma de que esses estudantes possam ser 'potencializados' nas suas competências e habilidades, respeitando o seu tempo e almejando desenvolverem mais a sua autonomia e aprendizagem na educação. O processo de desenvolvimento de autonomia dos estudantes não passa apenas pelas normativas, mas irá se concretizar a partir dos professores que precisam estar aptos para o processo de Educação Inclusiva. Barkley et al. (2008) cita que a falta de formação dos professores é um 'problema crítico', sendo necessário reverter esta situação, de modo a realizar avanços para ajudar os estudantes com o transtorno a alcançarem o sucesso escolar.

No contexto de inclusão dos estudantes com TDAH, Seno (2010) afirma que o cenário que precede o processo de inserção é o reconhecimento do transtorno pelos professores, sendo este um assunto ainda desconhecido pelos mesmos. Com essa vulneração da ausência do reconhecimento, os estudantes vulnerados com o TDAH são estigmatizados como hiperativos, bagunceiros, irresponsáveis, preguiçosos e distraídos. Desconsidera-se o potencial de aprendizado destes estudantes, que necessita ser explorado por meio de uma Educação Inclusiva que leve em consideração suas diferenças, respeitando seus estilos e ritmos de aprendizagem na sua integralidade, proporcionando melhoria em sua qualidade de vida (PAES; SIMÃO-SILVA, 2015).

Nessa perspectiva, uma parte desse conhecimento refere-se à compreensão do diagnóstico do TDAH, sendo que ela está regulamentada na Lei nº 15.113, de 19 de janeiro de 2010, no Estado de Santa Catarina, na qual autoriza a implantação do

programa de identificação e tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na rede estadual de ensino, com ênfase para o Ensino Fundamental. Dessa maneira, ela se complementa prevendo a capacitação permanente dos professores e, além disso, sua execução deverá ser viabilizada pela integração das Secretarias de Estado da Saúde e da Educação (SANTA CATARINA, 2010). No entanto, há necessidade de sair desta visão médica apenas e ampliar para a visão social, nas relações humanas, potencializando os estudantes com TDAH a desenvolverem a sua autonomia, tendo em vista agirem de acordo com suas próprias decisões éticas e morais para conviverem em sociedade, e que para isso, o professor é o caminho fundamental.

Por conseguinte, no processo de formação continuada para professores, propõe-se uma reflexão crítica sobre 'Educação em Bioética', por meio de promover os princípios da DUBDH. Esta proposição está de acordo com o artigo 23º na referida declaração quando afirma que "... os Estados devem esforçar-se por fomentar a educação e a formação em matéria de Bioética a todos os níveis, e estimular os programas de informação e de difusão dos conhecimentos relativos à Bioética" (UNESCO, 2005, p. 10). Por meio desta ponte entre Educação e Bioética, pode se debater sobre adequações dos valores éticos presentes neste contexto, respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais, entre outros (FACURY; SOUZA, 2016).

Mediante a magnitude de todo esse contexto, pressupõe-se que uma das debilidades iniciais que precisa ser superada é o reconhecimento do TDAH pelos profissionais da Educação, em geral, para poder promover autonomia e Direitos Humanos básicos. Desta forma, os professores conseguirão superar o desafio de realizar uma Educação Inclusiva, que propende acolher e respeitar efetivamente os estudantes, acreditando nas suas eficiências, gerando novos comportamentos e a transformação plena do indivíduo que poderão refletir numa sociedade mais justa e equitativa.

#### 4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Bioética Principlista foi escolhida para nortear este artigo, pela motivação de buscar um mínimo ético necessário para promoção da inclusão dos estudantes com o TDAH, por meio dos princípios da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, nas Diretrizes de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, dado que

estas focalizam o tema sob uma ótica da perspectiva clínica do transtorno. Tendo em vista a crítica citada por Karlsen e Solbakk (2011), de que não existe apenas uma teoria absoluta acerca da moralidade comum, mas sim várias, compreendeu-se em apenas partir desta corrente da Bioética pressupondo que abrange mais elementos para discutir os conflitos existentes nas relações humanas, os quais também podem ser abordados no processo inclusivo, em âmbito educacional, dentro das suas limitações.

Desta forma, a análise das normativas elencam a necessidade de um olhar crítico daqueles que irão colocar em prática as Diretrizes da Educação Inclusiva para superação da visão paternalista do Estado, no que tange a autonomia. Tal princípio é significativo, pois abrange a capacidade de a pessoa refletir e agir ao seu redor, de acordo com suas próprias decisões éticas e morais para conviver em sociedade (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013). Nesse sentido, a educação escolar, pelos profissionais da Educação, é o caminho para desenvolver as potencialidades e as possíveis eficiências cognitivas dos estudantes com TDAH, no intuito de formar um cidadão pleno para atuar com seus projetos de vida na sociedade.

A beneficência é demonstrada a partir de Diretrizes que visam o desenvolvimento de mecanismos de compreensão e desenvolvimento das potencialidades e singularidades dos diferentes, como sujeito de direitos, e o Estado dispõe de recursos e serviços especiais para que isso aconteça, como o Segundo Professor de Turma e o AEE, tornando possível a permanência destes em escolas de qualidade.

Para que o princípio da não maleficência seja considerado na Educação Inclusiva, presume-se que os professores têm a obrigação de atuar no ambiente formativo de maneira que as consequências da sua prática pedagógica não lesem ou prejudiquem ademais o comportamento e o aprendizado dos estudantes com o TDAH, sendo que estes já possuem o comprometimento na sua conduta e nas suas habilidades cognitivas. Além disso, acolher e ensinar o estudante com TDAH na turma em que está incluído, aceitando e compreendendo o transtorno em foco, acreditando na sua capacidade, o profissional da educação tornar-se-á intencionalmente assertivo ao princípio da não maleficência, promovendo uma qualidade de vida mais digna, já que este discente se encontra vulnerado desproporcionalmente. Contudo, ao reconhecer a heterogeneidade de estudantes, como os que possuem o TDAH, e ao considerar as suas diferenças, os profissionais da Educação estarão colocando em

prática o artigo 11º da DUBDH, da não discriminação e não estigmatização (UNESCO, 2005), além de “não causar o mal ou dano ao outro” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 209), tendo em vista não violar à dignidade e os Direitos Humanos.

Para auferir a justiça de cunho igualitário por meio da ‘equitativa igualdade de oportunidades’ (BEAUCHAM; CHILDRESS, 2013), é aplicada a Educação Especial nas escolas regulares, aos estudantes com TDAH. Desta forma, o Estado determina que os estudantes em foco possuam o direito à educação na forma inclusiva e que esta deve ocorrer por meio de um processo interdisciplinar, proporcionando um ensino e aprendizagem de qualidade coerente com as suas necessidades educacionais, por meio de adaptações curriculares, garantindo-lhes a permanência e a promoção educacional em escolas regulares (SANTA CATARINA, 2006a). Tendo em vista atingir a equidade na educação, são oferecidos pelo Estado os serviços do Segundo Professor de Turma e o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com o TDAH. Estes serviços permeiam aproximações com a ‘regra de reparação’ proposta por Rawls, citada por Beauchamp e Childress (2013), a fim de conseguir uma igualdade maior. Tal igualdade pode promover uma educação mais direcionada e específica aos estudantes em questão, elevando as suas funções cognitivas e capacidades, resultando em melhoras no desempenho escolar e preparando-os para as necessidades da vida.

A partir da análise de um mínimo ético nas relações escolares por meio do principlialismo, identificou-se que as Diretrizes de Educação Especial de Santa Catarina contemplam os princípios da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, num contexto em que os estudantes com o TDAH são vistos apenas como um problema de saúde, contudo, isso não é o suficiente e é preciso superar somente este mínimo. Desta forma, percebeu-se que o principlialismo não é a melhor escola e se faz necessário que a Educação Inclusiva se efetive de modo mais integral e humanitário, levando em consideração outros princípios, a partir dos descritos na Declaração Universal em Bioética e Direitos Humanos, com vistas à garantia do processo de inclusão de forma equitária e promotora dos Direitos Humanos.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Speech. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, 48TH session, Geneva, Switzerland, p. 70-73, nov. 2008. In: **Inclusive Education: the way of the future**. Paris, UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/UP020y>> Acesso em: 09 out. 2015.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-V. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.
- ARRUDA, Marco Antônio. **Levados da Breca**: um guia sobre crianças e adolescentes com o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. Ribeirão Preto: M. A. Arruda, 2006. 147 p.
- BANERJEE, Tania Das; MIDDLETON, Frank; FARAONE, Stephen. Environmental risk factors for attention-deficit hyperactivity disorder. **Acta Paediatrica**, Oslo – Norway, v. 96, n.9, p. 1269-1274, Sept. 2007. Disponível em <[goo.gl/audKDY](http://goo.gl/audKDY)> Acesso em: 24 set. 2016.
- BARKLEY, Russell et al. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade**: Manual para Diagnóstico e Tratamento. Tradução Ronaldo Cataldo Costa, 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 778 p.
- BARKLEY, Russell. The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. **Neuropsychology Review**, v. 11, n. 1, p. 1-29, mar. 2001. Disponível em <[Goo.gl/mx6pwU](http://Goo.gl/mx6pwU)> Acesso em: 04 jul. 2017.
- BEAUCHAMP, Tom; CHILDRESS, James. **Princípios de ética biomédica**. Tradução Luciana Pudenzi, 7ª ed. São Paulo: Loyola; 2013. 574 p.
- BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica: um guia de orientação para profissionais. Colaboradores Luis Augusto Rohde e Marcelo Schimith. 4. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. 110 p.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2008. 63 p. Disponível em: <[goo.gl/lv4AMr](http://goo.gl/lv4AMr)> Acesso em: 06 out. 2016.
- BRASIL. **Resolução nº 04, 13 de julho de 2010, CNE/CEB**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2010. 18 p. Disponível em: <<http://goo.gl/po78Rt>>. Acesso em: 05 out. 2017.

DANIELS, Norman. **Just Health Care**. Nova York: Cambridge University Press, 1985. 245 p.

FACURY, Isabel Cristina Tavares; SOUZA, Waldir. Educação: uma ponte para a Bioética. In: RENK, Valquíria Elita. **Bioética e Educação**: múltiplos olhares. 1ª ed. Curitiba: Prismas, 2016. p. 87-108.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 143 p.

GILLON, Raanan. **Principles of Health Care Ethics**. Chichester: John Wiley & Sons, 1993. 1152 p.

GODOI, Alcinda Maria Machado; GARRAFA, Volnei. Leitura Bioética do princípio de não discriminação e não estigmatização. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 23, nº 1, p. 157-166, mar. 2014. Disponível em: <[goo.gl/fwWntB](http://goo.gl/fwWntB)> Acesso em 29 dez. 2017.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Vol. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 28 p.

GORDON, Ohn-Stewart; RAUPRICH, Oliver; VOLLMANN, Jochen. Applying the four-principle approach. **Bioethics**. Brasília, vol. 25, n. 6, p. 293-300, jul. 2011. Disponível em: <[goo.gl/HwzBB7](http://goo.gl/HwzBB7)> Acesso em 25 out. 2017.

KARLSEN, Jan Reinert; SOLBAKK, Jan Helge. A waste of time: the problem of common morality in principles of biomedical ethics. **J Med Ethics**. [Internet], v. 37, n. 10, p. 588-591, out. 2011. Disponível em: <[goo.gl/FSxJTG](http://goo.gl/FSxJTG)> Acesso em 29 dez. 2017.

KOTTOW, Miguel. Bioética de Proteção: Considerações sobre o contexto Latino-Americano. In: SCHRAMM, Fermín Roland; REGO, Sergio; BRAZ, Marlene; PALÁCIOS, Marisa. **Bioética, riscos e proteção**. 2. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Fiocruz, 2009. Cap. 2, p. 29-44.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua**: Perguntas e respostas sobre Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 16ª ed. [S.l.] ABDA, 2015. 232 p.

OLIVEIRA, Aline Albuquerque S. **Interface entre Bioética e Direitos Humanos**: perspectiva teórica, institucional e normativa. 2010. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <[goo.gl/aBP7vb](http://goo.gl/aBP7vb)> Acesso em: 09 de nov. 2016.

PAES, Simone Schelbauer Moreira; SIMÃO-SILVA, Daiane Priscila. Bioética e Educação: a desigualdade de ensino aos alunos portadores de TDAH. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOÉTICA, 2015, Curitiba. **Anais do XI**

**Congresso Brasileiro de Bioética.** Curitiba, 2015. p. 265. Disponível em: <[goo.gl/9FGRqv](http://goo.gl/9FGRqv)> Acesso em: 09 de nov. 2016.

PROJETO ESCOLA VIVA - **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** - alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 28 p.

RAUTA, Edinéia. Escolas Estaduais continuam com atendimento aos alunos com deficiência. **Imprensa:** Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Publicado em 05 out. 2017. Disponível em: <[goo.gl/LA24dj](http://goo.gl/LA24dj)> Acesso em: 04 fev. 2018.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça.** Trad. Jussara Simões São Paulo: Martins Fontes, 2009. p.764

SANTA CATARINA (Estado). **Lei nº 15.113, de 19 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre a Implantação do Programa de Identificação e Tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na rede estadual de ensino. Florianópolis, 2010. 1 p. Disponível em: <[Goo.gl/N3PEj5](http://Goo.gl/N3PEj5)> Acesso em: 04 ago. 2017.

SANTA CATARINA (Estado). **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina:** proposta/coordenador Sérgio Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2006a. 46 p. Disponível em: <[goo.gl/ZwEzsN](http://goo.gl/ZwEzsN)> Acesso em: 06 out. 2015.

SANTA CATARINA (Estado). **Programa Pedagógico.** Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, SC: FCEE, 2009. 48 p. Disponível em: <[goo.gl/FxqJt7](http://goo.gl/FxqJt7)> Acesso em: 26 set. 2016.

SANTA CATARINA (Estado). **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2014. 190 p. Disponível em: <[goo.gl/8aECys](http://goo.gl/8aECys)> Acesso em: 04 out. 2017.

SANTA CATARINA (Estado). **Resolução nº 112/2006/CEE/SC:** Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2006b. 8 p. Disponível em: <[goo.gl/G9mimk](http://goo.gl/G9mimk)> Acesso em: 09 out. 2015.

SANTA CATARINA (Estado). **Resolução nº 100/2016/CEE/SC:** Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. 6 p. Disponível em: <[goo.gl/Q6lkst](http://goo.gl/Q6lkst)> Acesso em: 01 fev. 2017.

SCHRAMM, Fermín Roland. A Bioética de Proteção é pertinente e legítima? **Bioética.** v. 19, n. 3, p. 713-724, out. 2011. Disponível em: <[goo.gl/YeKh8z](http://goo.gl/YeKh8z)> Acesso em: 06 dez. 2017.

SCHRAMM, Fermín Roland. Bioética da Proteção: ferramenta válida para enfrentar problemas morais na era da globalização. **Bioética,** Brasília: v. 16, n. 1, p. 11-23, fev. 2008. Disponível em: <[goo.gl/jLR3mx](http://goo.gl/jLR3mx)> Acesso em: 09 nov. 2016.

SCHRAMM, Fermín Roland. Dialética entre liberalismo, paternalismo de Estado e biopolítica: análise conceitual, implicações Bioéticas e democráticas. **Bioética**, Brasília: v. 22, n. 1, p. 10-17, mar. 2014. Disponível em: <[goo.gl/3wZvsY](http://goo.gl/3wZvsY)> Acesso em: 21 set. 2017.

SENO, Marília Piazzzi. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os professores sabem? **Psicopedagogia**, São Paulo: Vol. 27 n. 84, p. 334-343, nov. 2010. Disponível em: <[goo.gl/Ym7Jqq](http://goo.gl/Ym7Jqq)> Acesso em 25 out. 2017.

SILVA, Luiz Etevaldo da. Autonomia como princípio educativo. **Espaço Acadêmico**, Maringá: v. 9, nº 101, p. 104-108, out. 2009. Disponível em: <[goo.gl/nsniaa](http://goo.gl/nsniaa)> Acesso em 29 dez. 2017.

SIMONETTI, Luciane. Tomada de decisão: uma função executiva essencial. In: GESTORES PÚBLICOS EM FOCO, 24 set. 2015, São Paulo. **Palestra**. [Vídeo]. São Paulo, 2015. Disponível em: <[Goo.gl/7euuuq](http://Goo.gl/7euuuq)> Acesso em: 04 jul. 2017.

SINGH, Ilina. Entrevista com Ilina Singh. In: SANTOS, Luís Henrique dos; FREITAS, Claudia Rodrigues de. TDAH, educação e cultura: uma entrevista com Ilina Singh (parte I). **Interface**. Vol. 20, n. 59, p. 1077-1086, jul. 2016. Disponível em: <[goo.gl/rXY62o](http://goo.gl/rXY62o)> Acesso em: 18 nov. 2017.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane, et al. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Edição Virtual, 2013. Cap. II, p. 22-41. Disponível em: <[Goo.gl/WwLUn6](http://Goo.gl/WwLUn6)> Acesso em: 03 jul. 2017.

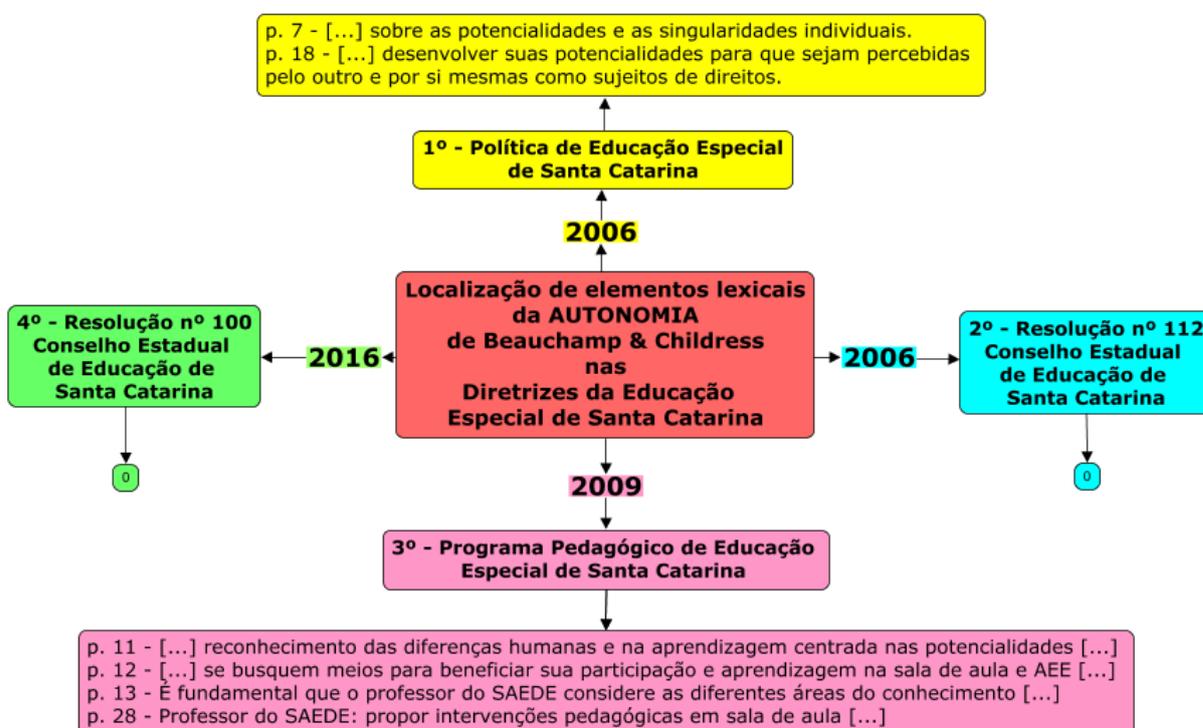
TEALDI, Juan Carlos. Os princípios de Georgetown: análise crítica. In: GARRAFA, Volnei; KOTTOW, Miguel; SAADA, Alya. **Bases conceituais da Bioética: enfoque latino-americano**. São Paulo: Gaia, 2006. 284 p.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre Bioética e Direitos Humanos (DUBDH)**. 2005. Disponível em: <[goo.gl/zqQG6i](http://goo.gl/zqQG6i)> Acesso em 06 out. 2015.

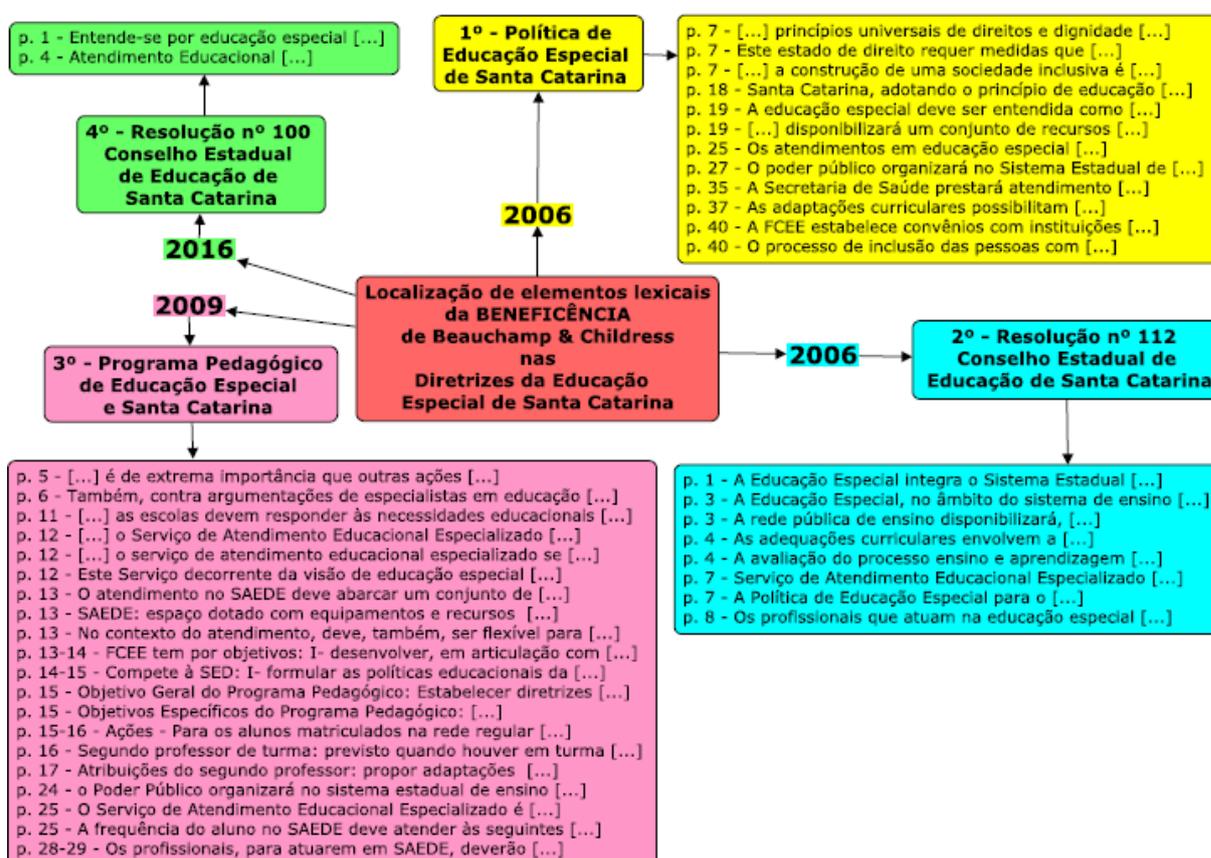
VEATCH, Robert M. The foundations of bioethics. **Bioethics**. Vol. 13, n. 3/4, p. 206-217, jul. 1999. Disponível em: <[goo.gl/114vFr](http://goo.gl/114vFr)> Acesso em 25 out. 2017.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – MAPA CONCEITUAL DO PRINCÍPIO DA AUTONOMIA



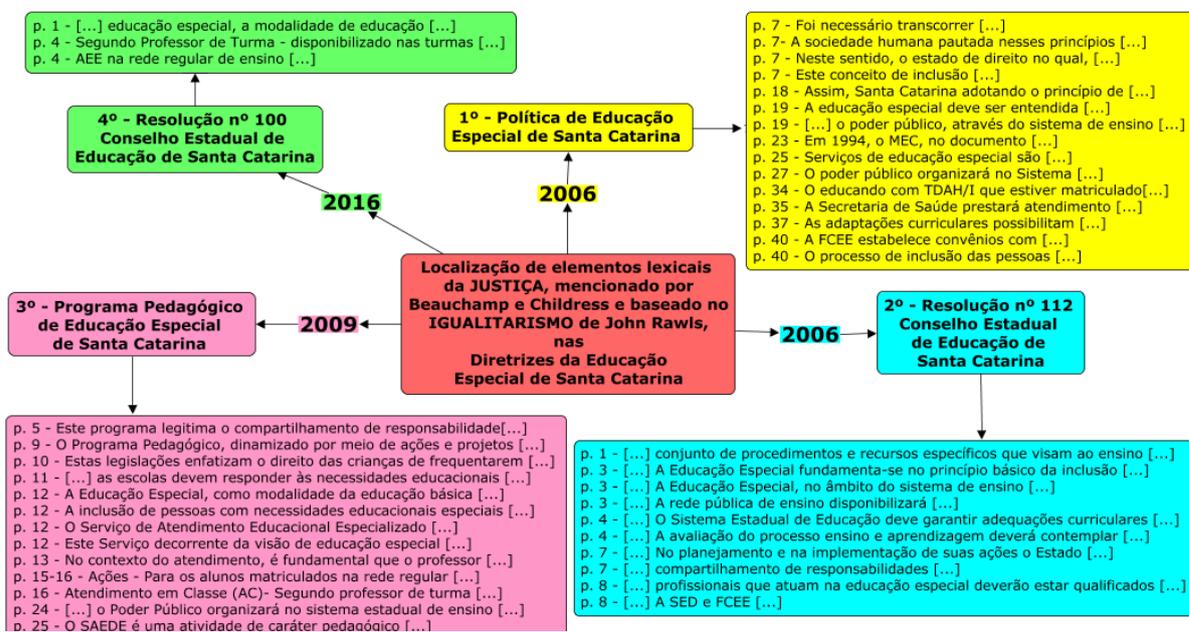
## APÊNDICE B – MAPA CONCEITUAL DO PRINCÍPIO DA BENEFICÊNCIA



## APÊNDICE C – MAPA CONCEITUAL DO PRINCÍPIO DA NÃO MALEFICÊNCIA



## APÊNDICE D – MAPA CONCEITUAL DO PRINCÍPIO DA JUSTIÇA



## 5 ARTIGO 2

# FATORES DE VULNERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O TDAH NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O ESCOPO DA BIOÉTICA DE PROTEÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Simone Schelbauer Moreira Paes<sup>1</sup>; Daiane Priscila Simão-Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Mestranda em Bioética – PUCPR – Curitiba/PR; <sup>2</sup>Professora do PPGB/PUCPR; Dra. em Genética

### Resumo

A inclusão dos estudantes com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) em turmas regulares da Educação Básica é garantida pelas normativas de Educação Especial no Estado de Santa Catarina. Contudo é necessário que haja consonância entre as garantias normatizadas e a prática escolar. O presente artigo teve como objetivos, identificar o perfil do TDAH em escolas estaduais do Município de Mafra/SC e discutir os fatores que dificultam e contribuem a aplicação das Diretrizes de Educação Especial do Estado por parte dos profissionais da Educação, com relação aos estudantes com TDAH, partindo do princípio de vulnerabilidade da Bioética de Proteção. Realizou-se um estudo de campo com levantamento de dados e de entrevistas semiestruturadas aos profissionais da Educação, e para isso utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin e de estatística descritiva. No perfil do TDAH, preponderou o distanciamento da literatura na prevalência, de 2,3%, menor que os 5% do DSM-V, e no subtipo do TDAH, destacou-se a desatenção em meninos e meninas, diferenciando-se no gênero masculino. Identificou-se fatores de vulneração no ambiente educacional, que dificultam colocar em prática as normativas de inclusão, como a falta de reconhecimento do TDAH, estratégias pedagógicas insuficientes e a vulneração própria do transtorno. Esses fatores comprometem a Educação Inclusiva dos estudantes com o transtorno e ferem os Direitos Humanos básicos de respeito à igualdade e dignidade humana, dentre outros princípios. Para facilitar a aplicação das Diretrizes de Educação Especial no ensino regular, elencou-se fatores de proteção, como um princípio moral mínimo de beneficência e justiça. A responsabilização pela tal proteção cabe ao Estado, às famílias e a sociedade como um todo. Nesse contexto, é necessário qualificar os Profissionais da Educação para o reconhecimento do TDAH, para estratégias pedagógicas adequadas e outras ferramentas didáticas mais específicas, além do reconhecimento e incentivo aos Professores, resultando na garantia de direitos que visem a promoção efetiva da inclusão dos estudantes com o TDAH.

**Palavras-chave:** Bioética de Proteção. Vulnerabilidade. Educação Inclusiva. TDAH.

## **Abstract**

Especial Education Regulations in Santa Catarina State guarantee the inclusion of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in regular classes of Basic Education. However, it's necessary that there is consonance between normalized guarantees and school practice. The present article have with objectives identify the ADHD profile in state schools from city of Mafra/SC and discuss the factors that hamper and contribute for application of State's Especial Education Guidelines by the Education professionals, with relation to ADHD students, starting vulnerability principle of Protection Bioethics. Thus, was realized a field study with data collection and semi-structured interviews to Education professionals and, for this, was used the Bardin content analysis and descriptive statistics. In ADHD profile, it is preponderant the distancing of literature in the prevalence of disorder, founded in schools with 2,3% less than 5% DSM-V, and in a ADHD subtype, predominating the inattention in girls and boys, differing when it comes to male gender. It were identifying infringement factors in educational environment, that difficult to put into practice the inclusion regulations, as the lack of ADHD recognition, insufficient pedagogical strategies and disorder infringement. These factors compromise the Inclusion Education of students with disorder and violate the Basic Human Rights of equality and dignity human respect, among others principles. In order to facility the application of Especial Education Guidelines in regular teaching, were listed the protection factors, as a minimum moral principle of charity and justice. The co-responsibility for such protection rests with the State, families and society as a whole. In this context, it is necessary to qualify the Education Professionals for the recognition of ADHD, for appropriate pedagogical strategies and other more specific didactic tools, besides the recognition and encouragement to the Teachers, resulting in the guarantee of rights that aim at the effective promotion of the inclusion of the students with the ADHD.

**Key words:** Protection Bioethics. Vulnerability. Inclusive Education. ADHD.

## 5.1 INTRODUÇÃO

A prática da inclusão educacional, como direito universal de igualdade e respeito pela vida humana, envolve diversas formas de integrar a diversidade de estudantes em escolas regulares (BRASIL, 2008), incluindo no Estado de Santa Catarina (SC), as pessoas com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). A Educação Inclusiva tem a finalidade de promover a autonomia e a aprendizagem para possibilitar a construção de uma sociedade mais justa nos seus valores e igualitária nos seus direitos (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

No cenário da Educação Inclusiva no Estado de Santa Catarina, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)<sup>16</sup>, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado (SED)<sup>17</sup>, oferece atendimento diferenciado aos estudantes com necessidades educacionais especiais como deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação e TDAH, o qual ocorre na rede regular de ensino (SANTA CATARINA, 2016). Os casos de inclusão dos estudantes com o TDAH são contemplados no Estado de Santa Catarina e se diferenciam da Diretriz da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual não apresenta especificamente no documento esse transtorno como público-alvo da Educação Inclusiva. Os estudantes na condição desse transtorno, apresentam níveis prejudiciais na aprendizagem, caracterizados por desatenção/desorganização e ou hiperatividade/impulsividade (SANTA CATARINA, 2016).

Tendo em vista o acolhimento da diversidade humana e a garantia de direitos aos estudantes com necessidades educacionais especiais, o Estado disponibiliza Atendimento em Classe, caracterizado pela intervenção de um profissional da

---

<sup>16</sup> *Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)*: é a “primeira instituição pública estadual do Brasil responsável pela definição e coordenação de políticas de Educação Especial, de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, criada em maio de 1968, vinculada à SED/SC”. Disponível em: <[goo.gl/7CcNpt](http://goo.gl/7CcNpt)> Acesso em 10 nov. 2017.

<sup>17</sup> *Secretaria de Estado da Educação (SED)*: é o órgão “responsável pela administração e orientação do ensino público no Estado, compartilhando essa responsabilidade com o Conselho Estadual de Educação, na forma da legislação em vigor”. Disponível em: <[goo.gl/JkkjDV](http://goo.gl/JkkjDV)> Acesso em: 06 de dez. 2017.

Educação Especial, sendo nomeado de *segundo professor de turma*<sup>18</sup>, atuando no mesmo período de frequência no ensino regular dos alunos previamente especificados, incluindo o TDAH com sintomatologia exacerbada (SANTA CATARINA, 2009; SANTA CATARINA, 2017). Além deste serviço, é ofertado também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), anteriormente denominado de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), proporcionado no contra turno das aulas regulares de modo individualizado com o estudante incluso, na forma de suplemento ao processo de aprendizagem (SANTA CATARINA, 2016).

No entanto, apesar das perspectivas favoráveis à Educação Inclusiva no Estado, a forma como se dá o processo de inclusão pode ser mais vulnerabilizante para os estudantes com o TDAH do que promotor de igualdade, pois muitas vezes, esses estudantes passam despercebidos no processo de escolarização. Nesse sentido, sabe-se que nossa sociedade e cultura valoriza muito o comportamento das crianças que permanecem calmamente sentadas, prestam atenção, planejam e conseguem alcançar seus objetivos, entretanto, o estudante comprometido pelo TDAH, é incapaz de satisfazer essas exigências e é um candidato que gera muitos problemas nesse modelo escolar (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1996). Neste contexto, quando se aborda a inclusão dos estudantes com o transtorno, existem alguns elementos de vulneração favoráveis à estigmatização dos mesmos, como rotulações de hiperativos, bagunceiros, irresponsáveis, fingidos, preguiçosos e distraídos. Além disso, há discriminação pela negação da existência do ‘outro’ que difere do padrão, como os que apresentam o TDAH, e a sua consequente exclusão. Sendo assim, a estigmatização, discriminação e exclusão são categorizados por Mannes (2016) como ‘vulnerabilidades morais’, as quais surgem a partir de contextos concretos de negação à dignidade da pessoa humana e que muitas vezes é ocultada pelo próprio sujeito vulnerado.

A vulnerabilidade é uma condição existencial de todo ser humano, sendo que este apresenta a possibilidade de ser ferido (SCHRAMM, 2008; NEVES, 2006). Além disso, tal condição existencial “estende-se a todos os viventes e seus *habitats*, num

---

<sup>18</sup> ‘*Segundo professor de turma*’ refere-se ao professor da área de Educação Especial em sala de aula regular para atender o público-alvo, determinado pela recente Resolução nº 100/2016, do CEE/SC, e apoiar o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

irrecusável alargamento da reflexão ética ao plano animal, vegetal e ambiental” (NEVES, 2006, p. 164). No ambiente escolar, todas as crianças e adolescentes são ontologicamente vulneráveis aos inúmeros processos que afetam indistintamente o ser humano, sobretudo em suas fases iniciais de formação biopsicossocial. Porém, os estudantes com TDAH, além de serem suscetíveis à vulnerabilidade ontológica, estão vulnerados (afetados) pela própria natureza do transtorno, por meio de déficits nas suas habilidades cognitivas e comportamentais que comprometem o seu desempenho escolar.

Conforme Muszkat, Miranda e Rizzutti (2012), nas pessoas com TDAH há comprometimentos que afetam o desenvolvimento cognitivo, como a atenção e a memória, além do comportamental, como no controle de impulsos e de atividade motora, no planejamento dos objetivos e estratégias de ação destes sujeitos. Segundo Rohde et al. (2003, p. 36), “estas características por si só afetam o desempenho acadêmico, os relacionamentos familiar e social, o ajustamento psicossocial e a atividade laborativa”. Desta forma, “não são capazes de se protegerem sozinhos” (SCHRAMM, 2017, p. 1534), “por alguma razão independente se suas vontades” (SCHRAMM, 2008, p. 17) e por isso é “que precisam de ações urgentes de proteção” (SOUZA; SHIMIZU, 2013, p. 548).

A proteção se faz necessária devido a situações negativas de vulneração ocasionadas nas relações humanas pela subjetividade do TDAH, como a estigmatização, a discriminação e a exclusão, e que são vivenciadas por estes estudantes no âmbito educativo, as quais agravam o seu desenvolvimento escolar. Tal vulneração é um processo que se refere ao estado em que o ser é concretamente afetado por condições adversas, que independem de seu controle (SOUZA; SHIMIZU, 2013), e pode ocorrer em situações concretas de danos aos estudantes com TDAH, como as vulnerabilidades morais, as quais prejudicam a sua condição humana.

Kottow (2009, p. 37) descreve que “quando um ser humano sofre de alguma incapacidade, debilidade, enfermidade ou deficiência física incapacitante, deixa de ser meramente vulnerável e se converte em vulnerado, requerendo ações de proteção”. Estar afetado por algum tipo de debilidade biológica, é estar dependente e mais vulnerável psiquicamente a possíveis ameaças externas, intensificando uma fragilidade e demandar por cuidados e proteção (ALMEIDA, 2006), como no caso do TDAH. Para Schramm (2011), os vulnerados não são empoderados para responder

às implicações negativas de suas ações, para revertê-las ou evitá-las, as quais prejudicam sua qualidade de vida. Sendo assim, os estudantes com TDAH precisam de medidas protetivas para que possam viver dignamente e serem respeitados no seu direito à igualdade. Esta compreensão está de acordo com o artigo 8º da Declaração Universal em Bioética e Direitos Humanos (DUBDH), apresentando o respeito pela vulnerabilidade humana e pela integridade individual, nos quais, deve-se proteger e respeitar a integridade das pessoas com alguma vulnerabilidade específica (UNESCO, 2005).

Nesse sentido, vulnerados por estarem afetados ou feridos pela subjetividade do transtorno, os estudantes com o TDAH precisam receber proteção. Porém, no ambiente escolar, se as práticas pedagógicas não forem utilizadas adequadamente pelos profissionais da Educação, poderão vulnerar ainda mais a condição destes estudantes. Desta forma, presume-se que, para tornar autêntica a inclusão desses estudantes no ambiente escolar regular, é fundamental identificar e eliminar as barreiras de vulnerações que prejudicam o seu desenvolvimento, por meio de práticas protetivas no escopo da formação integral, em todo o contexto educacional.

Para superar as vulnerações que o transtorno acarreta, entretanto, se faz necessário uma garantia mínima de proteção destes estudantes, já que os mesmos têm a autonomia reduzida. Nesse sentido, a Bioética de Proteção ou ética de proteção Bioética se faz presente, como uma ferramenta teórica e prática que visa compreender, descrever e tentar resolver os conflitos com justiça, protegendo os vulnerados contra algum tipo de intimidação que possa ameaçar a sua existência (SCHRAMM, 2011). A Bioética de Proteção é uma corrente da Bioética a partir da qual foram elaborados os conceitos aqui apresentados sobre vulnerabilidade, vulneração e vulnerados e foi inicialmente desenvolvida pelos pesquisadores latino-americanos Schramm e Kottow. O princípio moral de proteção refere-se aos vulnerados, “sujeitos que não estão em condições de exercerem sua autonomia ao fazer escolhas que dizem respeito às suas existências” (SCHRAMM, 2006a, p. 194), e precisam de assistência. Conforme Felício e Pessini (2009, p. 215), “os pacientes que possuem condições neurológicas comprometidas têm a sua autonomia reduzida, o que sustenta o objetivo fundamental de proteger o bem maior que é sua própria vida”. Sendo assim, grupos ou pessoas em condição de vulneração ou vulnerados são referidos na Bioética de Proteção (SCHRAMM, 2008), como uma premissa para que tenham

alguma possibilidade de viver dignamente e realizar seus projetos de vida em sociedade (SCHRAMM, 2006b).

Cabe aqui mencionar que é função do Estado proteger de forma coletiva, com foco nos vulnerados, uma vez que ele precisa assumir suas responsabilidades sociais de cuidar dos mais desprotegidos (KOTTOW, 2009; SCHRAMM, 2011). Corroborando com esta ideia, Schramm (2008) descreve que historicamente, um princípio moral de proteção está implícito nas obrigações do Estado e que ele poderia muito bem ser chamado de 'Estado Protetor', pois os cidadãos não conseguem se proteger sozinhos contra tudo e todos. Sendo assim, os vulnerados, concretamente afetados, "não podem exercer suas potencialidades para ter uma vida digna e de qualidade" (SCHRAMM, 2008, p. 20). Em síntese, a proteção é um princípio moral mínimo de beneficência e justiça, que os vulnerados devem receber do Estado as obrigações resultantes de uma ética da responsabilidade social (SCHRAMM, 2011), como os estudantes vulnerados pelo TDAH.

Neste contexto, o presente artigo se apresenta como objetivos, identificar o perfil do TDAH nas Escolas Estaduais de Educação Básica do Município de Mafra/SC e discutir os fatores que dificultam e contribuem a aplicação das Diretrizes de Educação Especial do Estado de Santa Catarina por parte dos profissionais da Educação, com relação aos estudantes com o TDAH. Nesse sentido, este estudo visou refletir sobre os fatores de vulneração existentes no contexto educacional, tendo como referência o princípio da proteção da Bioética de Proteção.

Para este fim, desenvolveu-se um estudo de campo em três escolas estaduais amostradas, dentre as dez existentes, que estão localizadas no Município de Mafra/SC. Utilizou-se o critério de inclusão quanto a localização estimada em centro (marco 0 Km) para a Escola Central (EC), intermediária (4,4 Km do centro) para a Escola Intermediária (EI) e periférica (21 Km do centro) para a Escola Periférica (EP), ambas com maior número de estudantes. Na região, as escolas têm acesso diferenciado aos serviços de Educação e Saúde, dentre outros que não serão discutidos neste trabalho, e que possuem algumas situações de vulneração devido à distância do centro do Município.

Efetou-se um levantamento de dados, para estabelecimento do perfil do TDAH nas escolas estaduais de Mafra/SC, com três assistentes de educação, uma de cada escola, que trabalham com o programa de dados denominado de SISGESC. As assistentes responderam um questionário composto por dez perguntas abertas,

decorrentes de uma ficha de levantamento de dados (APÊNDICE F), relativo a cada estudante com o TDAH. As questões tratavam do gênero, idade, ano/seriação, comorbidade, SAEDE/AEE, Segundo Professor de Turma, intervenção da escola com as famílias, intervenção psicológica e farmacológica e projetos extraclasse. Os dados coletados ocorreram entre as datas de fevereiro de 2016 e maio de 2017. O tempo total estimado para o levantamento de dados do perfil do TDAH, com as assistentes de educação, resultou em 08 horas, aproximadamente. Em seguida, a análise da pesquisa de campo com levantamento de dados ocorreu por meio do *software* Excel e avaliados a partir de estatística descritiva com auxílio do programa IBM *SPSS software*<sup>19</sup>.

Além disso, aplicou-se entrevistas semiestruturadas para os vinte e um profissionais da Educação, por meio da metodologia dos estudos de Szymanski, Almeida e Prandini (2011), as quais tiveram o intuito de identificar os fatores que contribuem e dificultam a aplicação das Diretrizes de Educação Especial do Estado de Santa Catarina por parte dos profissionais da Educação, aos estudantes com TDAH, a partir do princípio de vulnerabilidade da Bioética de Proteção. Contudo, entrevistou-se um representante da Secretaria da Saúde do Município para compreender como ocorre a integração entre este setor e às Escolas Estaduais de Educação Básica, referente ao atendimento desses estudantes. As questões das entrevistas, foram elaboradas e fundamentadas no estudo documental das Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina, num olhar para os estudantes com TDAH, e também da sua correlação com as leituras sobre a Bioética do Princípioalismo, contemplando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência e da justiça. O teor das perguntas aos participantes da pesquisa, discorreu sobre gênero, idade, formação acadêmica e continuada, tempo de serviço, vínculo funcional, relacionamento entre os setores, a transição da nova Resolução nº 100/2016, além das considerações finais. Especificamente aos professores das escolas que atuam diretamente com os estudantes TDAH, questionou-se sobre metodologias, estratégias pedagógicas, avaliações adotadas, comprometimento do TDAH, acompanhamento médico e psicológico, e *bullying*. À Integradora de Educação Especial e diversidade, foi perguntado de modo singular sobre a relação entre a SED

---

<sup>19</sup> IBM *SPSS Software*: Programa para análise estatística de dados.

e a FCEE, qualificação dos profissionais em geral, suporte ao SAEDE/AEE, compartilhamento de responsabilidades, corte do segundo professor de turma ao TDAH e seus impactos na Educação Inclusiva. À representante da secretaria de Saúde, questionou-se de modo peculiar sobre a relação entre a Saúde e Educação dos estudantes com TDAH, encaminhamentos pelo SUS a Clínicos e Psicólogos, e formação aos professores sobre o TDAH. Os roteiros das questões são similares entre os entrevistados, de acordo com a atuação profissional vigente.

A coleta das entrevistas semiestruturadas com os profissionais da Educação e com uma representante da Secretaria Municipal da Saúde de Mafra executou-se nos seus respectivos locais de trabalho, por meio dos questionários (APÊNDICE H - Professores de Matemática e Português; APÊNDICE I – Professor do SAEDE/AEE; APÊNDICE J – Assistente Técnico Pedagógico; APÊNDICE K – Segundo Professor de Turma; APÊNDICE L – Integradora de Educação Especial e Diversidade e APÊNDICE N – Secretaria Municipal da Saúde de Mafra). O registro conduziu-se por meio de áudio gravado no celular, no tempo estipulado de até uma hora de duração. Iniciou-se a gravação com a apresentação do TCLE (APÊNDICE G) aos profissionais da Educação e do TCLE (APÊNDICE M) à representação da Secretaria Municipal da Saúde de Mafra, seguido das questões semiestruturadas. O tempo total estimado nas entrevistas, resultou em 12 horas e 34 minutos. As gravações dos áudios foram transcritas manualmente com a interpretação da entrevistadora, sem programa específico e imediatamente extinguidas. Para a transcrição, utilizou-se o tempo de 58 horas e 20 minutos. Em seguida, efetuou-se a devolutiva dos textos para cada participante pesquisado, por via *e-mail*, com o propósito de confirmar a intenção das respostas no momento da entrevista, conforme metodologia de Szymanski, Almeida e Prandini (2011), a qual visou dar mais fidedignidade à produção do trabalho. Após recebimento da confirmação e aprovação das respostas, que ocorreu entre os meses de abril e setembro de 2017, nomeou-se os profissionais da Educação de P01, P02, P03 e assim por diante, além da representação da Secretaria Municipal da Saúde de Mafra, de S01, para a organização das análises.

Contudo, para as entrevistas semiestruturadas, foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2016). A organização das transcrições das entrevistas e análise, ocorreu por meio de categorias em gráficos, tabelas. Nos gráficos, categorizou-se a quantidade de entrevistados, tipo de especialização dos participantes e a estratégia de posicionamento físico dos estudantes com TDAH na

sala de aula. Também se elaborou tabelas, categorizadas como tipo de graduação dos profissionais, qualificação, fatores que contribuem e dificultam a aplicação das Diretrizes, metodologias utilizadas para inclusão, forma como avaliam, comprometimento nas habilidades cognitivas e superação das dificuldades dos estudantes com TDAH e considerações finais. Além disso, utilizou-se análise de estatística descritiva para profissionais da Educação e seus efeitos com as estratégias e descreveu-se como ocorre o relacionamento entre os segmentos educativos.

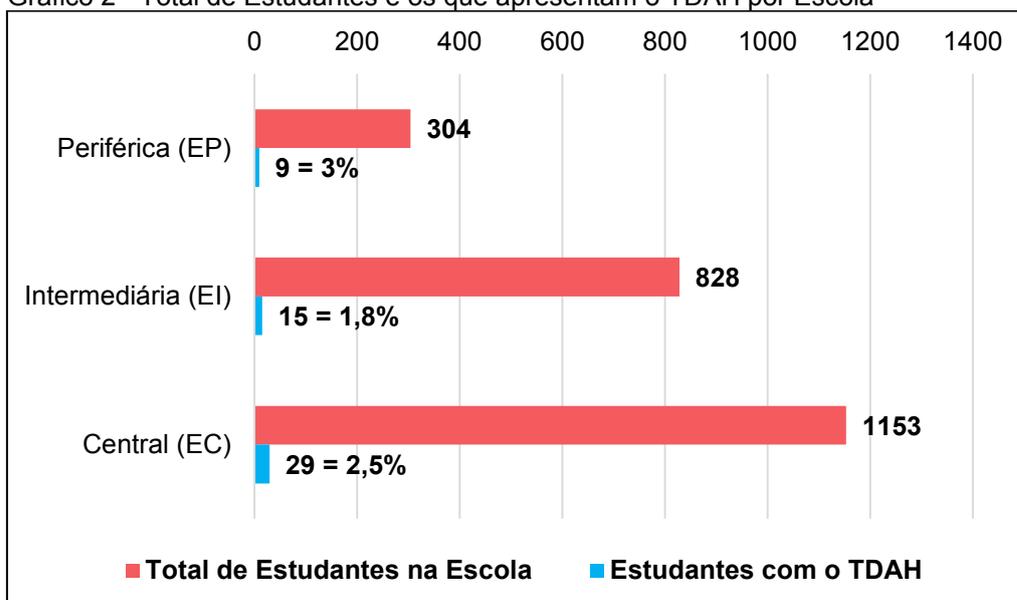
O procedimento do levantamento de dados e das entrevistas, realizou-se após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCPR sob o nº 1.989.406, de 29 de março de 2017. Durante a execução de algumas entrevistas semiestruturadas do projeto, já aprovado pelo CEP, observou-se a necessidade de acrescentar mais um participante na pesquisa nos questionários, como um representante da Secretaria Municipal da Saúde - Mafra/SC. Tal necessidade foi inserida com o intuito em perceber sobre a integração entre a Saúde e a Educação referente ao atendimento dos estudantes com o TDAH e sua inclusão nas escolas estaduais do Município. Nesta nova situação, houve parecer favorável sob o nº 2.056.319, de 10 de maio de 2017.

## 5.2 RESULTADOS

### 5.2.1 Perfil dos estudantes com o TDAH

Dentre os 2.285 estudantes matriculados em 3 Escolas de Educação Básica do Município de Mafra amostradas, o número de estudantes com o TDAH totalizou em 53, o que corresponde a 2,3% de estudantes com o transtorno, em todos os níveis de Educação. A escola periférica (EP), resultou na maior porcentagem de TDAH por escola, num total de 3% (9), apesar do menor número de estudantes matriculados (304), conforme descrito no Gráfico 2.

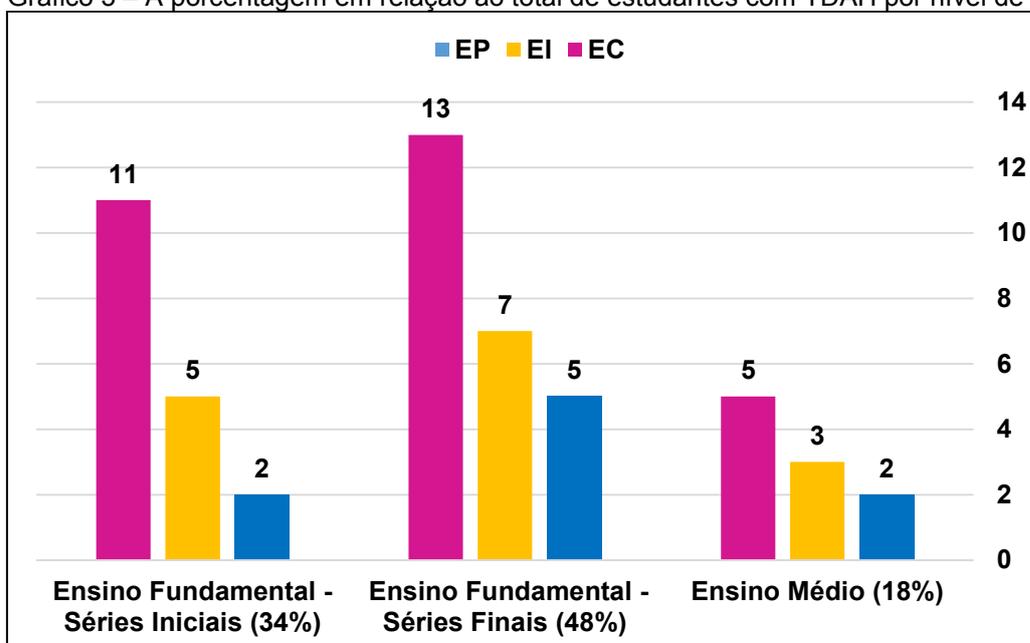
Gráfico 2 - Total de Estudantes e os que apresentam o TDAH por Escola



Fonte: a autora, 2017.

Quanto ao nível de escolaridade, conforme gráfico 3, uma parcela expressiva dos estudantes com o TDAH (48%) está matriculada no Ensino Fundamental, séries finais (6º ao 9º ano).

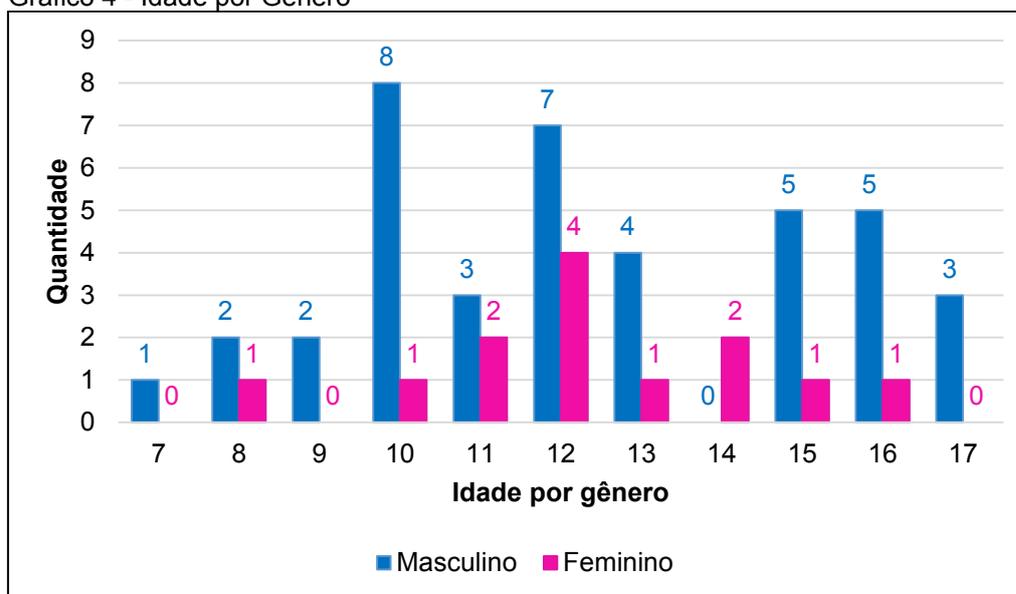
Gráfico 3 – A porcentagem em relação ao total de estudantes com TDAH por nível de escolaridade



Fonte: a autora, 2017.

O perfil etário encontrado foi a média de 12 anos ( $dp \pm 2,64$ ), sendo a maioria meninos (75%), os quais não apresentaram diferenças significativas entre os gêneros por idade, conforme demonstrado no gráfico 4. A proporção do TDAH apresentada foi de 3 meninos para 1 menina (3:1).

Gráfico 4 - Idade por Gênero



Fonte: a autora, 2017.

### 5.2.1.1 Perfil de apresentação do TDAH

#### Apresentação/Subtipos

Nos dados da apresentação/subtipo do TDAH por escola (tabela 1), relatados pela Assistente de Educação com o auxílio do programa Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SIGGESC), constam que a Desatenção foi o subtipo mais encontrado (19%) nas informações disponíveis deste programa. Além disso, mais da metade relatada dos subtipos do TDAH (55%) não constam no SIGGESC, ou seja, esses dados não foram inseridos no programa por não estarem informados no laudo médico de cada estudante.

Tabela 1 - Subtipo do TDAH por Escola – fevereiro/2016 a maio/2017

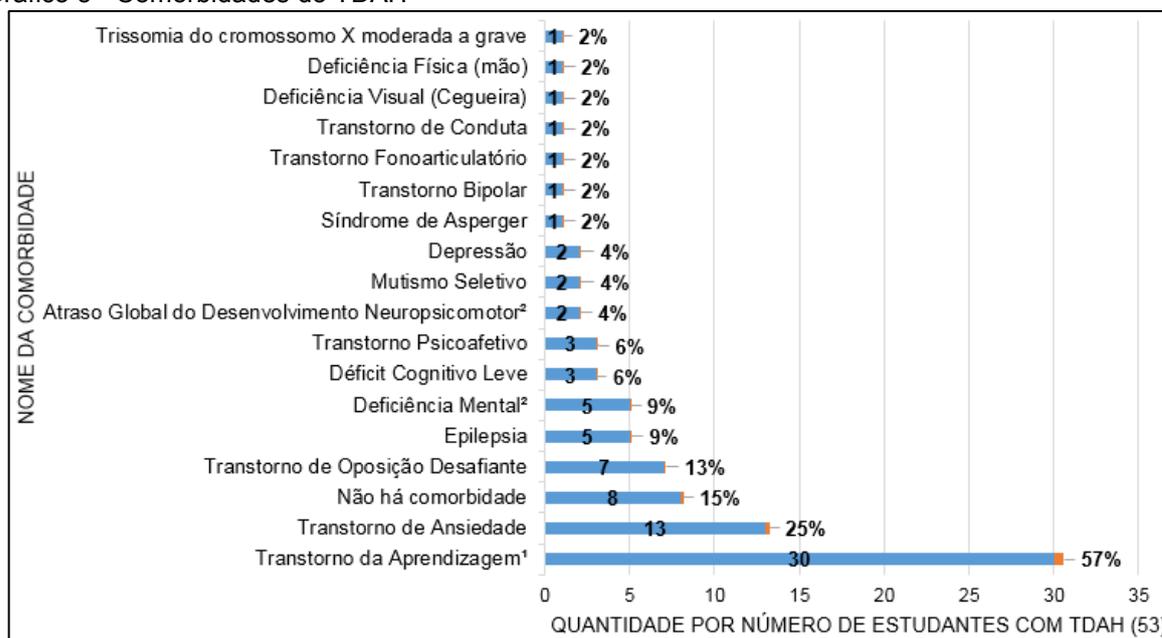
Subtipo do TDAH por Escola	EP	EI	EC	TOTAL
Desatenção	33% (3)	20% (3)	14% (4)	19% (10)
Hiperatividade/Impulsividade	-	13% (2)	10% (3)	9% (5)
Combinado	-	7% (1)	4% (1)	4% (2)
Não consta no SISGESC	67% (6)	60% (9)	48% (14)	55% (29)
Não informado pela escola	-	-	24% (7)	13% (7)
Total	100% (9)	100% (15)	100% (29)	100% (53)

Fonte: a autora, 2017.

## Comorbidades

Dos estudantes pesquisados com o TDAH, 45 deles (85%) apresentam alguma comorbidade. Dos 17 tipos relatados, a mais frequente é o Transtorno da Aprendizagem (Gráfico 5). Todos os estudantes da escola EI apresentaram algum tipo de comorbidade associada ao TDAH, enquanto na escola EP foram 89% dos estudantes e 76% na EC.

Gráfico 5 - Comorbidades do TDAH



Fonte: a autora, 2017.

Nota: 1. O Transtorno da Aprendizagem é considerado pelo Manual DSM-V como “Transtorno Específico da Aprendizagem” (APA, 2014, p. 66) e abrange a Dislexia, Discalculia e Disgrafia.  
2. A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial da Saúde, em conjunto com a Organização Pan Americana de Saúde (Opas), o termo ‘Deficiência Mental’ passou a ser ‘Deficiência Intelectual’ (SASSAKI, 2004; APA, 2014), sendo que neste último, também abrange o “Atraso Global do Desenvolvimento Neuropsicomotor” (APA, 2014, p. 31).

### 5.2.1.2 Perfil de intervenções da Saúde aos estudantes com o TDAH

#### Psicológico

Aproximadamente a metade dos estudantes com o TDAH (49%) investigados são atendidos por um Psicólogo (Tabela 2). Houve diferença significativa ( $X^2= 6,12$ ;  $p=0,01$ ) entre as escolas na presença da intervenção psicológica, sendo que nenhum dos estudantes com o TDAH da escola periférica recebe atendimento deste profissional da Saúde, enquanto que a escola central conta 76% de estudantes fazem o acompanhamento psicológico.

Tabela 2 - Intervenção Psicológica por Escola

<b>Intervenção Psicológica por Escola</b>	<b>EP</b>	<b>EI</b>	<b>EC</b>	<b>TOTAL</b>
Sim	-	27% (4)	76% (22)	49% (26)
Não	100% (9)	73% (11)	24% (7)	51% (27)
Total	100% (9)	100% (15)	100% (29)	100% (53)

Fonte: a autora, 2017.

#### Neurológico/Farmacológico

Em relação ao tratamento farmacológico, 64% do total de estudantes com o TDAH das escolas fazem uso de algum tipo de psicofármaco (Tabela 3). Na escola periférica, apesar de nenhum dos estudantes frequentarem o Psicólogo, eles realizam a intervenção farmacológica.

Houve uma correlação positiva fraca ( $\rho = 0,34$ ,  $p = 0,01$ ) entre a intervenção psicológica e farmacológica, ou seja, do estudante receber ambas as intervenções (Tabela 4).

Tabela 3 - Intervenção Farmacológica por Escola

<b>Intervenção Farmacológica por Escola</b>	<b>EP</b>	<b>EI</b>	<b>EC</b>	<b>TOTAL</b>
Sim	44% (4)	87% (13)	59% (17)	64% (34)
Não	56% (5)	13% (2)	41% (12)	36% (19)
Total	100% (9)	100% (15)	100% (29)	100% (53)

Fonte: A autora, 2017.

Tabela 4 - Relação entre as Intervenções Psicológicas e Farmacológicas

Relação entre as Intervenções Psicológicas e Farmacológicas		Tem Intervenção Farmacológica		Total
		Sim	Não	
Tem intervenção Psicológica	Sim	40% (21)	9% (5)	49% (26)
	Não	25% (13)	26% (14)	51% (27)
<b>Total</b>		<b>64% (34)</b>	<b>36% (19)</b>	<b>100% (53)</b>

Fonte: a autora, 2017.

### 5.2.1.3 Perfil dos serviços de Educação aos estudantes com o TDAH

#### SAEDE/AEE e Segundo Professor de Turma

Do total dos estudantes pesquisados, 66% frequentam o serviço do SAEDE/AEE (Tabela 5). Na escola periférica, há uma participação efetiva e bem significativa da maioria dos estudantes no SAEDE/AEE, totalizando em 8 dos 9 analisados. Enquanto que na escola intermediária pouco mais da metade dos estudantes com o TDAH também usufrui deste serviço. Outrossim, houve um equilíbrio nos resultados, próximo da metade, em frequentar ou não esse Atendimento Educacional Especializado, na escola central.

Tabela 5 - Frequenta o SAEDE/AEE por Escola

Frequenta o SAEDE/AEE	Sim	Não
EP	15% (8)	2% (1)
EI	19% (10)	9% (5)
EC	32% (17)	23% (12)
<b>Total</b>	<b>66% (35)</b>	<b>34% (18)</b>

Fonte: a autora, 2017.

Apenas 15% dos estudantes com TDAH dispõe do atendimento do Segundo Professor de Turma, por possuir comorbidade com a deficiência física ou intelectual, de acordo com a nova Resolução nº 100/2016 (SANTA CATARINA, 2016) (Tabela 6).

Tabela 6 - Tem o Segundo Professor de Turma por Escola

<b>Tem o Segundo Professor</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
EP	4% (2)	13% (7)
EI	2% (1)	27% (14)
EC	9% (5)	45% (24)
<b>Total</b>	<b>15% (8)</b>	<b>85% (45)</b>

Fonte: a autora, 2017.

Foi identificada uma correlação positiva ( $\rho = 0,30$ ,  $p = 0,02$ ;) e estatisticamente significativa ( $X^2 = 4,84$ ;  $p = 0,02$ ) entre a presença do Segundo Professor de turma e a participação do estudante no SAEDE/AEE, presumindo a potencialização do aprendizado (Tabela 7).

Tabela 7 - Relação entre SAEDE/AEE e o Segundo Professor de Turma

<b>Relação entre SAEDE/AEE e o Segundo Professor de Turma</b>		<b>Tem Segundo Professor de Turma</b>		<b>Total</b>
		<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
<b>Frequenta o SAEDE/AEE</b>	Sim	8	27	35
	Não	0	18	18
<b>Total</b>		8	45	53

Fonte: a autora, 2017.

### **Projetos extraclasse**

Nenhum dos estudantes com o TDAH participam de projetos extraclasse nas escolas, pois estas não desenvolvem atividades diferentes, além do SAEDE/AEE, em turno contrário de aula.

### **Integração com a família**

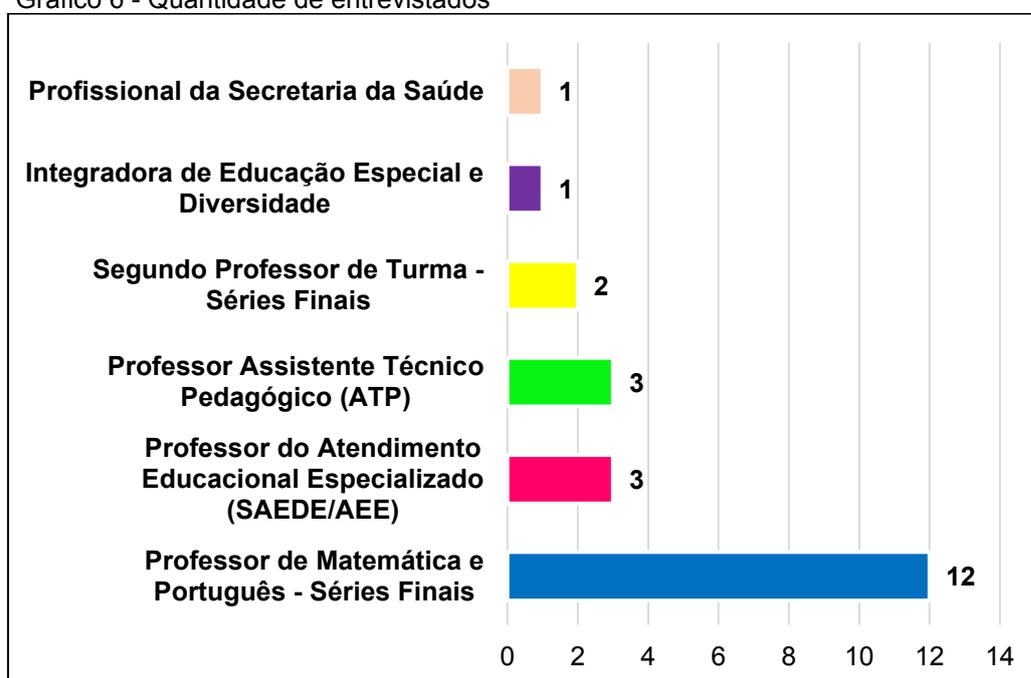
No que tange a intervenção educacional da escola com as famílias dos estudantes com o TDAH, o relato das Assistentes de Educação é que a interação ocorre em 100% dos casos.

### 5.2.2 Participantes da Pesquisa nas Entrevistas

Foram entrevistados 22 profissionais da Educação do Município de Mafra (Gráfico 6), sendo 19 mulheres (86%) e 3 homens, com média de idade de 40,7 anos ( $dp \pm 10,3$ ), a qual variou entre 22 a 59 anos.

O tempo de serviço dos profissionais foi bastante diverso, variando entre 2 a 32 anos (Média = 15 anos;  $dp \pm 7,1$ ). Houve uma prevalência de profissionais efetivos (59%) no vínculo funcional, em relação aos admitidos em caráter temporário (41%).

Gráfico 6 - Quantidade de entrevistados



Fonte: a autora, 2017.

#### 5.2.2.1 Formação dos Profissionais

Na formação acadêmica, o curso em Pedagogia foi o mais indicado nas entrevistas (Tabela 8), sendo que um dos entrevistados possui três graduações (além de três especializações). As demais áreas não constam por motivo de critérios de seleção para a entrevista.

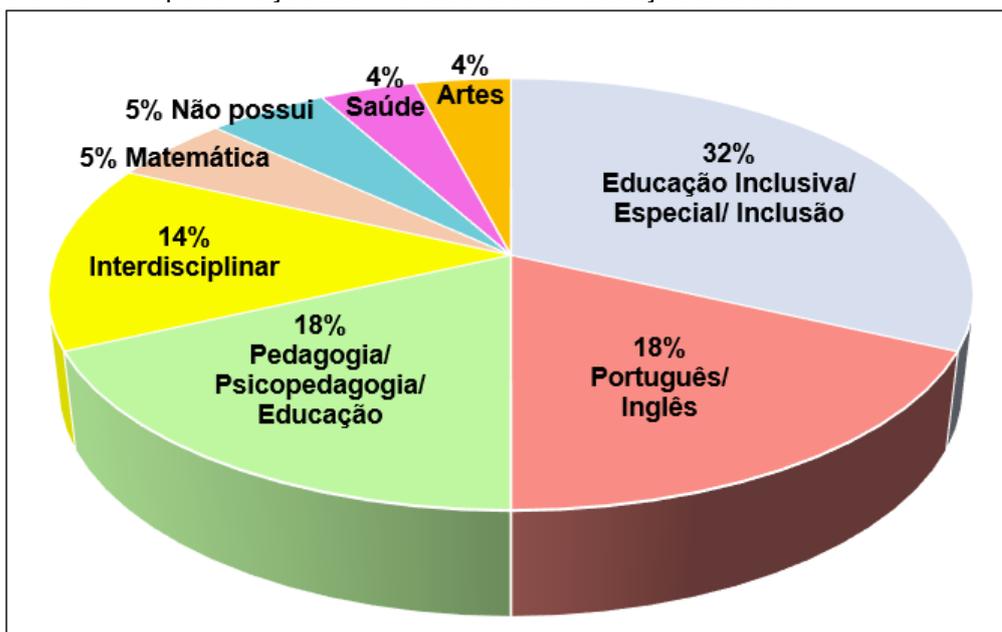
Tabela 8- Graduação dos Profissionais da Educação e Saúde

Graduação	
Curso	Frequência
Pedagogia	41% (9)
Letras	27% (6)
Matemática	14% (3)
Ciências/Biologia	10% (2)
Artes	4% (1)
Fonoaudiologia	4% (1)
Total	100% (22)

Fonte: a autora, 2017.

Dentre os 22 profissionais entrevistados, 21 (95%) possuem Especialização em diversas áreas (Gráfico 7), com destaque para a formação nos cursos de Educação Inclusiva/Educação Especial/Inclusão Social, totalizando em 32% dos casos. Outro dado coletado e considerável foi de que 32% dos entrevistados disseram que possuem mais de uma especialização.

Gráfico 7 - Especialização dos Profissionais da Educação e Saúde



Fonte: a autora, 2017.

Dos 21 professores entrevistados, 71,4% (15) responderam que tiveram algum tipo de formação continuada ou especialização em Educação Inclusiva (Tabela 9) nos últimos cinco anos, e, considerando o total de participantes da pesquisa, 27% (6) realizaram capacitação específica em TDAH, no mesmo período. Os profissionais buscaram a Secretaria de Educação do Estado (SED) e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) em 32% dos casos para a qualificação, enquanto que 32%

responderam que buscaram de forma privada e 36% não se qualificaram de nenhum modo.

Tabela 9 - Qualificação dos Profissionais da Educação e Saúde

<b>Formação Continuada</b>	<b>Em TDAH</b>	<b>Em Educação Inclusiva</b>	<b>Pela Secretaria de Educação</b>
Sim	27%	57%	32%
Não	73%	43%	68%

Fonte: a autora, 2017.

Com relação aos entrevistados apenas de Matemática e Português, com mais e menos tempo de serviço, o diagnóstico inicial era perceber se os que possuem menos tempo já estão atuando nas escolas qualificados, pela sua formação acadêmica, para trabalhar com a Educação Inclusiva. Sendo assim, por meio dos relatos, a pesquisa resultou expressivamente que todos os professores não receberam formação na graduação acadêmica para trabalhar com a inclusão no ensino regular, nem com o TDAH (tabela 10). Sobre a formação continuada nos últimos cinco anos, em TDAH, todos os mesmos relataram negativamente esta qualificação e em Educação Inclusiva, a maioria deles (83%) não teve a qualificação.

Tabela 10 - Professores de Matemática e Português, com mais e menos tempo de serviço

<b>Professores</b>	<b>Tempo de serviço (anos) – EP</b>	<b>Tempo de serviço (anos) – EI</b>	<b>Tempo de serviço (anos) – EC</b>
Matemática + tempo	17*	6 *	22*
Matemática - tempo	13	2	17
Português + tempo	10*	32*	24
Português - tempo	3	15*	20

Fonte: a autora (2017).

Nota: \* tiveram formação continuada em Educação Inclusiva em menos de cinco anos.

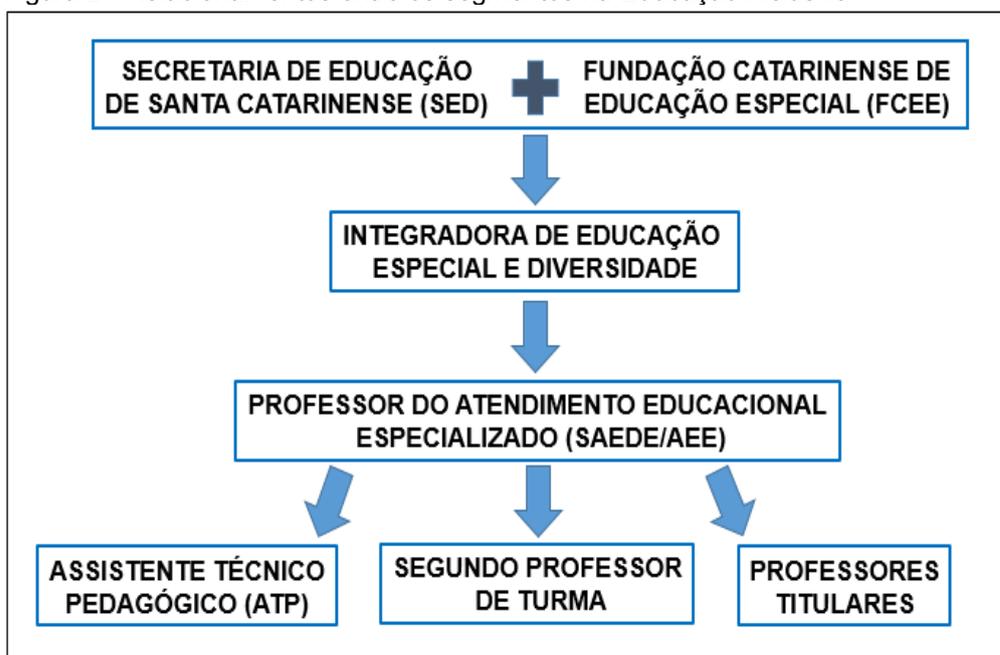
Nesse contexto, a falta do reconhecimento do TDAH é um fator vulnerabilizante e isto foi relatado pelos entrevistados quando 55% dos professores reconheceram a necessidade de formação continuada sobre o TDAH.

### **5.2.2.2 Interação entre os setores/profissionais de educação**

Conforme ilustrado na figura 2, existe uma rede de suporte para Educação Inclusiva nas quais se estabelecem relações entre os segmentos educativos. Os profissionais foram questionados como se dá o relacionamento entre os mesmos nestes segmentos. Em relação a Integradora de Educação Especial e Diversidade,

houve o relato de que o relacionamento ocorre apenas com os professores do SAEDE/AEE, sendo que estes recebem suporte por meio do repasse das informações sobre a Educação Inclusiva. Os entrevistados relataram também que este suporte ocorre com pouca frequência na forma presencial (10%) e com muita frequência por meios eletrônicos (90%), sendo estes últimos por e-mail, com o envio de materiais e orientações, pelo *WhatsApp*, sanando dúvidas no grupo e por telefone, resolvendo problemas mais específicos. Além disso, em outros relatos mencionou-se que a relação da Integradora com os Assistentes Técnico Pedagógicos é limitada. Entretanto, uma parte dos profissionais entrevistados não manifestou satisfação no relacionamento efetivo com esta profissional.

Figura 2 - Relacionamentos entre os segmentos na Educação Inclusiva



Fonte: a autora, 2017.

Com relação aos professores do SAEDE/AEE, estes foram enaltecidos pela maioria dos entrevistados (94%) quanto ao seu relacionamento, os quais foram elogiados pela boa convivência e dedicação profissional.

Os Assistentes Técnico Pedagógicos, Segundos Professores de Turma e as Turmas de Estudantes foram apontados em 100% das respostas que eles possuem uma relação boa e amigável com os demais no ambiente escolar.

Dentre os professores de Matemática e Português, 75% relataram que possuem bom relacionamento com os demais profissionais da Educação e 25%

conceituaram essas relações como “regular” e “bem difícil”, devido a apresentarem “muita resistência com o diferente” e “não compreenderem o processo de inclusão como consta nas Diretrizes de Educação Especial”.

O resultado apresentado nas entrevistas quanto ao relacionamento com as famílias, foi de que os professores de Matemática e de Português relataram não ter contato algum ou “muito pouco” e “insuficiente” com as famílias. O oposto ocorreu com os Assistentes Técnico Pedagógicos, Segundos Professores de Turma e Professores do SAEDE/AEE, os quais 100% responderam que possuem uma relação muito próxima e próspera com as famílias e observam que este é “um fator de importância significativa no processo educativo de inclusão”.

Quando questionados sobre técnicas e estratégias de ensino para a inclusão dos estudantes com o TDAH, compartilhados pelos Assistentes Técnico Pedagógicos e Professores do SAEDE/AEE aos demais profissionais da Educação, os entrevistados relataram que existem estratégias como palestras e orientações sobre o TDAH no início do ano letivo, na semana pedagógica, ou às vezes nos Conselhos de Classe que ocorrem bimestralmente. No entanto, na totalidade das respostas foram elencadas algumas dificuldades como na aderência às orientações dadas, assim como no comprometimento com a inclusão desses estudantes, além das dificuldades nos horários para tratar das abordagens sobre a inclusão do discente com o TDAH.

### **5.2.2.3 Estratégias de ensino dos Profissionais da Educação**

Quanto às formas adotadas para incluir os estudantes com o TDAH nas turmas, os profissionais da Educação elencaram vários elementos, descritos na tabela 11. A falta de formação específica e continuada para todos os profissionais da Educação foi um item relatado de forma bem expressiva, pela metade dos entrevistados, justificando não estarem preparados para tal inclusão.

Tabela 11 - Formas adotadas para incluir os estudantes com o TDAH nas turmas regulares

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>
Tratar todos os alunos de forma igual	57% (8)
Falta capacitação para todos os professores	50% (7)
Trabalhar com a socialização	43% (6)
Estudantes com o TDAH não estão sendo atendidos nas suas dificuldades pela maioria dos professores	21% (3)
Compreender o TDAH	14% (2)
Acolher o estudante	14% (2)
Conversar com a turma sobre o apoio/acolhimento	14% (2)
Sentar ao lado do estudante para aumentar a atenção	7% (1)

Fonte: a autora, 2017.

A partir das estratégias elencadas para a inclusão dos estudantes com TDAH nas turmas, pelos 17 professores entrevistados, foi possível categorizar em 6 tipos de metodologias utilizadas para inclusão dos mesmos, conforme tabela 12. Entretanto, doze professores (71%) responderam que não modificam a sua metodologia para que ocorra a inclusão. Porém, alguns deles acrescentaram que adaptam atividades para alguns desses estudantes com o transtorno.

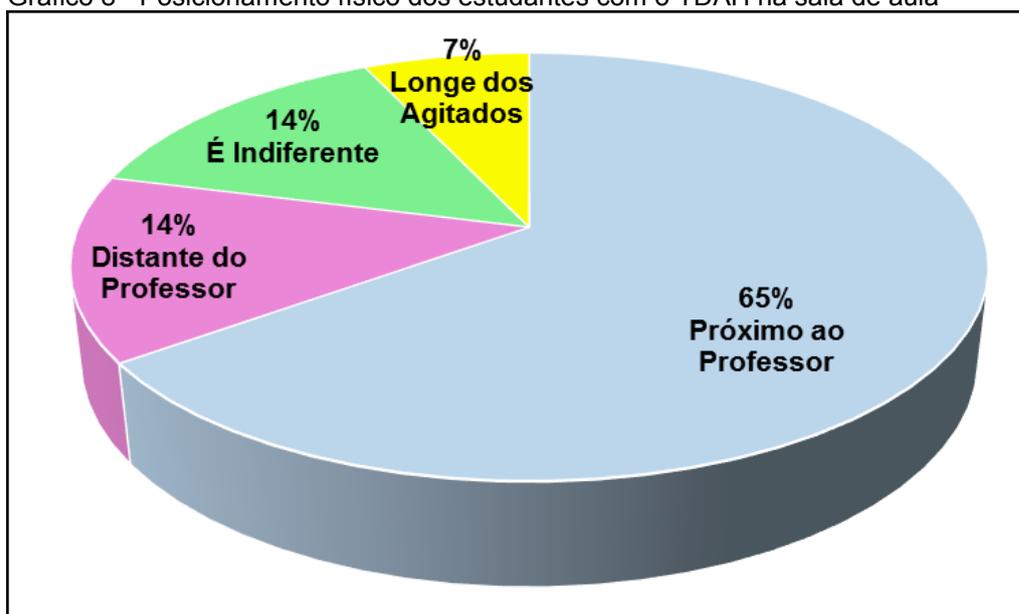
Tabela 12 - Metodologias utilizadas para incluir estudantes com TDAH no ensino

<b>Categorias de Metodologias utilizadas</b>	<b>Ocorrência</b>
Adaptar atividades individuais	76% (13)
Adaptar atividades coletivas	41% (7)
Dar mais atenção na carteira do aluno com o TDAH	82% (14)
Interação oral com o aluno com o TDAH	82% (14)
Simplificar conteúdos	41% (7)
Pedir ajuda do amigo mais próximo	29% (5)

Fonte: a autora, 2017.

No gráfico 8, dos 14 profissionais que atuam diretamente na sala de aula, em sua maioria (65%) afirmou que, durante as aulas, os estudantes com o TDAH sentam-se próximo à mesa do professor para facilitar o seu atendimento. Durante a entrevista, não ficou declarado que o posicionamento da carteira é uma estratégia de ensino recomendada na literatura.

Gráfico 8 - Posicionamento físico dos estudantes com o TDAH na sala de aula



Fonte: a autora, 2017.

Quanto à avaliação dos estudantes com o TDAH, questionada a 17 profissionais, predominaram as respostas de que 59% avaliam utilizando a estratégia de forma adaptada, por meio de provas e trabalhos diferenciados (sem especificá-los), de acordo com a capacidade de cada um. Entretanto, foi dito nas entrevistas que o tempo utilizado para os estudantes com o transtorno fazerem as avaliações é igual ao dos colegas da turma, prevalecendo em 76% dos relatos (Tabela 13).

Tabela 13 - Avaliação dos estudantes com o TDAH

Forma como avalia		Tempo da avaliação	
Tipo	Frequência	Tipo	Frequência
De forma adaptada	59% (10)	Igual dos colegas da turma	76% (13)
Menor nº de questões	35% (6)	Aumento o tempo em provas	35% (6)
Prova Igual dos colegas	24% (4)	O relatório não é por tempo	6% (1)
Igual aos colegas, no seu limite	12% (2)		
Em forma de relatório	6% (1)		
Em duplas, sem adaptar	6% (1)		
Trabalho igual dos colegas	6% (1)		

Fonte: a autora, 2017.

#### 5.2.2.4 Profissionais da Educação e seus efeitos com as estratégias

Foi identificada uma correlação positiva ( $p = 0,480$ ;  $p = 0,03$ ) entre a especialização em Educação Inclusiva/Especial/Inclusão dos professores e a

metodologia da interação oral utilizada na sala de aula ao estudante com o TDAH, ou seja, quem possui especialização utiliza mais o método da oralidade.

Houve uma correlação negativa entre a formação continuada em Educação Inclusiva/TDAH dos professores e a adaptação de atividades coletivas ( $\rho = -0,471$ ;  $p = 0,03$ ), quer dizer que, o profissional que possui formação continuada, trabalhou menos com a adaptação de atividades coletivas.

Encontrou-se uma correlação moderada ( $\rho = -0,55$ ;  $p = 0,01$ ) entre tempo de trabalho dos entrevistados e o método de dar atenção na carteira aos estudantes com o transtorno. O achado resultou que quanto mais tempo de trabalho dos profissionais, menor a atenção na carteira.

Na análise entre o tempo de trabalho dos entrevistados e a metodologia da interação com o colega da turma, verificou-se uma correlação moderada ( $\rho = 0,6$ ;  $p = 0,02$ ), isto é, quanto mais tempo de trabalho, estes profissionais mais pedem para interagir com o colega.

#### **5.2.2.5 O estudante com TDAH na visão do Educador**

Os professores titulares do ensino regular, os segundos professores de turma e os profissionais do SAEDE/AEE (17 entrevistados) foram questionados sobre as habilidades cognitivas comprometidas no TDAH, de forma estruturada em que a entrevistadora apresentou as fragilidades caracterizadas pelo transtorno como déficits na atenção, na memória, no planejamento, na organização, no autocontrole, na autorregulação, na percepção, dentre outros descritos no DSM-V (APA, 2014). A maioria (94%) dos entrevistados afirmaram que observaram comprometimentos durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, conforme categorizado pela autora na tabela 6. E para superar estas dificuldades cognitivas, foram identificadas 9 categorias (Tabela 14), das quais parte dos profissionais (65%) relatou que utiliza o procedimento de trabalhar mais na oralidade com estes estudantes, pois precisam repetir algumas vezes as explicações dos conteúdos e de maneira mais próxima a eles (as).

Tabela 14 - Comprometimento nas habilidades cognitivas e superação das dificuldades dos estudantes com o TDAH

Comprometimento nas habilidades cognitivas		Superação das dificuldades Cognitivas	
Tipo	Frequência	Tipo	Frequência
Não presta atenção nas aulas	53% (9)	Oralidade	65% (11)
É agitado, inquieto	35% (6)	Sentar com o colega	24% (4)
Dificuldade em esperar a sua vez	29% (5)	Usar materiais concretos	18% (3)
Dificuldade na concentração	29% (5)	Motivar o estudante	12% (2)
Fala demais	18% (3)	Chamar a sua atenção	12% (2)
Esquece ou perde materiais	12% (2)	Enviá-lo ao SAEDE/AEE	12% (2)
Deixa de fazer as tarefas	6% (1)	Pedir pesquisa antecipada	6% (1)
Tem memória curta	6% (1)	Preparar atividades digitadas	6% (1)
Fica levantando da cadeira	6% (1)	Atividades em grupo	6% (1)
É desorganizado	6% (1)		
Professor não percebe esses sintomas	6% (1)		

Fonte: a autora, 2017.

Os profissionais também foram questionados se perceberam fatos de *bullying* dirigidos ao estudante com o TDAH, os quais foram reportados por 43% dos entrevistados, enquanto que 57% afirmaram não ter percebido acontecimentos desse tipo, pressupondo que seja “porque eles estão sendo bem acolhidos pelos colegas na sala de aula”.

No relato de 20 profissionais entrevistados sobre o acompanhamento Médico/medicamento e Psicólogo, dentre eles, 50% alegaram terem pouco ou nenhum conhecimento no assunto com relação ao médico e 55% (11) ao Psicólogo. Outros afirmaram ter conhecimento de que os estudantes com o TDAH frequentam regularmente o Médico (30%) e o Psicólogo (20%). Houve respostas de que, por conta da ingestão do medicamento para o transtorno, os estudantes aprendem mais (25%), apesar de que os pais ou responsáveis medicam o filho (a) da forma que consideram mais viável e há casos narrados pelos profissionais de que é para ficar em casa (35%). Ouviram-se poucos relatos direcionados aos problemas socioeconômicos das famílias, como a falta condições financeiras para as devidas consultas com o Médico (10%), para o medicamento (5%) e Psicólogo (5%), pois alegam que pelo Sistema Único de Saúde (SUS) fica inviável devido a fila de espera.

Na tabela 15, foram elencadas algumas categorias referentes as considerações finais dos entrevistados sobre o processo da Educação Inclusiva nas escolas regulares e das relações entre a Educação e a Saúde.

Tabela 15 - Considerações Finais dos Profissionais da Educação e Saúde

<b>Fatores</b>	<b>Considerações Finais</b>	<b>Ocorrência</b>
<b>Positivos</b>	Há segundo professor/AEE comprometidos	14% (3)
	A Educação Inclusiva está progredindo	14% (3)
	Sugestão de criar grupos de estudos	9% (2)
	Fator medicação ajuda na aprendizagem	9% (2)
	10 anos de Educação Inclusiva em SC	9% (2)
	A oportunidade de participar deste estudo	9% (2)
	O estudante com o TDAH gosta de ser valorizado	5% (1)
	Efeitos positivos do SAEDE/AEE na sala comum	5% (1)
	Pensar na sala de aula na coletividade	5% (1)
	Professores mais novos aceitam melhor a inclusão	5% (1)
	Segundo professor que acompanha a turma toda	5% (1)
<b>Negativos</b>	Falta de formação continuada sobre o TDAH	55% (12)
	Esse estudante ainda está sendo excluído na escola	14% (3)
	Termo 'Segundo Professor de Turma' é pejorativo	9% (2)
	Falta ter proximidade com as famílias	9% (2)
	Faltam os professores adaptarem atividades	9% (2)
	Professores não seguem as orientações do AEE	9% (2)
	Demanda elevada para apenas um Psicólogo do SUS	9% (2)
	Falta de comprometimento dos professores	5% (1)
	Percebo carência afetiva e de motivação nos alunos	5% (1)
	Sentar do lado do aluno incluso	5% (1)
	Profissionais sendo desvalorizados no salário	5% (1)
	Falta Coordenador de Educação Inclusiva nas escolas	5% (1)
	Me sinto triste e desmotivada	5% (1)
	Tempo do trabalho no AEE vem reduzindo	5% (1)
	Demora na fila de espera para atendimento psicológico	5% (1)
	AEEs não são efetivos e o trabalho se perde	5% (1)
	Tirar o aluno com o TDAH para fora da sala	5% (1)
	Há rótulos nos estudantes com o TDAH	5% (1)
	Dar uma nota qualquer para o estudante com o TDAH	5% (1)
	Incompreensão das funções do Segundo Professor	5% (1)
Medicação como solução do mau comportamento	5% (1)	
<b>Neutro</b>	Falta de integração da Saúde e Educação	5% (1)
	Nada a considerar	5% (1)

Fonte: a autora, 2017.

### 5.3 DISCUSSÃO

No contexto escolar, os estudantes com TDAH já se encontram previamente na condição de vulnerados devido ao prognóstico identificado no comprometimento das habilidades cognitivas, comportamentais e em outros fatores que podem resultar em “pior desempenho acadêmico, problemas familiares significativos, famílias caóticas, a presença de quadros de depressão ou ansiedade significativos e abuso de

álcool e/ou drogas” (MATTOS, 2015, p. 158). É nesse contexto que a inclusão deve garantir em sua totalidade, o direito universal de igualdade e de respeito pela vida humana e as liberdades fundamentais (BRASIL, 2008). Assim como o processo de inclusão deve ser mitigador dos fatores de vulneração daqueles que são incluídos.

No teor da presente pesquisa, foram elencados no ambiente educacional três núcleos de vulneração que comprometem o processo de inclusão dos estudantes com o TDAH e ferem os Direitos Humanos básicos de respeito à igualdade e dignidade humana, valorização as diferenças, dentre outros princípios. Sendo estes núcleos caracterizados como a falta de reconhecimento do TDAH, as estratégias de ensino insuficientes e a vulneração própria do TDAH. Esses elementos se coadunam e são geradores de vulneração no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, os estudantes com o transtorno estão sendo vulnerabilizados com mais intensidade.

#### *A vulneração da falta de reconhecimento do TDAH*

A partir dos resultados encontrados referente ao perfil do TDAH, no Município de Mafra, preponderou seu distanciamento dos dados da literatura. Inicialmente, a prevalência do TDAH encontrada nas escolas (2,3%) é menor que os dados da literatura de 5% (APA, 2014). Este resultado pode decorrer da diferença na frequência de ocorrência do TDAH em Mafra, ou os casos de TDAH estão sendo subdiagnosticados. Se for esse o caso, apresentando-se como um fator de vulneração, devido à falta de inclusão de tratamento adequado e dificuldades escolares aos estudantes vulnerados pelo TDAH.

No entanto, o papel do Estado nas intervenções escolares é aumentar o conhecimento básico entre os professores sobre natureza, causas, curso e tratamentos para o TDAH (BARKLEY et al., 2008), para que sejam identificados os casos e posteriormente encaminhados para os serviços de atenção da Educação e da Saúde. Nesse entendimento, o Estado de Santa Catarina regulamentou na Lei nº 15.113 (SANTA CATARINA, 2010), identificado como uma medida de proteção aos estudantes com o TDAH, a qual autoriza a implantação do programa de identificação e tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na rede estadual de ensino, com ênfase para o Ensino Fundamental. Essa abordagem pode ser uma forma do Estado estabelecer limites para demarcar o atendimento. Porém, ter a visão

clínica apenas não é o suficiente, havendo a necessidade de ampliar para a visão social, nas relações humanas para a convivência em sociedade.

Dessa maneira, a Lei citada previamente se complementa prevendo a capacitação permanente dos professores e, além disso, sua execução deverá ser viabilizada pela integração das Secretarias de Estado da Saúde e da Educação (SANTA CATARINA, 2010). Além desta normativa prevendo a capacitação permanente, a mais recente Resolução nº 100/2016 do Conselho Estadual de Educação/SC, descreve que a FCEE, a SED e outras parcerias são oficialmente responsáveis em qualificar permanentemente os profissionais das escolas da rede pública estadual de ensino para a Educação Inclusiva (SANTA CATARINA, 2016), que intrinsecamente está o TDAH. Porém, por meio das entrevistas, observou-se que na prática pedagógica isso é deficitário, pois há falta de reconhecimento do TDAH como um fator de vulneração, que pouco mais da metade dos professores reconheceram a necessidade de formação sobre o transtorno. Conforme relatado na entrevista pelo depoimento de P1, *“a gente fica de mãos atadas por não ter esse conhecimento sobre o TDAH”*.

Relatou-se também nas entrevistas que há falta de aderência e comprometimento dos profissionais à inclusão dos estudantes com o TDAH, pressupondo-se que este comportamento pode ocorrer por desconhecerem a existência do TDAH. Neste cenário, os professores precisam compreender que é essencial o reconhecimento do TDAH no processo da inclusão para promover de forma concreta a autonomia dos estudantes com esse transtorno. Além disso, segundo Arruda (2006), o TDAH é um transtorno mental permanente, corroborado por Barkley et al. (2008) quando este afirma que se deve reconhecer que o TDAH é crônico e que, sendo assim, o foco das intervenções escolares deve ser de longo prazo. Portanto, *“os planos educacionais e comportamentais individualizados exigem avaliação, modificação e implementação contínuas em diferentes ambientes e durante meses ou anos”* (PFIFFNER; BARKLEY; DUPAUL, 2008, p. 595). Nesse sentido, se o professor desconhecer o TDAH e não atuar com cuidado na prática educativa, irá deixar de incluir os estudantes nessa condição, sendo que esta relação é um dos elementos de beneficência fundamental para a inclusão dos mesmos. O não reconhecimento do transtorno pelo professor poderá acarretar danos por toda a vida escolar, familiar e social desses estudantes, além de não estar atendendo os requisitos que seriam de inclusão.

No entanto, com este fator de vulneração da falta de formação, já citado anteriormente, é urgente buscar tal qualificação por meio do Estado – FCEE/SED, como uma das medidas de proteção. Nesse sentido, sugere-se também suplementar a qualificação dos professores por outros meios, como “*criar grupos de estudos*” (Depoimento de P2) dentro do ambiente educativo mediante ações de análise e reflexão das práticas pedagógicas adotadas aos estudantes com o TDAH.

No que tange a formação dos professores, todos os entrevistados relataram que não tiveram formação na graduação acadêmica inicial para trabalhar com a inclusão no ensino regular, nem com o TDAH. Contudo, para os profissionais da Educação Básica com formação nos últimos 15 anos, anterior à implementação da Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006), a Resolução nº 1 CNE/CP/2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais, prevê formação acadêmica da graduação na perspectiva da Educação Inclusiva, na qual deve-se contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Apesar do aparato normativo, a partir da perspectiva dos professores licenciados em Matemática e Português, a formação não qualifica para a Educação Inclusiva de forma condizente para superação da vulneração dos estudantes com TDAH. O maior tempo de trabalho com o ensino de Português e Matemática, mesmo com grande parte destes professores (83%) relatando que teve formação continuada sobre a Educação Inclusiva nos cinco últimos anos, não foi suficiente para uma prática inclusiva eficaz e diferenciada dos mais jovens. Destes profissionais, os que possuem menos tempo de serviço, foram observados no depoimento de P3, no qual “*os professores mais novos aceitam melhor a inclusão*”. Desta maneira, observa-se que os profissionais mais novos aceitam mais a inclusão e os veteranos buscam mais capacitação de forma contínua, o que demonstra um processo de mudança cultural.

Além da percepção dos professores, quando se considerou a prática pedagógica, encontrou-se que os profissionais que possuem formação continuada trabalharam menos com a adaptação de atividades coletivas. Deste modo, compreendeu-se tal fato como um fator de vulneração das estratégias insuficientes. Para Pfiffner, Barkley e DuPaul (2008, p. 563), os “professores do ensino regular parecem ter maior resistência a adaptações do que os professores do ensino especial”. Isto denota a necessidade formativa de flexibilizar recursos, na busca de novos materiais didáticos adequados que facilitem a aprendizagem de toda a turma,

nas variadas intervenções, visando beneficiar o coletivo e melhorar a qualidade do ensino (HEIDRICH, 2009).

Outro achado na forma de atuar em sala de aula resultou em quanto mais tempo de trabalho dos profissionais, menor é a atenção dada na carteira do estudante com o TDAH e mais pedem para este interagir com o colega. Quanto ao resultado da atenção limitada na carteira, entendeu-se como outro fator de vulneração, sendo que “numa turma com muitos alunos o professor não consegue dar atenção individualizada tampouco acompanhar de perto as dificuldades de cada um” (BARBOSA, 2017, p. 377). Ao mesmo tempo, observou-se neste achado um fator de proteção na interação com o colega, o qual se aproxima da literatura nos estudos de Barkley (2016), mencionando que os estudantes com TDAH que trabalham em díades nas atividades, são mais propensos a se concentrar e a aprender mais rapidamente, do que individualmente.

Nesse contexto, a proposição de estratégias de inclusão deve considerar também o contexto cultural e a dificuldade dos professores com mais tempo de formação em laborar nesse novo ambiente inclusivo, mesmo estando capacitados para tal atividade na profissão. Glat e Blanco (2007, p. 16) afirmam que “a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos”. Desta forma, percebe-se que de fato está ocorrendo uma mudança cultural a favor da Educação Inclusiva.

Segundo relatado nas entrevistas pela minoria, há qualificação dos professores para a Educação Inclusiva, pela FCEE/ SED, e decorre por meio de cursos presenciais no Município de Florianópolis, cursos *online* divulgados pela Integradora de Educação Especial e Diversidade às escolas, “*porém nem todos se interessam ou não chegam a tomar conhecimento destas informações*” (Depoimento de P4). Desta forma, percebe-se que existem elementos favoráveis à inclusão, mas que se rompem no caminho gerando conflitos que retardam esse processo de escolarização.

A formação de especialização, impactou na prática pedagógica de forma pontual, sendo efeito importante apenas na utilização da estratégia da oralidade. No entanto, grande parte dos profissionais tiveram algum tipo de formação apenas de modo geral, em Educação Inclusiva, como especialização ou formação continuada e poucos no assunto específico do TDAH. Porém, das práticas apreendidas nestas formações, os resultados demonstraram que poucas estratégias de ensino estão

sendo utilizadas para atuar entre os estudantes com TDAH, configurando que há a necessidade de intensificá-las nas qualificações.

Outro fator que se insere como elemento de suporte e de caráter formativo, cuja finalidade é superar os aspectos de vulneração, a partir do processo inclusivo, é o suporte dado pelos profissionais do SAEDE/AEE, cujas atribuições constam na diretriz do Programa Pedagógico de Educação Especial/SC (2009):

“- orientar e subsidiar o professor de sala de aula (ensino regular) e a turma na qual o aluno está matriculado; - propor intervenções pedagógicas, em sala de aula, que possibilitem a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; - informar a equipe técnica e administrativa da escola do ensino regular quanto às características do Serviço e as peculiaridades dos estudantes atendidos no SAEDE; - promover palestras, encontros com professores, funcionários, alunos, pais; - orientar o professor da classe regular quanto às adaptações curriculares no contexto da metodologia, avaliação e temporalidade; [...]” (SANTA CATARINA, 2009, p. 28-29).

Nesta mesma diretriz consta as atribuições do segundo professor de turma, dentre elas pode-se destacar:

“- planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental; - propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas; - tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o estudante estiver matriculado nas séries finais do Ensino Fundamental; - participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE [...]” (SANTA CATARINA, 2009, p. 17).

Neste âmbito foi relatado que há dificuldades nas relações com os demais professores nas escolas regulares, principalmente na aceitação das orientações, a respeito dos estudantes com o TDAH, ministradas pelos profissionais do SAEDE/AEE. Nesse sentido, observou-se que essas ocorrências são fatores de vulneração e vêm gerando dificuldades em colocar na prática as Diretrizes de Educação Especial, no ambiente educativo. Sendo assim, a qualidade da Educação Inclusiva está sendo comprometida por não haver um diálogo informativo aos profissionais da Educação sobre as Diretivas de Educação Especial do Estado e quais são as atribuições de cada um nesse contexto, além de demonstrar com clareza qual profissional deve se direcionar aos professores em geral para tratar assuntos sobre a inclusão.

*A vulneração das estratégias de ensino insuficientes*

Estratégias pedagógicas adequadas são essenciais para auxiliar a prática professor como suporte e suprir o processo de inclusão (CARAMORI, 2009). Incluir sem as estratégias adequadas, pode ser mais estigmatizante do que inclusiva, como o exemplo seguinte da tentativa de inclusão e que se distancia da promoção à autonomia do estudante com TDAH. Foi identificado nas entrevistas a estratégia de sentar ao lado desse estudante, em todo o período escolar. Esta forma de atuar é considerada na pesquisa como outro fator de vulneração. Tal técnica encontrada, foi relatada no depoimento de P5, *“Sento do seu lado, como a maioria faz, a pedido dos professores regentes das disciplinas. Porém, não acho isso correto porque ele deve ter a sua independência e ser tratado como os outros”*. Conforme Barkley (2016), o ideal é disponibilizar ao estudante com TDAH uma posição física da carteira próximo ao professor, para permitir uma maior supervisão e interação com ele. No entanto, quando o professor se senta ao lado do estudante com o transtorno, pode estar demonstrando uma atitude paternalista e não beneficente.

O paternalismo é “quase sempre considerado como um mal porque impede que as pessoas se tornem autônomas e responsáveis por suas vidas” (SCHRAMM, 2006b, p. 157). Logo, o profissional da educação que adota essa estratégia de sentar ao lado, não está promovendo a autonomia do estudante com TDAH, sendo que o ideal é ajudá-lo a ter sua heteronomia desenvolvida. Conforme citado na diretriz do Programa Pedagógico da Educação Especial, nas séries iniciais (1º ao 5º ano), o Professor Titular e o Segundo Professor de Turma devem “acompanhar o processo de aprendizagem de todos os estudantes” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16), não sendo mencionado acompanhar apenas um deles e conduzi-los à técnica citada. Porém, esta diretriz apresenta a fragilidade em não especificar o mesmo para as séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, fazendo com que os profissionais destes dois últimos níveis, não saibam ao certo a função de cada um, no sentido da inclusão.

Apesar deste conflito na normativa, os professores precisam superar a vulneração de sentar do lado e utilizar o fator de proteção de passar a ser ajudante da turma toda naturalmente, não apenas do estudante com o TDAH. Desta maneira, proteger o estado do vulnerado não pode ser de sufocá-lo, fazer por ele, a pretexto da sua incapacidade, assim o tornaria, não só mais vulnerável, como mais dependente (NUNES, 2006). Assim, *“nas palavras de Paulo Coelho, você fortalece alguém quando ajuda um pouco, mas você enfraquece alguém quanto ajuda muito”* (Depoimento de

P6). Contudo, ter uma formação especializada e utilizar metodologias de formas mistas, são medidas de proteção que contribuem para a aplicação das Diretrizes de Educação Especial por parte dos profissionais da Educação no ensino regular.

Encontrou-se nas entrevistas, que as estratégias de ensino, utilizadas pelos profissionais da Educação para superar as dificuldades dos estudantes com o transtorno, são mínimas ao serem comparadas com as descritas na literatura (ROHDE et al., 2003; DUPAUL, GARY, 2007; BARKLEY et al., 2008; MUSZKAT, MIRANDA e RIZZUTTI, 2012; BENCZIK, 2014; MATTOS, 2015; BARKLEY, 2016). Para que o processo de inclusão seja efetivo, o educador deve ser capaz de alterar suas estratégias em sala de aula, “de modo a adequá-las ao estilo de aprendizagem e às necessidades da criança” (MATTOS, 2015, p. 156). Entre as estratégias encontradas na literatura, destaca-se as contribuições de Barkley et al. (2008) e Barkley (2016), as quais foram elencadas algumas que contribuem para superar a vulneração do TDAH e promover a autonomia dos estudantes com o transtorno, conforme estabelecido no quadro 3.

Quadro 3 - Sugestões de estratégias adequadas para trabalhar com os estudantes com o TDAH

<b>Estratégias pedagógicas adequadas aos estudantes com TDAH</b>
<p><b>a) Estratégias para gerenciar comportamentos na sala de aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar o ensino participativo: dar ao estudante algo útil e fisicamente ativo para fazer e ajudá-lo durante as aulas. Assim, o manterá mais ocupado enquanto o professor se dirige à turma;</li> <li>- Intercalar as aulas expositivas ou períodos de estudo com momentos breves de exercício físico também pode ajudar, de modo a reduzir a fadiga e a monotonia de períodos longos de estudo;</li> </ul> <p><b>b) Estratégias de mudanças no ambiente da sala de aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A sala de aula deve ser bem organizada, estruturada e previsível, com o horário do dia e regras visíveis;</li> <li>- Evitar ambientes ruidosos, pois são associados a menos atenção e proporções maiores de verbalizações negativas entre crianças hiperativas;</li> <li>- Disponibilizar o posicionamento do estudante próximo ao professor para permitir uma maior supervisão e interação com ele;</li> </ul> <p><b>c) Estratégias baseadas em gratificações positivas e consequências negativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recompensar a criança por cada problema tentado e ignorar sua precisão no início. Uma vez que a produtividade melhorar, pode-se aumentar o foco na precisão do trabalho que está sendo feito;</li> <li>- Utilizar reforço verbal mais frequente e mais forte, inúmeras vezes por aproximações dos objetivos/resultados nas aulas e atividades concluídas. Pode ocorrer sob a forma de gratificações especiais, como ganhar fichas (pontos, números, estrelas ou vistos de 'bom trabalho'...), bônus, desafios, saco com brinquedos ou com material escolar, tempo livre, tempo no computador, aumento do tempo de intervalo, ajuda da professora, brincadeira com jogos especiais e projetos de arte. Essas gratificações precisam ser modificadas com o tempo, além de que elas podem ser aplicadas com toda a turma;</li> <li>- Criar regras claras e suas consequências, juntamente com o estudante, e com modos de apresentação mais visíveis e externos. (Exemplos: "mantenha-se sentado", "atenha-se à tarefa", "não perca a atenção", "não atrapalhe os outros", "faça o seu trabalho");</li> <li>- Recordar as regras de conduta repetindo-as oralmente, e lembrando quais serão as gratificações e punições na situação antes de começarem a nova atividade;</li> </ul>

- Fixar tabelas na sala com comentários sobre a adesão das crianças às regras da sala de aula, podem facilitar o sucesso das relações escolares;
- Combinar consequências positivas (elogios, gratificações tangíveis, economias de fichas) e negativas (reprimendas, custo da resposta, castigos);
- As gratificações ou reforços específicos empregados devem ser mudados ou alternados com mais frequência para crianças com TDAH do que para crianças comuns, devido à tendência daquelas a uma habituação ou saciação mais rápida para com as consequências de suas reações, em particular, as gratificações;
- Antes que se possa implementar uma punição, deve haver um grau adequado e muitas vezes mais rico de incentivos no ambiente ou tarefa, para reforçar o comportamento adequado;
- Nas consequências negativas, o custo da resposta deve envolver a perda de um reforço/gratificação, condicionado ao comportamento inadequado;
- Reprimendas próximas, imediatas, racionais, breves e amparadas por castigos ou perda de privilégios por repetida desobediência, são muito superiores às longas e incoerentes;
- As consequências imediatas devem ocorrer de forma rápida, breve, coerente e firme, da conexão causa e efeito, e se aplicadas com frequência, parecem ser as mais efetivas;

**d) Atenção estratégica do professor:**

- Tocar o estudante levemente ao falar com ele, como um polegar para cima ou um aperto afetuoso no ombro, para obter toda a atenção e transmitir o grau da sua importância. Ser breve e objetivo para não perder a atenção dele;
- Elogiar comportamentos adequados e demonstrar outras formas de atenção positiva, como sorrisos, sinais com a cabeça, tapinhas nas costas, têm efeitos positivos. O elogio constante ao discente com TDAH parece ter mais efeito quando especifica o comportamento adequado que está sendo reforçado e quando feito com um tom de voz afetuoso. Também são mais efetivos quando feitos imediatamente após o comportamento desejado, como começar a trabalhar, levantar a mão para falar e trabalhar em silêncio;
- Colar grandes adesivos com rostos sorridentes pela sala de aula em locais onde o professor possa olhar com frequência e utilizá-los como reforço positivo;
- Ignorar o estudante perturbador e elogiar os que estejam trabalhando em silêncio, assim o comportamento problemático do perturbador muitas vezes melhora como resultado;
- Promover a atenção estratégica e o monitoramento por parte do professor, envolve este colocar 10 fichas em seu bolso esquerdo, devendo trocar para o bolso direito sempre que dedicar atenção positiva ao discente com TDAH;

**e) Estratégias para alterar as atividades/tarefas acadêmicas:**

- Desenvolver atividades escolares breves, adaptadas ao tempo de atenção das crianças, apresentadas uma de cada vez e com breves intervalos entre elas, atribuindo prazo de tempo para concluir cada uma;
- Diminuir a carga de atividades aos estudantes com TDAH, para o essencial;
- Estar mais animado, entusiasmado, teatral e dramático quando ensinar, pode aumentar a atenção e nas atividades de aprendizagem, permitindo a participação frequente e ativa dos estudantes;
- Variar o formato de apresentação dos conteúdos e os materiais do trabalho para ajudar a manter o interesse e a motivação, de maneira a otimizar o desempenho;
- Gravar as aulas também pode ajudar;
- Programar os assuntos mais difíceis para o início das aulas, enquanto a atenção dos estudantes está mais elevada. Deixar os assuntos mais ativos e divertidos para trabalhar posteriormente;
- Fazer planejamento das aulas com instruções simples e diretas, com atividades curtas, testes frequentes para fornecer *feedback* ao estudante TDAH;
- Proporcionar opções de atividades para que os estudantes com TDAH possam escolher, pode promover o comportamento voltado à tarefa e a produtividade;
- Negociar atividades com cada estudante com o transtorno, traz o benefício de aumentar as chances de desenvolver uma tarefa que escolheu, do que uma imposta a ele. Depois que a completar, pode-se negociar mais;
- Aumentar o nível de novidade e de interesse das tarefas pelo uso de estimulação (p. ex., cor, forma, textura);
- Materiais de apoio visual são recomendáveis para estudantes com TDAH. Sinais de mão e pôsteres em cores vivas podem reduzir a necessidade de repetições verbais frequentes de regras;
- As adaptações para atividades escritas podem envolver redução da duração de um trabalho escrito, uso de computadores para digitação de relatórios e tempo extra para se terminar as atividades, testes

e trabalhos escritos, por causa de seu processamento cognitivo lento. Embora que se deve avaliar a utilidade dessa intervenção individualmente e usá-la apenas se o estudante tiver benefícios com o tempo extra;

**f) Estratégia com auxílio do computador:**

- Deixar o estudante praticar exercícios no computador, em programas de *software* de aprendizagem, para treinar as habilidades que foram trabalhadas na aula, pois possui *feedback* imediato com relação a precisão das respostas;

**g) Estratégia para desenvolver habilidades acadêmicas:**

- Combinar com o estudante sessões de reforço em turno contrário ou vídeos para reforçar o que foi ensinado na aula;
- Obter materiais codificados por cores e outros sistemas de organização para ajudar a manter a disciplina/ordem;
- Usar marcadores para destacar pontos-chave em textos. Pedir aos estudantes que escrevam esses pontos-chave no caderno depois que concluírem a leitura;
- Permitir algum movimento enquanto se concentra nas atividades, como deixar a criança espremer uma bola de borracha em sua mão contrária, pois desta forma, permite que o movimento mantenha a estabilidade enquanto está apertando e isso pode ajudá-la a manter a atenção em seu trabalho;
- Avaliar mais os estudantes com TDAH pela qualidade do que pela quantidade, de acordo com os conceitos aprendidos;
- Permitir que o discente use meios orais de demonstrar que adquiriu conhecimento, em vez de apenas testes escritos e avaliados com tempo limitado;
- Envolver estratégias de anotações, do tipo diário de atividades;
- Verificar a organização dos materiais e dos trabalhos concluídos pelos estudantes com TDAH;

**h) Estratégias com o auxílio dos colegas:**

- Aplicar atividades em duplas que envolvam toda a turma, pois assim os estudantes com TDAH são mais propensos a se concentrar e a aprender de forma mais rápida do que sozinhos. Porém, deve-se alternar as duplas diariamente ou semanalmente;
- Desenvolver atividades em grupo, voltados ao comportamento de todos os estudantes, possuem a vantagem de não ressaltar o estudante com o TDAH e estigmatizá-lo;

**i) Estratégias para casa:**

- Ter bom relacionamento com os pais para que consigam participar e se interessar pelas intervenções em casa;
- Disponibilizar tarefas de casa semanais aos estudantes, para que os pais possam se planejar em supervisioná-las, num tempo aproximado de 30 minutos (3 vezes de 10 min);
- Usar caderno/diário de comunicação entre a escola e os pais para acompanhar as tarefas de casa e o desempenho do estudante;
- Atribuir um "amigo de estudo" para as tarefas de casa, especialmente aquele que morar mais perto;
- Sugerir aos pais combinar as intervenções comportamentais, psicológicas e farmacológicas, tendo em vista maximizar os benefícios de ambos, com relação aos estudantes com TDAH.

Fonte: adaptado de Barkley et al., 2008; adaptado de Barkley, 2016.

Porém, apesar da falta de reconhecimento do TDAH e das estratégias pedagógicas insuficientes ocasionados pelos os professores, estes não são os únicos responsáveis por toda a concretização do processo de inclusão. Aliados a este processo, estão relacionados um coletivo no campo político, social e institucional, dentre outros, os quais exercem influência direta na qualidade da promoção do desenvolvimento humano dos estudantes (BARBOSA; SOUZA, 2010). No entanto, existem outras adversidades no sistema educacional, como fatores de vulneração,

que atrapalham a efetivação da Educação Inclusiva e que foram pouco citadas nas entrevistas. Relacionados ao TDAH, estes fatores também são citados por Pfiffner, Barkley e DuPaul (2008), como, além da falta de qualificação dos professores, está a sua desmotivação no trabalho, o número elevado de estudantes por turma, a falta de financiamento para a qualificação e para recursos materiais, como livros específicos e tecnológicos.

Destacam-se ainda outros fatores de vulneração, desfavoráveis aos profissionais da Educação, que são descritos por Miranda (2011), como a jornada de trabalho excessiva, a desvalorização financeira, sem incentivos de reconhecimento pessoal e a violência escolar. Apesar de todo este cenário de situações maleficientes ao processo da Educação Inclusiva, constatou-se que além de estarem sobrecarregados, os professores devem dar conta de ministrar seu conteúdo formal e ainda terem a responsabilidade em identificar os estudantes com dificuldades, os incluídos que estão dentro da sala de aula, e auxiliá-los com mais profundidade em suas atividades escolares.

Nesse sentido, como fator de proteção, a instituição formativa, representada pelo Estado, e a sociedade precisam fortalecer e reconhecer profissionalmente o papel do professor nesse processo de escolarização, além de oferecer-lhes condições concretas de trabalho, para que se possa implementar de forma abrangente e contínua uma Educação Inclusiva digna no ensino regular.

#### *A vulneração própria do TDAH*

No nível de escolaridade, aproximadamente a metade dos estudantes amostrados com TDAH cursam o Ensino Fundamental das séries finais (6º ao 9º ano), pressupondo que este fato ocorra pelas transformações decorrentes da transição da puberdade e da rotatividade de professores na turma. Desta maneira, é importante destacar a necessidade de perceber e abordar de forma diferenciada para a vulneração nesta faixa etária, acentuada principalmente pelas transformações hormonais que ocorrem na fase biológica da vida destes estudantes. Corroborando com estes achados, a média etária encontrada foi de 12 anos, idade considerada ideal para as séries finais do Ensino Fundamental pela Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010).

O perfil da proporção do TDAH, quanto ao gênero, encontrada na pesquisa foi de 3 meninos para 1 menina e está de acordo com os estudos de Barkley et al. (2008), porém, difere parcialmente do DSM-V (2:1). Segundo Benczik (2014), os meninos são mais encaminhados para tratamento do que as meninas, por serem mais percebidos em problemas comportamentais de desobediência, perturbando mais os adultos. No DSM-V, o sexo feminino tem maior probabilidade de inicialmente se apresentar com características de desatenção (APA, 2014), o que podem passar despercebidas no ambiente escolar por apresentarem esta vulneração oriunda do transtorno.

Quanto ao subtipo/apresentação atual do TDAH, predominou a desatenção em meninos e meninas, o que difere da literatura quando se trata do gênero masculino, em que, conforme Muszkat, Miranda e Rizzutti (2012, p. 35) “o TDAH combinado é mais prevalente em meninos e compromete mais a vida da pessoa nessa condição”. Desta forma, a pesquisa captou uma realidade diferenciada e se faz necessário ampliar estudos posteriores para identificar por que a característica de desatenção foi percebida mais nos meninos e se o trabalho diferenciado de inclusão realizado no Estado teve algum tipo de influência nesta situação.

Segundo dados coletados do SISGESC, pouco mais da metade dos subtipos do TDAH não constavam no laudo médico dos estudantes com esse transtorno, vulnerabilizando ainda mais a sua condição. Tal fato de vulneração pode fragilizar no tipo de conduta a ser realizada com os estudantes TDAH, pelos profissionais da Educação, que seriam por meio de estratégias mais específicas para cada classificação do transtorno e primordiais para que eles pudessem desenvolver mais as suas competências e habilidades.

Um dos desafios consideráveis da Educação Inclusiva é a superação do preconceito (MANTOAN, 2015). No TDAH, o comprometimento das habilidades cognitivas cria fatores de vulneração nas escolas, dentre eles, os estigmas (rótulos), preconceito e *bullying* (PAES; SIMÃO-SILVA, 2015). Em vista disso, a presente pesquisa identificou estigmas mediante ao depoimento de P7, em que, “São poucos os casos que a gente percebe que se tem um olhar diferente para essas crianças. Ainda elas são vistas pela maioria como ‘sem limites’, ‘sem educação’, ‘preguiçosos’ e não como alguém que precisa de um atendimento diferenciado, de acolhimento”, e fatos de preconceito no depoimento de P8, “Já ouvi professores mencionarem que ele não é igual aos outros, que nunca vai ser e que o seu lugar não deveria ser na sala regular. Não compreendem o processo de inclusão talvez por não ter recebido

*formação para isso*". Nesses depoimentos, observa-se que os estudantes estão tendo seu valor diminuído e podem estar sendo considerados como seres inferiores.

Quanto ao *bullying*, nem todos os professores relataram perceber sua ocorrência, argumentando que eles estão sendo bem acolhidos pelos colegas, e que *"talvez esse acolhimento seja um produto dos 10 anos da progressão da Educação Inclusiva"* (Depoimento de P9). Enquanto outros profissionais já presenciaram casos de *bullying*, como no depoimento de P10, *"Quanto ao bullying, a minha intervenção é fazer eles refletirem as questões éticas e morais. Penso que é muito importante trabalhar na escola a valorização do 'ser humano', que somos úteis na vida de outras pessoas, na bondade e por meio de palavras saudáveis, buscando mais humanização"*. Com esses apontamentos, observa-se que se está ocorrendo o *bullying* ao estudante com TDAH e os professores não percebem, não irão trabalhar com esse tema e o modo de não se atentar para o fato, acentua o estado de vulneração. Já aqueles que percebem, devem estar aptos e integrados com a equipe pedagógica para trabalhar de forma efetiva na superação do mesmo, e não de forma isolada do contexto escolar como um todo.

O Transtorno Específico da Aprendizagem foi a comorbidade mais encontrada na pesquisa e conforme o manual DSM-V, esse transtorno comumente é comórbido com TDAH e inclui dificuldades crônicas de desenvolvimento de leitura, escrita, disgrafia e Matemática (APA, 2014). Assim, a ocorrência simultânea de mais um transtorno faz com que a vulneração do TDAH se torne mais acentuada no sistema educativo. Este sistema "predomina ainda o desenvolvimento da inteligência linguística e lógico-Matemática e os estudantes considerados bem-sucedidos são aqueles que têm estas inteligências mais desenvolvidas" (TORRALBA-ROSELLÓ, 2012, p. 265), desconsiderando os outros tipos de inteligências e habilidades.

No entanto, conforme o estudante com o TDAH for tratado no ambiente educacional, pode contribuir para aumentar ou agravar as comorbidades, como do Transtorno de Ansiedade encontrado na pesquisa. "As manifestações da ansiedade são as mesmas do medo [...] e pode levar a bloqueio cognitivo" (MUSZKAT; MIRANDA; RIZZUTTI, 2012, p. 80-81), dificultando o desenvolvimento escolar.

Visando o processo de inclusão, a presença do segundo Professor de Turma no ensino regular parece ter contribuído com a participação do estudante com TDAH no SAEDE/AEE em turno contrário, presumindo que essa díade potencializa o aprendizado dos estudantes, corroborado pelo depoimento de P11 em que *"há efeitos*

*positivos do SAEDE/AEE refletidos na sala comum*". Além de que, os profissionais que atuam nestes dois serviços educacionais foram enaltecidos com suas funções, pelos entrevistados. Contudo, nem todos os estudantes com o transtorno estavam sendo beneficiados com o serviço do SAEDE/AEE até o momento da entrevista. E este cenário se agrava quanto ao segundo professor, pois apenas em 15% dos incluídos em estudo dispõe deste profissional. Neste último serviço, somente são beneficiados os que possuem o "TDAH com sintomatologia exacerbada" (SANTA CATARINA, 2017, p. 1), por possuir comorbidade com a deficiência física ou intelectual (mental), de acordo com a nova Resolução nº 100 (SANTA CATARINA, 2016).

Para Barkley et al. (2008), a inclusão de alunos com TDAH leve e moderado aliada às adaptações para melhorar a atenção, às atividades e avaliações diferenciadas nas aulas, aos hábitos de trabalho e as relações com os colegas, se estiverem associadas a tratamento medicamentoso em alguns casos, estará corroborando com as normativas do Estado de não haver a necessidade de um segundo professor de turma. Além disso, os benefícios das intervenções "produzem melhoras significativas nos sintomas, o que pode levar a uma necessidade menor de medicação ou a doses menores no ambiente escolar" (PFIFFNER; BARKLEY; DUPAUL, 2008, p. 596). Em conformidade com Barkley et al., estão os depoimentos a seguir, sendo que "*Quando o professor traz dinâmicas diferentes torna mais fácil a compreensão dos conteúdos, despertando no aluno com o TDAH a paixão pelas aulas*" (Depoimento de P12). Em outra contribuição, o profissional afirma: "*Desenvolvo atividades diversificadas para todos, na forma artística, tornando cada aula especial e isso faz toda a diferença, pois todos conseguem acompanhar essa metodologia*" (Depoimento de P13). Contudo, a presença do segundo professor, numa perspectiva de proteção ao estudante vulnerado pelo TDAH, deve ser vista considerando as particularidades de cada caso, de acordo com a gravidade do transtorno, para não ser paternalista, mas promover autonomia e responsabilidade mútua entre professores, equipe e colegas.

Nas escolas amostradas, observou-se na coleta de dados que não são desenvolvidos projetos extraclasse em turno contrário do ensino regular, além do serviço do SAEDE/AEE aos estudantes incluídos, inclusive com o TDAH. Sendo assim, sugere-se aos estabelecimentos de ensino, apresentar atividades diferenciadas no contra turno para os estudantes. São projetos como artes, educação

ambiental, música, jogos, atividades físicas, dentre outras atividades extraclasse, que visem uma perspectiva mais global de compreensão do aluno (RELVAS, 2015). Este ato de educar por projetos, constitui-se em potencializar os estudantes em todas as suas capacidades por meio de motivações dos tipos de inteligências (TORRALBA-ROSELLÓ, 2012). É uma forma diferenciada de ensino que contempla trabalhar com a ferramenta das 'Inteligências Múltiplas', teoria proposta por Gardner (2001), nos diferentes estilos de aprendizagens, de modo a pluralizar o ensino e torná-lo colaborativo. Desenvolver as inteligências múltiplas, é estar aliado a um sentido ético, para que os estudantes se sintam mais engajados, competentes e possivelmente mais comprometidos e capazes de reunir-se à comunidade para trabalhar pelo bem comum (GARDNER, 1995). Mediante esta medida de proteção proposta para as escolas, estará sendo incentivado o desenvolvimento dos talentos em potencial dos estudantes, inclusive dos que possuem o TDAH, por meio dos diversos tipos de inteligências. Desta maneira, apesar do comprometimento cognitivo e comportamental acarretado pelo transtorno, estes estudantes poderão ser percebidos e valorizados pelas suas eficiências no ambiente educativo, além de que os professores serão capazes de utilizar essas informações favoráveis dentro da sala de aula.

No perfil de integração com as famílias, o objetivo desta intervenção descrita por Pffifner, Barkley e DuPaul (2008, p. 596) é “aumentar a cooperação entre o lar e a escola, de maneira a produzir um plano mais uniforme, consistente e efetivo de controle que incorpore os principais cuidadores”. Desta forma, em ambas as partes busca-se minimizar os sintomas causados pela vulneração própria do transtorno. Nessa compreensão, segundo as informações coletadas sobre a forma de interação das escolas com as famílias, esta ocorre a partir de conversas com as mães, principalmente quando elas são notificadas pela equipe pedagógica, a comparecerem na escola.

Foi relatada uma preocupação considerável em orientá-las da importância de dar o medicamento ao filho (a) com o TDAH nos horários recomendados pelo médico que faz o acompanhamento, evitando o esquecimento ou abandono do tratamento. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de a escola orientar às famílias sobre os riscos e benefícios relativos à saúde dos estudantes com TDAH, promovendo maior interação entre ambas nos processos educativos, assim como formativo. Contudo, houve o relato de alguns profissionais da Educação, demonstrando alguns fatores de

vulneração que ocorrem na prática educativa, como *“Temos pouco diálogo com as famílias”* (Depoimento de P14) e que *“há falta de parceria dos professores com as famílias, seja nas tarefas e estudos em casa”* (Depoimento de P15).

Desta maneira, proporcionar insistentemente a integração com as famílias orientando-as por meio de estratégias para superar a vulneração própria do TDAH e beneficiar na organização e estruturação das atividades em casa. Da mesma forma, agenda ou aplicativos de celular, atividades físicas, como ginástica, esporte, correr ou andar de bicicleta, além de dormir de maneira satisfatória, são artifícios que podem ser utilizados para minimizar os sintomas do TDAH (MATTOS, 2015). Estas formas tendem a envolver mais os pais em atribuições que visam a apoiar a aprendizagem e a ascensão educativa dos filhos (DUPAUL; STONER, 2007).

Em relação ao perfil da Saúde, o serviço de intervenção psicológica ocorre na maioria dos estudantes com o TDAH da escola central, enquanto que na escola periférica nenhum dos amostrados frequenta este serviço. Nesta última instituição de ensino, foi relatado pelos profissionais entrevistados que este fato acontece devido à distância das moradias ao centro, onde localizam-se os consultórios, além de que, algumas famílias não têm dinheiro para frequentar o Psicólogo (a) e adquirir medicamentos. Desta maneira, há vulneração no acesso e de modo financeiro entre essas escolas e com a correlação fraca encontrada no estudo, demonstrou que não está de acordo com o ideal, que seria em ambas as intervenções psicológicas e farmacológicas.

Estudos aventam que fatores ambientais podem piorar as habilidades cognitivas de estudantes em condições socioeconomicamente desfavorecidas, afetando a sua linguagem e funções executivas (ENGEL DE ABREU et al., 2015). Vivendo em condições econômicas fragilizadas, compreendidas como outro fator concreto de vulneração, estes estudantes, já vulnerados pelo transtorno, estão duplamente afetados e imbricados, num contexto de vulnerabilidade social.

Quanto à intervenção psicológica, sugere-se inicialmente adotar medidas de proteção à saúde dos estudantes com o TDAH, considerando uma das ideias descritas por Pfiffner, Barkley e DuPaul (2008, p. 593), como *“o Psicólogo deve trabalhar com os professores para desenvolver um plano de intervenção inicial, que envolve algumas adaptações em sala de aula”*, além de técnicas comportamentais.

Já o tratamento farmacológico observado em 64% do total dos estudantes, possivelmente se justifica pelas comorbidades relacionadas ao transtorno, pois o

TDAH predispõe as pessoas afetadas ao desencadeamento de outros tipos de transtornos da psiquiatria. A intervenção medicamentosa específica para o TDAH, como o psicoestimulante Ritalina, resultou em 4% dos casos. Este resultado significa menos da metade do esperado, quando relacionado com a pesquisa de Mattos, Rohde e Polanczyk (2012), a qual aponta que o tratamento medicamentoso para o TDAH no Brasil resulta em menos de 20% dos casos recebendo fármaco de primeira linha, sendo subtratado e, portanto, quaisquer outras informações contrárias carecem de evidências científicas. Os resultados desta pesquisa anterior divergem dos autores que tratam do modismo da medicalização, embora que “nem todos os pacientes com TDAH precisam de intervenções farmacológicas” (MATTOS; ROHDE; POLANCZYK, 2012, p. 516).

No entanto, há concordância entre Neurologistas e Pesquisadores em utilizar medicamentos nos casos do TDAH. Os medicamentos “aumentam a quantidade de dopamina e noradrenalina que se encontram diminuídas em determinadas regiões cerebrais [...] que controlam os impulsos, os níveis de atenção e os níveis de atividade motora” (MATTOS, 2015, p. 211). Desde que utilizados com cautela, “os benefícios do medicamento são muito maiores que eventuais riscos para o portador do TDAH” (MATTOS, 2015, p. 210-211). Conforme depoimento de P16 observado na prática pedagógica, *“A medicação influencia no aprendizado do aluno com o TDAH, pois tem mais interesse e consegue se desenvolver”*.

Nesse contexto farmacológico, propõem-se adotar medidas de proteção aos estudantes com o transtorno por meio da recomendação sugerida por Pfiffner, Barkley e DuPaul (2008, p. 593), sendo que “o clínico deve introduzir um boletim diário entre o lar e a escola” (PFIFFNER; BARKLEY; DUPAUL, 2008, p. 590). Desta maneira, talvez de modo mensal, os professores poderiam receber recomendações clínicas benéficas para atuarem ao quadro evolutivo dos estudantes vulnerados pelo TDAH. E como os professores passam muito tempo com os estudantes, poderiam dar um *feedback* da ação dos medicamentos, quando eles estão sendo benéficos ou não em relação ao aprendizado.

É limitado o conhecimento dos professores a respeito do acompanhamento Médico/fármaco e Psicólogo dos estudantes com TDAH. Quando os professores têm a informação de que esses estudantes frequentam os profissionais da Saúde e tomam medicação corretamente, observam neles uma aprendizagem mais considerável. Essa percepção foi relatada pelas contribuições dos profissionais, como no

depoimento de P17, *“Percebo como é importante a medicação para equilibrar o desenvolvimento na aprendizagem desse aluno com o TDAH aos demais colegas da turma”*, além do depoimento de P18, *“O acompanhamento como o neuropediatra, a psicóloga do CAPS/SUS, a fonoaudióloga e a medicação tem contribuído muito para o seu desenvolvimento na escola. Esta família é muito cuidadosa”*. Entretanto, quando os estudantes com o TDAH não são atendidos pelos profissionais da Saúde e não são medicados como deveriam, apresentam fatores de vulneração, os quais tendem repercutir nas dificuldades que os professores têm observado na sala de aula, quanto ao comprometimento do processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Outros fatores de vulneração foram relatados por alguns profissionais da Educação nas entrevistas. Falaram que esse processo de falta de cuidados se dá porque os pais não medicam direito, não tem acesso ao Psicólogo e não tem dinheiro para medicamentos ou consultas, pois nestes dois últimos fatos relatados, os pais alegam que pelo SUS fica inviável devido à demora do atendimento na fila de espera.

Desta forma, é fundamental o acompanhamento também da Saúde pelas famílias dos estudantes com o TDAH e que este é um fator de proteção, como um equilíbrio para amenizar os sintomas citados pelos professores e contribuir para fortalecer a aprendizagem na promoção da autonomia. Logo, a integração família x escola deve ocorrer como medida que requer a garantia de proteção por parte do Estado, além de que, é dever deste contribuir com essa proteção, garantindo atendimento pelo SUS e efetividade, por uma equipe multidisciplinar de especialistas de atenção à saúde aos estudantes com o transtorno. Tal equipe refere-se a Neuropediatra, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Psicopedagogo, dentre outros profissionais, os quais integrados buscarão melhores alternativas terapêuticas nos diferentes contextos (MUSZKAT; MIRANDA; RIZZUTTI, 2012). No entanto, essas equipes multidisciplinares e interdisciplinares somente terão êxito se atuarem de forma integrada com a família e a escola, com a finalidade de potencializar os resultados e direcionar o melhor desempenho da aprendizagem dos estudantes (RELVAS, 2015).

Além do mais, enfrentar os desafios da Educação Inclusiva requer priorizar “parcerias entre a Saúde e a Educação, e entre a pedagogia e as neurociências, a fim de promover propostas claras de cooperação e capacitação para formar degraus onde estão as lacunas” (MUSZKAT, 2012, p. 25). Desta maneira, se faz necessário que o Estado e a sociedade possam concatenar o tratamento multidimensional e

interdisciplinar aos estudantes com TDAH por meio de uma rede relacional qualificada e atuante na prática educacional, composta por professores em geral, Equipe Pedagógica, AEEs, Gestores, Integradora (SED/FCEE), parcerias com a Saúde (Neuropediatra, Psicólogo, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo), Pais (famílias) e Comunidade. A qualidade desta relação é um dos elementos de beneficência fundamental para construir juntos os caminhos pedagógicos da inclusão (MANTOAN, 2015) e para que os estudantes com o transtorno tenham uma formação significativa e qualitativa, visando a equidade educacional.

#### 5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando do perfil do TDAH no Município de Mafra, preponderou seu distanciamento dos dados da literatura, com significância na sua prevalência de 2,3% encontrada nas escolas, à qual é menor que os 5% do DSM-V (APA, 2014) e pode decorrer da diferença na frequência de ocorrência do TDAH em Mafra, ou os casos desse transtorno estão sendo subdiagnosticados. Além disso, foi relevante o resultado obtido no subtipo do TDAH, em que predominou a desatenção em meninos e meninas, o que se distingue da literatura quando se trata do gênero masculino, pois a estes, segundo Muszkat, Miranda e Rizzutti (2012), prevalece mais o TDAH tipo combinado. Tal fato é sugestivo de estudos posteriores para identificar os motivos dessa diferença e se houve influência do trabalho dispar de inclusão realizado no Estado.

A partir da prática da Educação Inclusiva dos estudantes com TDAH, vivenciada pelos professores das escolas estaduais de Mafra/SC, em paralelo com as Diretrizes de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, foi possível identificar e sintetizar alguns elementos de vulneração do processo de inclusão. Tais fatores foram caracterizados como a falta de reconhecimento do TDAH, as estratégias pedagógicas insuficientes para trabalhar com esses estudantes e a vulneração própria do transtorno, os quais dificultam a aplicação das Diretrizes. A partir desta identificação, numa perspectiva Bioética, permitiu-se propor formas de superação destes elementos, visando a proteção dos estudantes incluídos, baseado no respeito concreto ao princípio de justiça. Esse princípio na Bioética de Proteção tem como

condição *sine qua non*<sup>20</sup> a equidade para que se alcance a igualdade (SCHRAMM, 2008). A promoção da igualdade, se não compreendida num contexto equitativo, pode ser mais vulnerante que protetor. E a realidade da inclusão se dá sem a devida preparação dos profissionais da Educação para criação de um ambiente que seja igualitário no sentido protetivo.

O processo de inclusão deve visar minimizar as condições de vulneração que o TDAH acarreta nos estudantes. A vulneração, segundo Schramm (2008) vitimiza e aprisiona as pessoas de suas liberdades e competências necessárias para ter uma vida digna. Neste sentido, o cenário apresentado no contexto da educação terá impacto direto na dignidade dos estudantes com TDAH.

Neste cenário, medidas protetivas são necessárias para minimizar os impactos dos núcleos de vulneração aos estudantes com o TDAH, já que estes se encontram em maior número na Educação Básica, considerando o tipo de transtorno. É fundamental buscar a proteção do Estado, numa forma que não seja paternalista, por meio de intervenções para alcançar a formação da autonomia e a garantia de direitos que visem a promoção efetiva da inclusão dos estudantes com o transtorno. Essa proteção deve ser construída a partir de uma perspectiva Bioética, que segundo Schramm (2014) tem uma função “libertadora” frente a proposições que podem ser implementadas apenas numa área de biopolítica, sem contemplar a globalidade que a inclusão dos estudantes com TDAH requer. Além disso, é de responsabilidade social e familiar a garantia da efetivação dos direitos de inclusão, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 136).

Dentre os fatores de proteção e que facilitam a aplicação das Diretrizes de Educação Especial, destaca-se a qualificação continuada dos profissionais da Educação, por meio do reconhecimento do TDAH, de estratégias pedagógicas adequadas, o reconhecimento e incentivo aos professores, de modo a beneficiar os estudantes com o transtorno. Além disso, a superação de estigmas (rótulos), preconceito e *bullying* dos estudantes com o TDAH, advindos pelo comprometimento das habilidades cognitivas e comportamentais, só será eficaz e terá um efeito protetor,

---

<sup>20</sup> *sine qua non*: é uma locução adjetiva, do latim, que significa ‘sem a qual não’. Disponível em: <[www.dicionariodelatim.com.br](http://www.dicionariodelatim.com.br)> Acesso em: 06 dez. 2017.

se os profissionais da Educação estiverem aptos e integrados com a equipe pedagógica para trabalhar no contexto inclusivo.

Nesse processo de inclusão, a perspectiva de proteção ao estudante vulnerado pelo TDAH, está na díade dos serviços disponibilizados pelo Estado, Segundo Professor de Turma e Profissional do SAEDE/AEE, os quais potencializam o aprendizado desses estudantes no ensino regular e minimiza a sua condição de vulneração. Contudo, a presença do segundo professor como medida protetiva, deve ser vista considerando as particularidades de cada caso, de acordo com a gravidade do transtorno, para não ser paternalista.

O paternalismo, segundo Schramm (2008, p.17) “pode em nome do (suposto) bem-estar do outro, infantilizá-lo e sufocá-lo, impedindo sua capacitação para viver uma vida decente e livre, tornando-o, assim, sempre dependente das escolhas alheias”. Tais ações paternalistas foram constatadas como prática não apenas do segundo professor, mas também dos professores titulares. Foram mencionadas pelos profissionais inclusive como uma forma positiva no processo de inclusão. A falta de uma abordagem reflexiva e do diálogo entre as equipes se caracteriza, neste contexto, como um fator de vulneração e que requer ações mais amplas e efetivas no processo de inclusão.

Assim como o TDAH é um transtorno multifatorial, as medidas protetivas para estes estudantes devem ser multidisciplinares. A falta do cuidado multiprofissional e da interação entre profissionais da Saúde, Escola e Família, conforme apontado nos resultados, debilita todo o processo de proteção. Vale ressaltar que a proteção, no sentido Bioético, “é dar o suporte necessário para que o próprio indivíduo potencialize suas capacidades e possa fazer suas escolhas de forma competente” (SCHRAMN, 2008, p.17). Esta visão do processo inclusivo precisa ser disseminada para que toda equipe compreenda seu papel na atuação junto aos estudantes com TDAH.

Desta forma, o presente trabalho propicia um “diagnóstico” das condições de vulneração do TDAH e salienta a importância da discussão do tema Educação Inclusiva no contexto da Bioética, enfatizando a possibilidade de atuação a partir da Bioética de Proteção, visando a promoção de uma vida digna, que potencialize as capacidades dos estudantes com o transtorno.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Filipe Nuno Alves dos Santos. Vulnerabilidade na prática clínica da saúde da criança. **Revista Brasileira de Bioética**, Brasília: v. 2, n. 2, p. 237-247, out. 2006. Disponível em: <[goo.gl/mKN5FM](http://goo.gl/mKN5FM)> Acesso em: 06 dez. 2017.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

ARRUDA, Marco Antônio. **Levados da Breca**: um guia sobre crianças e adolescentes com o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. Ribeirão Preto: M. A. Arruda, 2006. 147 p.

BARBOSA, Claudia Waltrick Machado. **Déficit de atenção e hiperatividade**: para além do diagnóstico. Curitiba: Appris, 2017. 321 p.

BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010. Disponível em <[goo.gl/tRx24B](http://goo.gl/tRx24B)> Acesso em 30 dez. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 280 p.

BARBLEY, Russell et al. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade**: Manual para Diagnóstico e Tratamento. Tradução Ronaldo Cataldo Costa, 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 778 p.

BARBLEY Russell. **Managing ADHD in school**: the best evidence-based methods for teachers. Eau Claire: PESI Publishing & Media; 2016. 89 p.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica: um guia de orientação para profissionais. Colaboradores Luis Augusto Rohde e Marcelo Schimith. 4. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. 110 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 191 p. Disponível em: <[goo.gl/vAKtVX](http://goo.gl/vAKtVX)> Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2008. 63 p. Disponível em: <[goo.gl/lv4AMr](http://goo.gl/lv4AMr)> Acesso em: 06 out. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 01, 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002. 07 p. Disponível em: <[goo.gl/7sLciY](http://goo.gl/7sLciY)>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 07, 13 de dezembro de 2010, CNE.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, 2010. 14 p. Disponível em: <[goo.gl/qg8NjP](http://goo.gl/qg8NjP)> Acesso em: 18 nov. 2017.

CARAMORI, Patrícia Moralis. **Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência mental severa:** um estudo sobre a atuação de professores de Educação Especial. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

DUPAUL, George; STONER, Gary. **TDAH nas escolas:** estratégias de avaliação e intervenção. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2007. 259 p.

ENGEL DE ABREU, Pascale M. J.; TOURINHO, Carlos J.; PUGLISI, Marina L.; NIKAEDO, Carolina; ABREU, Neander; MIRANDA, Mônica C.; BEFI-LOPES, Débora M.; BUENO, Orlando F. A.; MARTIN, Romain. **A pobreza e a mente:** perspectiva da ciência cognitiva. Walferdange, Luxembourg: The University of Luxembourg. 2015. 17 p. Disponível em: <[goo.gl/porcor](http://goo.gl/porcor)> Acesso em: 02 jan. 2018.

FELÍCIO, Jônia Lacerda; PESSINI, Léo. Bioética de Proteção: vulnerabilidade e autonomia dos pacientes com transtornos mentais. **Bioética.** Brasília: v. 17, n. 2, p. 203-220, jul. 2009. Disponível em: <[goo.gl/cauU4O](http://goo.gl/cauU4O)> Acesso em: 09 nov. 2016.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995. 256 p.

GARDNER, Howard. **Inteligência:** um conceito reformulado. Tradução Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 347 p.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007. Cap. 1, p. 15-35.

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade:** como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 2.ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

HEIDRICH, Gustavo. A escola que ensina a todos: flexibilizar o espaço, o tempo, os recursos e o conteúdo é o caminho para a aprendizagem. **Nova Escola/ Gestão Escolar.** Edição 3, ago. 2009. Disponível em: <[goo.gl/ofNvpm](http://goo.gl/ofNvpm)> Acesso em 25 nov. 2017.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para professores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 1, p. 21-34.

KOTTOW, Miguel. Bioética de Proteção: Considerações sobre o contexto Latino-Americano. In: SCHRAMM, Fermín Roland; REGO, Sergio; BRAZ, Marlene; PALÁCIOS, Marisa. **Bioética, riscos e proteção.** 2. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Fiocruz, 2009. Cap. 2, p. 29-44.

MANNES, Mariel. **Vulnerabilidade moral**: uma proposta de fundamentação teórica em Bioética na perspectiva latino-americana. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Bioética) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua**: Perguntas e respostas sobre Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 16ª ed. [S.l.] ABDA, 2015. 232 p.

MATTOS, Paulo; ROHDE, Luis Augusto; POLANCZYK, Guilherme Vanoni. O TDAH é subtratado no Brasil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo: Elsevier Editora Ltda., v. 34, nº 4, p. 513-516. 2012. Disponível em: <[goo.gl/MyZXBo](http://goo.gl/MyZXBo)> Acesso em: 09 nov. 2017.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, Katia; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. 224 p.

MUSZKAT, Mauro. **Inclusão e singularidade**: desafios da neurociência educacional. SERENE (Serviço de Reabilitação e Ensino em Neurociências Educacionais). São Paulo: All Print Editora, 2012. 143 p.

MUSZKAT, Mauro; MIRANDA, Monica Carolina; RIZZUTTI, Sueli. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. São Paulo: Cortez, 2012. 142 p.

NEVES, Maria do Céu Patrão. Sentidos da vulnerabilidade: característica, condição, princípio. **Revista Brasileira de Bioética**, Brasília: v. 2, n. 2, p. 157-172, set. 2006. Disponível em: <[goo.gl/mKN5FM](http://goo.gl/mKN5FM)> Acesso em: 06 dez. 2017.

NUNES, Lucília. Usuários dos serviços de saúde e os seus direitos. **Revista Brasileira de Bioética**, Brasília: v. 2, n. 2, p. 201-219, out. 2006. Disponível em: <[goo.gl/mKN5FM](http://goo.gl/mKN5FM)> Acesso em: 06 dez. 2017.

PAES, Simone Schelbauer Moreira; SIMÃO-SILVA, Daiane Priscila. Bioética e Educação: a desigualdade de ensino aos alunos portadores de TDAH. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOÉTICA, 2015, Curitiba. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Bioética**. Curitiba, 2015. p. 265. Disponível em: <[goo.gl/9FGRqv](http://goo.gl/9FGRqv)> Acesso em: 09 de nov. 2016.

PIFFNER, Linda J.; BARKLEY, Russell A.; DUPAUL, George J. Tratamento do TDAH em ambientes estudantes. In: BARKLEY, Russell et al. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade**: Manual para Diagnóstico e Tratamento. Tradução Ronaldo Cataldo Costa, 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 15, p. 559-601.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 144 p.

ROHDE, Luis Augusto; MATTOS Paulo et al. **Princípios e Práticas em Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 236 p.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei nº 15.113, de 19 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a Implantação do Programa de Identificação e Tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na rede estadual de ensino. Florianópolis, 2010. 1 p. Disponível em: <[Goo.gl/N3PEj5](http://Goo.gl/N3PEj5)> Acesso em: 04 ago. 2017.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei nº 17.143 de 15 de maio de 2017**: Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de Educação Básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. 3 p. Disponível em: <[goo.gl/hddMmj](http://goo.gl/hddMmj)> Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTA CATARINA (Estado). **Programa Pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, SC: FCEE, 2009. 48 p. Disponível em: <[goo.gl/FxqJt7](http://goo.gl/FxqJt7)> Acesso em: 26 set. 2016.

SANTA CATARINA (Estado). **Resolução nº 100/2016/CEE/SC**: Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. 6 p. Disponível em: <[goo.gl/Q6lkst](http://goo.gl/Q6lkst)> Acesso em: 01 fev. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Deficiência Mental ou Deficiência Intelectual**. s.l., Laboratório de Acessibilidade, 2004. Disponível em: <[goo.gl/n3bky3](http://goo.gl/n3bky3)> Acesso em: 14 out. 2017.

SCHRAMM, Fermín Roland. A Bioética de Proteção é pertinente e legítima? **Bioética**. v. 19, n. 3, p. 713-724, out. 2011. Disponível em: <[goo.gl/YeKh8z](http://goo.gl/YeKh8z)> Acesso em: 06 dez. 2017.

SCHRAMM, Fermín Roland. A Bioética de Proteção: uma ferramenta para a avaliação das práticas sanitárias? **Rev Ciência & Saúde Coletiva** [online]: v. 22, n. 5, p. 1531-1538, jan. 2017. Disponível em: <[goo.gl/npehfv](http://goo.gl/npehfv)> Acesso em: 25 out. 2017.

SCHRAMM, Fermín Roland. A Saúde é um direito ou um dever? Autocrítica da saúde pública. **Revista Brasileira de Bioética**, Brasília: v. 2, n. 2, p. 187-200, out. 2006a. Disponível em: <[goo.gl/mKN5FM](http://goo.gl/mKN5FM)> Acesso em: 06 dez. 2017.

SCHRAMM, Fermín Roland. Bioética da Proteção: ferramenta válida para enfrentar problemas morais na era da globalização. **Bioética**, Brasília: v. 16, n. 1, p. 11-23, fev. 2008. Disponível em: <[goo.gl/jLR3mx](http://goo.gl/jLR3mx)> Acesso em: 09 nov. 2016.

SCHRAMM, Fermín Roland. Bioética sem universalidade? Justificação de uma Bioética latino-americana e caribenha de proteção. In: GARRAFA, Volnei; KOTTOW, Miguel; SAADA, Alya. **Bases conceituais da Bioética**: enfoque latino-americano. São Paulo: Gaia, 2006b. Cap. 6, p. 143-161.

SCHRAMM, Fermín Roland. Dialética entre liberalismo, paternalismo de Estado e biopolítica: análise conceitual, implicações Bioéticas e democráticas. **Bioética**, Brasília: v. 22, n. 1, p. 10-17, mar. 2014. Disponível em: <[goo.gl/3wZvsY](http://goo.gl/3wZvsY)> Acesso em: 21 set. 2017.

SOUZA, Joseth Filomena de Jesus; SHIMIZU, Helena Eri. Representação social acerca dos animais e Bioética de Proteção: subsídios à construção da educação humanitária. **Bioética**, Brasília: v. 21, n. 3, p. 546-556, jul. 2013. Disponível em: <[goo.gl/ETYGUp](http://goo.gl/ETYGUp)> Acesso em: 21 dez. 2017.

SZYMANSKI, Heloisa (org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2011. 101 p.

TORRALBA-ROSELLÓ, Francesc. **Inteligência espiritual**. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2012. 304 p.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre Bioética e Direitos Humanos** (DUBDH). 2005. Disponível em: <[goo.gl/zqQGi6](http://goo.gl/zqQGi6)> Acesso em 06 out. 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - FLUXOGRAMA DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Adaptado das etapas dos estudos de Oliveira (2010):

1. Recorte inicial: documentos sobre a Educação Especial no Estado de Santa Catarina: Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006), da Resolução nº 112/2006 CEE/SC, do Programa Pedagógico FCEE/SED (2009) e da Resolução nº 100/2016 CEE/SC;
2. Demarcação dos documentos analisados relacionados aos estudantes com TDAH;
3. Definição das categorias de análise, a partir de elementos lexicais relacionados aos princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência e da justiça, que lhes são associados;
4. Leitura dos documentos levantados e identificação das categorias assinaladas;
5. Marcação nos documentos dos trechos que contém as categorias com o objetivo de levantar os repertórios – sequências lexicais localizadas em fragmentos dos documentos representativas das categorias de análise;
6. Análise dos sentidos extraídos de cada repertório;
7. Busca de elementos em comum entre os variados sentidos extraídos dos repertórios e identificação de sentidos compartilhados, a partir da percepção de que de repertórios distintos se extraíam sentidos semelhantes;
8. Construção do mapa conceitual (de associação de ideias), que compreenderá os seguintes elementos: colagem dos repertórios e a análise dos sentidos compartilhados encontrados. Para este procedimento, será utilizado o programa *CmapTools*, versão 6.01;
9. Análise dos sentidos compartilhados a partir dos quatro princípios, da autonomia, da beneficência, da não maleficência e da justiça;
10. Conclusão da análise dos sentidos compartilhados para os quatro princípios da Bioética Principlalista, correspondentes à Educação Inclusiva dos estudantes com TDAH nos documentos avaliados.

## APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIOÉTICA – *Stricto Sensu*

Curitiba, de abril de 2017.

### SENHORA GERENTE DE EDUCAÇÃO SBS/MAFRA

Cumprimentando-a cordialmente, vimos por meio desta apresentar a mestrande Simone Schelbauer Moreira Paes, sob a orientação da Professora Dra. Daiane Priscila Simão-Silva, ambas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que está realizando a pesquisa intitulada “Bioética e Educação Inclusiva dos Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade nas Escolas Estaduais do Município de Mafra/SC”. O objetivo do estudo é “analisar, numa perspectiva Bioética, a consonância entre a atuação dos profissionais da Educação e as Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina para incluir integralmente os estudantes com o TDAH em Escolas Estaduais da Educação Básica do Município de Mafra/SC”.

Esse estudo trará o benefício de elencar se as Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina contemplam princípios de Bioética que garantem a inclusão dos estudantes com TDAH. Neste sentido, identificará as dificuldades de colocar em prática essas Diretrizes, visando proposta de estratégias para sanar as adversidades no processo educacional. Além disso, o resultado da pesquisa realizada poderá ser explorado em grupos de estudos sobre o TDAH, composto por pais ou professores das escolas, com o propósito de melhorar as concepções do transtorno na vida das crianças e adolescentes vulnerados, do desenvolvimento educacional integral e do convívio escolar. E ainda, como não há registros sobre o perfil do estudante com TDAH no Município de Mafra/SC, ao concluir esse levantamento de dados no trabalho, sua identificação poderá preconizar estudos posteriores que contemplem estratégias de forma mais abrangentes e direcionadas para a inclusão educacional.

Na oportunidade, solicitamos sua autorização para que se realize a pesquisa por meio da coleta de dados em três escolas do Município de Mafra/SC. Em cada uma delas, pretende-se realizar entrevistas semiestruturadas envolvendo os profissionais da Educação que trabalham junto aos estudantes com TDAH, sendo constituídos por:

- a) Dois professores de Matemática, indiferente ao gênero e idade, um com menor e um com maior tempo de serviço no cargo;
- b) Dois professores de Português, indiferente ao gênero e idade, um com menor e um com maior tempo de serviço no cargo;
- c) Um professor do Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE/AEE, indiferente ao gênero e idade;
- d) Um Assistente Técnico Pedagógico - ATP, indiferente ao gênero e idade;
- e) Segundo Professor de Turma (se houver comorbidade do TDAH com deficiência intelectual, deficiência múltipla ou transtorno do espectro autista, conforme nova Resolução nº 100/2016 CEE/SC), indiferente ao gênero e idade.
- f) Uma representação do Estado de Santa Catarina e que atua na região de Mafra, denominada como Integradora de Educação Especial e Diversidade, indiferente ao gênero e idade.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade e sigilo das pessoas participantes. Além de que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, sob o parecer nº.....

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que será assinado por cada um dos participantes.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta futura bioeticista e da pesquisa científica na região de Mafra/SC. Em caso de dúvida, pode procurar pelas pesquisadoras: Mestranda Simone Schelbauer Moreira Paes: [simonepaes6@gmail](mailto:simonepaes6@gmail) ou a Prof<sup>a</sup>. Dra. Daiane Priscila Simão-Silva: [daiane.simao@pucpr.edu.br](mailto:daiane.simao@pucpr.edu.br).

Atenciosamente,

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. DAIANE PRISCILA SIMÃO-SILVA  
Professora Orientadora

---

Mestranda SIMONE SCHELBAUER MOREIRA PAES  
Pesquisadora Responsável

### APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

#### AUTORIZAÇÃO

Eu, Gerente de Educação de São Bento do Sul/Mafra, responsável pelas três escolas a serem pesquisadas, autorizo a realização do estudo **“Bioética e Educação Inclusiva dos Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade nas Escolas Estaduais do Município de Mafra/SC”**, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições, a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Bento do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

Mestranda Simone Schelbauer Moreira Paes

Orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Daiane Priscila Simão-Silva

## APÊNDICE D – TCLE À ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo Bioética e Educação Inclusiva dos Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade nas Escolas Estaduais do Município de Mafra/SC e que tem como objetivo analisar, numa perspectiva Bioética, a consonância entre a atuação dos profissionais da Educação e as Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina para incluir integralmente os estudantes com o TDAH em Escolas Estaduais da Educação Básica do Município de Mafra/SC. Acreditamos que ela seja importante porque, considerando o público-alvo inclusivo por tipo de transtorno, os estudantes com TDAH se apresentam em maior quantidade nas Escolas Estaduais de Educação Básica de SC, totalizando 78% (SISGESC, 2016), sendo constatado que atualmente eles não têm sido acolhidos em sua totalidade conforme seus direitos e assim, o desenvolvimento das suas competências e habilidades está sendo comprometido.

#### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

A minha participação como Assistente de Educação no referido estudo, será de contribuir com o levantamento de dados do Perfil do TDAH por meio do preenchimento da ficha de coleta de dados, nas dependências da própria secretaria da escola em que trabalho, no tempo estipulado de até duas horas de duração, visando a adequação das condições do local para garantir o sigilo das informações e privacidade. Inicialmente será feita a apresentação do TCLE, seguido da ficha composta de 10 questões, sendo que o teor deste conteúdo ninguém terá acesso, além da mestrandia. Após realizada a coleta e análise das respostas, a ficha será descartada definitivamente pela mestrandia. Os dados obtidos serão confidenciais e colocados anonimamente à disposição da pesquisadora responsável pelo estudo.

#### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como de especificar se as Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina contemplam os princípios bioéticos da autonomia, da beneficência, da não maleficência e da justiça, que garantem a inclusão dos estudantes com TDAH nas escolas estaduais. Neste sentido, ao identificar as dificuldades de colocar em prática essas Diretrizes, será proposto estratégias para sanar as adversidades no processo educacional. Além disso, o resultado da pesquisa realizada poderá ser explorado em grupos de estudos sobre o TDAH, composto por pais, profissionais da Saúde e educação, com o propósito de melhorar as concepções do transtorno na vida das crianças e adolescentes vulnerados, do desenvolvimento educacional integral e do convívio escolar. Contudo, como não há registros sobre o perfil do estudante com TDAH no Município de Mafra/SC, ao concluir esse levantamento de dados no trabalho, sua identificação poderá preconizar estudos posteriores que contemplem estratégias de forma mais abrangentes e direcionadas para a inclusão educacional. Recebi,

também que é possível que aconteçam os seguintes riscos, como de provocar algum tipo de desconforto pelo tempo solicitado, pela gravação, por constrangimento ou emoção dos temas no teor dos questionamentos durante as entrevistas. Assim, buscou-se respeitar o tempo proposto e amenizar ao máximo as condições de constrangimento na elaboração das questões. Serão atribuídos códigos para a garantia do sigilo das informações dadas por mim, com relação aos estudantes com TDAH, como E01, E02, E03 e assim sucessivamente.

## **SIGILO E PRIVACIDADE**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

## **AUTONOMIA**

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

## **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma em dinheiro.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

## **CONTATO**

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são a mestrande Simone Schelbauer Moreira Paes, RG nº ....., CPF nº ... e a professora orientadora Dra. Daiane Priscila Simão-Silva, RG nº ....., CPF nº ... , ambas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e com elas poderei manter contato pelos telefones ...

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone ... entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail [nep@pucpr.br](mailto:nep@pucpr.br).

**DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

<b>Dados do participante da pesquisa</b>	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Mafra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

### TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Nós, abaixo assinados, pesquisadores envolvidos no projeto de título **“Bioética e Educação Inclusiva dos Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade nas Escolas Estaduais do Município de Mafra/SC”**, nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos das três escolas pesquisadas, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que os dados a serem coletados dizem respeito ao “Perfil do TDAH”, ocorridos entre as datas de fevereiro de 2016 e maio de 2017.

Curitiba,.....de.....de 2017.

Envolvidos na manipulação e coleta dos dados:

<b>Nome completo</b>	<b>CPF</b>	<b>RG</b>	<b>Assinatura</b>
Simone Schelbauer Moreira Paes			
Daiane Priscila Simão-Silva			

**APÊNDICE F – FICHA LEVANTAMENTO DE DADOS DO PERFIL DO TDAH**

1. Gênero
2. Idade
3. Ano/seriação
4. Há comorbidade? Qual?
5. Frequenta o SAEDE/AEE?
6. Tem “segundo professor de turma”?
7. A escola tem intervenção educacional com a família?
8. Tem intervenção psicológica?
9. Tem intervenção farmacológica?
10. Participa de projetos extraclasse na escola? Qual (is)?

## APÊNDICE G – TCLE AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo Bioética e Educação Inclusiva dos Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade nas Escolas Estaduais do Município de Mafra/SC e que tem como objetivo analisar, numa perspectiva Bioética, a consonância entre a atuação dos profissionais da Educação e as Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina para incluir integralmente os estudantes com o TDAH em Escolas Estaduais da Educação Básica do Município de Mafra/SC. Acreditamos que ela seja importante porque, considerando o público-alvo inclusivo por tipo de transtorno, os estudantes com TDAH se apresentam em maior quantidade nas Escolas Estaduais de Educação Básica de SC, totalizando 78% (SISGESC, 2016), sendo constatado que atualmente eles não têm sido acolhidos em sua totalidade conforme seus direitos e assim, o desenvolvimento das suas competências e habilidades está sendo comprometido.

#### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

A minha participação como Profissional da Educação no referido estudo, será de contribuir com o levantamento de dados por meio de entrevista gravada. O questionário semiestruturado será aplicado de modo presencial, nas dependências da biblioteca da escola que trabalho, visando a adequação das condições do local para garantir o sigilo das informações e privacidade. O registro será conduzido por meio de áudio gravado no celular, no tempo estipulado de até uma hora de duração. Iniciar-se-á a gravação com a apresentação do TCLE, seguido das questões semiestruturadas (conversa focada no estudante com TDAH), sendo que este conteúdo ninguém terá acesso, além da mestrandia. Quando as gravações dos áudios forem transcritas (reproduzida manualmente) pela mestrandia, sem programa específico e na sua residência, será feita para mim a devolutiva do texto, no meu local de trabalho, com o propósito de confirmar a intenção das minhas respostas no momento da entrevista. Após realizada a transcrição manual, a gravação será apagada definitivamente. Os dados obtidos serão confidenciais e colocados anonimamente à disposição da pesquisadora responsável pelo estudo.

#### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como de especificar se as Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina contemplam os princípios bioéticos da autonomia, da beneficência, da não maleficência e da justiça, que garantem a inclusão dos estudantes com TDAH nas escolas estaduais. Neste sentido, ao identificar as dificuldades de colocar em prática essas Diretrizes, será proposto estratégias para sanar as adversidades no processo educacional. Além disso, o resultado da pesquisa realizada poderá ser explorado em grupos de estudos sobre o TDAH, composto por pais, profissionais da Saúde e educação, com o propósito de melhorar as concepções do transtorno na vida das crianças e adolescentes vulnerados, do desenvolvimento educacional integral e do

convívio escolar. Contudo, como não há registros sobre o perfil do estudante com TDAH no Município de Mafra/SC, ao concluir esse levantamento de dados no trabalho, sua identificação poderá preconizar estudos posteriores que contemplem estratégias de forma mais abrangentes e direcionadas para a inclusão educacional. Recebi, também que é possível que aconteçam os seguintes riscos, como de provocar algum tipo de desconforto pelo tempo solicitado, pela gravação, por constrangimento ou emoção dos temas no teor dos questionamentos durante as entrevistas. Assim, buscou-se respeitar o tempo proposto e amenizar ao máximo as condições de constrangimento na elaboração das questões. Serão atribuídos códigos para a garantia do sigilo dos profissionais da Educação, como P01, P02, P03 e assim sucessivamente. Visando minimizar o risco de acesso aos áudios por terceiros, sem autorização, as gravações serão deletadas após a transcrição da entrevista.

### **SIGILO E PRIVACIDADE**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

### **AUTONOMIA**

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

### **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma em dinheiro.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

### **CONTATO**

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são a mestrande Simone Schelbauer Moreira Paes, RG nº ..., CPF nº ... e a professora orientadora Dra. Daiane Priscila Simão-Silva, RG nº ..., CPF nº ..., ambas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e com elas poderei manter contato pelos telefones ...

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo

prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone ... entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail [nep@pucpr.br](mailto:nep@pucpr.br).

## DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

<b>Dados do participante da pesquisa</b>	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Mafra, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## USO DE IMAGEM

Autorizo o uso do meu áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a transcrição dos dados única e exclusivamente para a elaboração da dissertação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PROF. DE MATEMÁTICA/PORTUGUÊS

1. Gênero e idade.
2. Qual é a sua formação acadêmica? (Graduação, Pós)
3. Quanto tempo você trabalha na educação?
4. O seu vínculo funcional é ACT (admitido em caráter temporário) ou efetivo?
5. Nos cinco últimos anos, você participou de algum tipo de formação continuada voltada para a área da Educação Inclusiva do estudante com TDAH? Se sim, sua qualificação foi por meio da Secretaria de Educação ou privado?
6. A respeito dos estudantes com TDAH, como é o seu relacionamento:
  - a) Com o segundo professor de turma? (se houver)
  - b) Com o profissional do SAEDE/AEE?
  - c) Com o Assistente Técnico Pedagógico?
  - d) Com os colegas da turma desse estudante?
  - e) Com as famílias?
  - f) Com a Integradora de Educação Especial e Diversidade?
7. Gostaria de saber como você faz para incluir um estudante com TDAH nas suas aulas? (Questão desencadeadora - ligada ao objetivo)
8. Você poderia me dizer se a sua metodologia de ensino é utilizada de forma igual para todos os alunos da turma, incluindo os estudantes com TDAH? Como isso ocorre?
9. Caso seja diferenciada a sua metodologia, enquanto direciona-se ao estudante com TDAH, como trabalha com os outros colegas da classe?
10. Você pode me contar se, nas suas aulas, os estudantes com TDAH têm posicionamento físico na sala próximo de você, para facilitar o atendimento?
11. Estudantes com TDAH possuem habilidades cognitivas comprometidas como a atenção, a memória, o planejamento, a organização, o autocontrole, a auto regulação, a percepção, dentre outras. Na sua opinião, você consegue perceber essas debilidades nos estudantes com TDAH para realizar as atividades escolares? Há uma particularidade em cada um?
12. Quando os estudantes com TDAH não conseguem ter autonomia para realizarem sozinhos as atividades propostas na sala de aula, devido ao comprometimento nas habilidades cognitivas, você utiliza algum procedimento específico para superar essa dificuldade?

13. Na sua prática pedagógica, a forma como avalia o estudante com TDAH difere dos outros colegas da turma? Como isso ocorre?
14. Para a aplicação das avaliações, há um tempo diferenciado de resolução, destinado ao estudante com TDAH?
15. Você saberia me dizer se os estudantes com TDAH fazem acompanhamento frequente com médico Neurologista e Psicólogo?
16. Nas suas aulas, você tem percebido algum fato de *bullying* dirigido ao estudante com TDAH, pelos colegas da turma?
17. Com a nova Resolução CEE/SC nº 100, de 13/12/2016, que trata das novas normas para a Educação Especial, como você está se sentindo nessa transição da retirada do segundo professor de turma dos estudantes com TDAH?
18. Você percebeu se houve mudanças nos estudantes com TDAH com a ausência do segundo professor de turma?
19. Suas considerações finais.

**APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR DO SAEDE/AEE**

1. Gênero e idade.
2. Qual é a sua formação acadêmica? (Graduação, Pós)
3. Quanto tempo você trabalha na educação?
4. O seu vínculo funcional é ACT (admitido em caráter temporário) ou efetivo?
5. Nos cinco últimos anos, você participou de algum tipo de formação continuada voltada para a área da Educação Inclusiva do estudante com TDAH? Se sim, sua qualificação foi por meio da Secretaria de Educação ou privado?
6. A respeito dos estudantes com TDAH, como é o seu relacionamento:
  - a) Com os professores regentes das aulas?
  - b) Com o segundo professor de turma? (se houver)
  - c) Com o Assistente Técnico Pedagógico?
  - d) Com os colegas da turma desse estudante?
  - e) Com as famílias?
  - f) Com a Integradora de Educação Especial e Diversidade?
7. Existe algum tipo de suporte, dado pela Integradora de Educação Especial e Diversidade, para estudo e orientação técnica referente ao seu trabalho?
8. Gostaria de saber como você faz para incluir um estudante com TDAH nas suas aulas? (Questão desencadeadora - ligada ao objetivo)
9. Você poderia me dizer se a sua metodologia de ensino é utilizada de forma igual para todos os estudantes com TDAH? Como isso acontece?
10. Estudantes com TDAH possuem habilidades cognitivas comprometidas como a atenção, a memória, o planejamento, a organização, o autocontrole, a auto regulação, a percepção, dentre outras. Na sua opinião, você consegue perceber essas debilidades nos estudantes com TDAH para realizar as atividades escolares? Há uma particularidade em cada um?
11. Quando os estudantes com TDAH não conseguem ter autonomia para realizarem sozinhos as atividades propostas na sala de aula, devido ao comprometimento nas habilidades cognitivas, você utiliza algum procedimento específico para superar essa dificuldade?
12. Na sua prática pedagógica, como você avalia o estudante com TDAH?
13. Para a aplicação das avaliações, há um tempo diferenciado de resolução destinado ao estudante com TDAH?

14. Você saberia me dizer se os estudantes com TDAH fazem acompanhamento frequente com médico Neurologista e Psicólogo?
15. Nas suas aulas individualizadas, você tem recebido queixas de *bullying* relacionado aos estudantes com TDAH?
16. Com a nova Resolução CEE/SC nº 100, de 13/12/2016, que trata das novas normas para a Educação Especial, como você está se sentindo nessa transição da retirada do segundo professor de turma dos estudantes com TDAH?
17. Você percebeu se houve mudanças nos estudantes com TDAH com a ausência do segundo professor de turma?
18. Suas considerações finais.

## APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO AO ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO

1. Gênero e idade.
2. Qual é a sua formação acadêmica? (Graduação, Pós)
3. Quanto tempo você trabalha na educação?
4. O seu vínculo funcional é ACT (admitido em caráter temporário) ou efetivo?
5. Nos cinco últimos anos, você participou de algum tipo de formação continuada voltada para a área da Educação Inclusiva do estudante com TDAH? Se sim, sua qualificação foi por meio da Secretaria de Educação ou privado?
6. A respeito dos estudantes com TDAH, como é o seu relacionamento:
  - a) Com os professores regentes das aulas?
  - b) Com o segundo professor de turma? (se houver)
  - c) Com o profissional do SAEDE/AEE?
  - d) Com os colegas da turma desse estudante?
  - e) Com as famílias?
  - f) Com a Integradora de Educação Especial e Diversidade?
7. Baseado na sua experiência, como você percebe a inclusão, no fato de acolher um estudante com TDAH, no ensino regular?
8. De que forma a equipe pedagógica da escola, juntamente com os professores dos estudantes com TDAH e o professor (a) do SAEDE/AEE compartilham técnicas e estratégias de ensino visando atender melhor às necessidades desse estudante?
9. Você saberia me dizer se os estudantes com TDAH fazem acompanhamento frequente com médico Neurologista e Psicólogo?
10. Na escola, você tem percebido algum fato relacionado ao *bullying* direcionado aos estudantes com TDAH?
11. Com a nova Resolução CEE/SC nº 100, de 13/12/2016, que trata das novas normas para a Educação Especial, como você está se sentindo nessa transição da retirada do segundo professor de turma dos estudantes com TDAH?
12. Você recebeu informações sobre possíveis mudanças nos estudantes com TDAH com a ausência do segundo professor de turma?
13. Suas considerações finais.

## APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO AO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

1. Gênero e idade.
2. Qual é a sua formação acadêmica? (Graduação, Pós)
3. Quanto tempo você trabalha na educação?
4. O seu vínculo funcional é ACT (admitido em caráter temporário) ou efetivo?
5. Nos cinco últimos anos, você participou de algum tipo de formação continuada voltada para a área da Educação Inclusiva do estudante com TDAH? Se sim, sua qualificação foi por meio da Secretaria de Educação ou privado?
6. A respeito dos estudantes com TDAH, como é o seu relacionamento:
  - a) Com os professores regentes das aulas?
  - b) Com o profissional do SAEDE/AEE?
  - c) Com o Assistente Técnico Pedagógico?
  - d) Com os colegas da turma desse estudante?
  - e) Com a família?
  - f) Com a Integradora de Educação Especial e Diversidade?
7. Gostaria de saber como você faz para incluir um estudante com TDAH nas suas aulas? (Questão desencadeadora - ligada ao objetivo)
8. Você poderia me dizer como é a sua metodologia de ensino para o estudante com TDAH?
9. Você pode me contar qual é o posicionamento físico na sala do estudante com TDAH?
10. Além de auxiliar o professor regente na sala de aula, direcionando-se ao estudante com TDAH, como trabalha com os outros colegas da classe?
11. Estudantes com TDAH possuem habilidades cognitivas comprometidas como a atenção, a memória, o planejamento, a organização, o autocontrole, a auto regulação, a percepção, dentre outras. Na sua opinião, você consegue perceber essas debilidades no estudante com TDAH para realizar as atividades escolares? Há uma particularidade em cada um?
12. Quando o estudante com TDAH não consegue ter autonomia para realizar sozinho as atividades propostas na sala de aula, devido ao comprometimento nas habilidades cognitivas, você utiliza algum procedimento específico para superar essa dificuldade?
13. Na sua prática pedagógica, a forma como o estudante com TDAH é avaliado difere dos outros colegas da turma?

14. Para a aplicação das avaliações, há um tempo diferenciado de resolução, destinado ao estudante com TDAH?
15. Você saberia me dizer se o estudante com TDAH faz acompanhamento frequente com médico Neurologista e Psicólogo?
16. Você tem percebido algum fato de *bullying* dirigido ao estudante com TDAH, pelos colegas da turma?
17. Com a nova Resolução CEE/SC nº 100, de 13/12/2016, que trata das novas normas para a Educação Especial, como você está se sentindo nessa transição da retirada do segundo professor de turma dos estudantes com TDAH sem comorbidade com autismo ou deficiência mental?
18. Suas considerações finais.

## **APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO À INTEGRADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DIVERSIDADE**

1. Gênero e idade.
2. Qual é a sua formação acadêmica? (Graduação, Pós)
3. Quanto tempo você trabalha na educação?
4. O seu vínculo funcional é ACT (admitido em caráter temporário) ou efetivo?
5. Quais as suas principais atividades desenvolvidas na área da Educação Especial?
6. Nos cinco últimos anos, você participou de algum tipo de formação continuada voltada para a área da Educação Inclusiva do estudante com TDAH? Se sim, sua qualificação foi por meio da Secretaria de Educação ou privado?
7. Gostaria que você me contasse o que a SED e a FCEE estão fazendo para incluir os estudantes com TDAH nas escolas regulares? (Questão desencadeadora - ligada ao objetivo)
8. Na sua opinião, de que maneira os professores em geral, que trabalham com a Educação Inclusiva, estão sendo qualificados e permanentemente atualizados pela SED e FCEE?
9. Gostaria de saber como ocorre o suporte dado aos professores do SAEDE/AEE, para estudo e orientação técnica referente ao trabalho realizado?
10. A respeito dos estudantes com TDAH, como é o seu relacionamento com os Assistentes Técnicos Pedagógicos das Escolas?
11. Para consolidar a política de “compromisso de toda sociedade” no processo de inclusão das pessoas com condutas típicas (TDAH), se faz necessário o compartilhamento de responsabilidades. Além da SED e da FCEE, quais as organizações governamentais e não-governamentais que também estão atuando nesta área?
12. Eu gostaria de saber se a Secretaria de Saúde do Estado de SC proporciona o serviço de atendimento especializado com médicos Neurologistas, Psicólogos e psicopedagogos aos estudantes com TDAH?
13. Você saberia me dizer por que o estudante com o TDAH não está sendo contemplado como o público-alvo atendido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008?
14. A SED e FCEE determinaram que a partir de 13 de dezembro de 2016, os estudantes com TDAH e que estão na Rede Estadual de Educação Básica, não terão

mais a continuidade dos trabalhos do segundo professor de turma. Por que há uma especificidade neste público-alvo?

15. Quais os objetivos das políticas públicas em Educação Inclusiva da SED e FCEE ao aplicar o corte do segundo professor de turma do estudante com TDAH?

16. Na sua opinião, quais os impactos positivos e negativos no tocante a essa mudança da Secretaria da Educação de SC a respeito da extinção do segundo professor de turma dos estudantes com TDAH?

17. Suas considerações finais.

## APÊNDICE M – TCLE - SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo Bioética e Educação Inclusiva dos Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade nas Escolas Estaduais do Município de Mafra/SC e que tem como objetivo analisar, numa perspectiva Bioética, a consonância entre a atuação dos profissionais da Educação e as Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina para incluir integralmente os estudantes com o TDAH em Escolas Estaduais da Educação Básica do Município de Mafra/SC. Acreditamos que ela seja importante porque, considerando o público-alvo inclusivo por tipo de transtorno, os estudantes com TDAH se apresentam em maior quantidade nas Escolas Estaduais de Educação Básica de SC, totalizando 78% (SISGESC, 2016), sendo constatado que atualmente eles não têm sido acolhidos em sua totalidade conforme seus direitos e assim, o desenvolvimento das suas competências e habilidades está sendo comprometido.

#### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

A minha participação como representante da Secretaria Municipal da Saúde de Mafra/SC no referido estudo, será de contribuir com o levantamento de dados por meio de entrevista gravada. O questionário semiestruturado será aplicado de modo presencial, nas dependências da Secretaria Municipal da Saúde em que trabalho, visando a adequação das condições do local para garantir o sigilo das informações e privacidade. O registro será conduzido por meio de áudio gravado no celular, no tempo estipulado de até uma hora de duração. Iniciar-se-á a gravação com a apresentação do TCLE, seguido das questões semiestruturadas (conversa focada no estudante com TDAH), sendo que este conteúdo ninguém terá acesso, além da mestranda. Quando as gravações dos áudios forem transcritas (reproduzida manualmente) pela mestranda, sem programa específico e na sua residência, será feita para mim a devolutiva do texto, no meu local de trabalho, com o propósito de confirmar a intenção das minhas respostas no momento da entrevista. Após realizada a transcrição manual, a gravação será apagada definitivamente. Os dados obtidos serão confidenciais e colocados anonimamente à disposição da pesquisadora responsável pelo estudo.

#### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como de especificar se as Diretrizes da Educação Especial do Estado de Santa Catarina contemplam os princípios bioéticos da autonomia, da beneficência, da não maleficência e da justiça, que garantem a inclusão dos estudantes com TDAH nas escolas estaduais. Neste sentido, ao identificar as dificuldades de colocar em prática essas Diretrizes, será proposto estratégias para sanar as adversidades no processo educacional. Além disso, o resultado da pesquisa realizada poderá ser explorado em grupos de estudos sobre o TDAH, composto por pais, profissionais da Saúde e educação, com o propósito de melhorar as concepções do transtorno na vida das

crianças e adolescentes vulnerados, do desenvolvimento educacional integral e do convívio escolar. Contudo, como não há registros sobre o perfil do estudante com TDAH no Município de Mafra/SC, ao concluir esse levantamento de dados no trabalho, sua identificação poderá preconizar estudos posteriores que contemplem estratégias de forma mais abrangentes e direcionadas para a inclusão educacional. Recebi, também que é possível que aconteçam os seguintes riscos, como de provocar algum tipo de desconforto pelo tempo solicitado, pela gravação, por constrangimento ou emoção dos temas no teor dos questionamentos durante as entrevistas. Assim, buscou-se respeitar o tempo proposto e amenizar ao máximo as condições de constrangimento na elaboração das questões. Serão atribuídos códigos para a garantia do sigilo da Secretária Municipal da Saúde, igual aos profissionais da Educação, como P01, P02, P03 e assim sucessivamente. Visando minimizar o risco de acesso aos áudios por terceiros, sem autorização, as gravações serão deletadas após a transcrição da entrevista.

### **SIGILO E PRIVACIDADE**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

### **AUTONOMIA**

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

### **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma em dinheiro.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

### **CONTATO**

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são a mestrande Simone Schelbauer Moreira Paes, RG nº ..., CPF nº ... e a professora orientadora Dra. Daiane Priscila Simão-Silva, RG nº ..., CPF nº ..., ambas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e com elas poderei manter contato pelos telefones ...

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi

planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone ... entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail [nep@pucpr.br](mailto:nep@pucpr.br).

## DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Mafra, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## USO DE IMAGEM

Autorizo o uso do meu áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a transcrição dos dados única e exclusivamente para a elaboração da dissertação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

**APÊNDICE N – QUESTIONÁRIO - SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE**

1. Gênero e idade.
2. Qual é a sua formação acadêmica? (Graduação, Pós)
3. Qual é o seu vínculo funcional com a Secretaria Municipal da Saúde?
4. Quanto tempo você trabalha na área da Saúde?
5. Quais são as suas atividades voltadas para a inclusão dos estudantes com TDAH, desenvolvidas na área da Saúde? Há algum grupo de apoio?
6. Nos cinco últimos anos, você participou de algum curso sobre o TDAH? Se sim, sua qualificação foi por meio da Secretaria Municipal da Saúde ou de modo privado?
7. Gostaria de saber como é a relação entre a Secretaria Municipal da Saúde de Mafra e a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina a respeito dos estudantes com TDAH?
8. Gostaria que você me contasse de que maneira a Secretaria Municipal da Saúde de Mafra está contribuindo para garantir a inclusão dos estudantes com TDAH nas Escolas Estaduais de Educação Básica? Há algum programa específico – CRAS ou CREAS? (Questão desencadeadora - ligada ao objetivo)
9. Gostaria de saber como se dá o processo de encaminhamento pelo SUS dos estudantes com TDAH, das escolas estaduais, para o médico neuropediatra ou Neurologista? A escola tem intermediado nesta situação?
10. Caso a Secretaria da Saúde não disponha de médico neuropediatra ou Neurologista, como os estudantes com TDAH, incluídos nas escolas estaduais do Município, estão sendo atendidos para dar continuidade ao seu tratamento medicamentoso?
11. Gostaria de saber se a Secretaria Municipal da Saúde dispõe de Psicólogo, por meio do SUS, para atender os estudantes com TDAH das escolas estaduais do Município de Mafra?
12. Você pode me contar como está ocorrendo o atendimento do Psicólogo aos estudantes com TDAH das escolas estaduais do Município de Mafra? Há procura pelos pais desses estudantes?
13. Qual é a contribuição da Assistente Social do Município no atendimento à saúde dos estudantes com TDAH? Ela tem intermediado neste sentido?

14. Gostaria de saber se a Secretaria da Saúde de Mafra, integrada a Secretaria Estadual de Educação, oferece algum tipo de capacitação continuada sobre o TDAH aos profissionais da Educação das escolas estaduais do Município?

15. Suas considerações finais.