INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL - PROFGEO CAMPUS CACOAL

GEOGRAFIA INCLUSIVA: ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TDAH NAS ESCOLAS EMTI DE CACOAL - RO

PAULA ADRIANA ARRIEL PEREIRA

Cacoal, 2026

PAULA ADRIANA ARRIEL PEREIRA

GEOGRAFIA INCLUSIVA: ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TDAH NAS ESCOLAS EMTI DE CACOAL - RO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), linha de pesquisa 2 Formação Docente em Geografia. Orientador(a): Profa. Dra. Rosa Martins Costa Pereira.

Cacoal, 2026

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Pereira, Paula Adriana Arriel.
Geografia inclusiva : adptações pedagógicas para estudantes com TDAH nas escolas EMTI de Cacoal-Ro / Paula Adriana Arriel Pereira. - Cacoal, 2026.
105 f.

Orientador(a): Prof. Dra. Rosa Martins Costa Pereira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia – ProfGeo) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Cacoal, 2026.

1. TDAH. 2. Ensino de Geografia. 3. Educação inclusiva. 4. Neurociência. 5. EMTI. I. Pereira, Rosa Martins Costa (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

Bibliotecário(a) Responsável: Ana Lucia Bastos Paiva Martins, CRB-11/1306

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA
Cacoal - Código INEP: 11109815
Rodovia BR 364, Lote 2A, CEP 76960-970, Cacoal (RO)
CNPJ: 10.817.343/0008-73 - Telefone: (69) 2182-9641

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na data 18/09/2026 realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **GEOGRAFIA INCLUSIVA: ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TDAH NAS ESCOLAS EMTI DE CACOAL - RO** apresentada pela aluna **Paula Adriana Arriel Pereira (2024108150004)** do Curso **Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (Cacoal)**. Os trabalhos foram iniciados às **14:30** pelo Professor **Rosa Martins Costa Pereira** presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Rosa Martins Costa Pereira** (Orientadora)
- **Xenia de Castro Barbosa** (Examinadora Interna)
- **Luanna Freitas Johnson** (Examinadora Externa)
- **Joselia Fontenele Batista** (Examinadora Suplente Interna)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

[X] APROVADO **Nota: 100**

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Rosa Martins Costa Pereira** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

CACOAL / RO, 18/09/2026

Documento assinado eletronicamente por **Paula Adriana Arriel Pereira**, Discente, em 23/09/2026, às 19:32, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Rosa Martins Costa Pereira**, Orientador, em 23/09/2026, às 19:27, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Xenia de Castro Barbosa**, Examinador Interno, em 18/09/2026, às 17:56, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Luanna Freitas Johnson**, Examinador Externo, em 14/10/2026, às 21:08, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

DEDICATÓRIA

A você, Yan Patrick, meu ex-aluno e agora colega de ofício, dedico este trabalho. Sua paixão pela Geografia, que floresceu em nossa sala de aula no Ensino Médio, e sua jornada para a graduação em Licenciatura foram uma das maiores inspirações para esta pesquisa. Sua curiosidade, seu olhar atento para o mundo e sua crença no poder da educação me motivaram a aprofundar a reflexão sobre o nosso papel como educadores. Que este trabalho seja uma pequena retribuição por tudo o que você me ensinou. Que a sua caminhada seja tão rica e transformadora quanto o espaço geográfico que você se propôs a desvendar.

AGRADECIMENTOS

A jornada de uma pesquisa acadêmica não se faz sozinha. É um caminho construído a muitas mãos, com o apoio, a inspiração e a paciência de pessoas que se tornam verdadeiros pilares em momentos de desafio. Com profunda gratidão, dedico estas palavras a todos que, de alguma forma, tornaram este trabalho possível. Primeiramente, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro e pelo incentivo à pesquisa científica no país. O fomento à pós-graduação é crucial para o desenvolvimento do conhecimento e a formação de profissionais que atuam na transformação social. Ao PROFGEO Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), pela oportunidade de aprofundar meus estudos e de realizar esta pesquisa em um ambiente de excelência acadêmica. À minha orientadora, Profª Drª Rosa Martins Costa Pereira, pela confiança em minha proposta, pela orientação segura, pela paciência incansável e pela valiosa partilha de conhecimento. Sua experiência e dedicação foram fundamentais para a condução desta pesquisa e para a minha formação como pesquisadora.

Aos professores e professoras do PROFGEO, cujas aulas e discussões ampliaram minha visão de mundo e me desafiaram a pensar a Geografia de forma mais inclusiva e transformadora. Aos servidores e gestores das escolas EMTI de Cacoal-RO, que abriram as portas de suas instituições e compartilharam suas experiências, permitindo que a pesquisa pudesse se conectar com a realidade da sala de aula. Em especial, aos professores de geografia, psicólogos e profissionais das salas de AEE, que generosamente contribuíram com seus conhecimentos e perspectivas. Aos meus familiares e amigos, o meu porto seguro. Em especial, ao meu filho Adriano, que é a minha inspiração diária e a razão de toda a minha dedicação. A presença de vocês em minha vida me impulsionou a superar cada obstáculo. Por fim, a todos os estudantes, em especial àqueles com TDAH, que me inspiraram a buscar uma educação mais justa e equitativa.

A todos, o meu mais sincero muito obrigado.

EPÍGRAFE

A escola só será verdadeiramente inclusiva quando for capaz de identificar e remover todas as barreiras ao aprendizado e ao convívio, oferecendo condições plenas de participação e desenvolvimento a todos os estudantes. Mittler (2003)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CONITEC - Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde

DSM - Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EMTI - Ensino Médio em Tempo Integral

IFRO – Instituto Federal de Rondônia

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção

GEOGRAFIA INCLUSIVA: ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TDAH

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades para a inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ensino de Geografia em escolas EMTI. Especificamente, o estudo buscou compreender as adaptações pedagógicas utilizadas e a existência de formações voltadas para essa área; identificar as dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina; conhecer as estratégias adotadas por psicólogos, professores do AEE e de avaliação semanal e analisar a contribuição dessa rede de apoio no auxílio aos professores de Geografia. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada e abordagem qualitativa, delineada como Estudo de Caso, realizada nas duas instituições EMTI do município de Cacoal, Rondônia, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o Parecer nº 7.547.374. A geração de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários a professores de Geografia e de Avaliação Semanal, bem como através da realização de roda de conversa com psicólogos e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise dos dados fundamentou-se na articulação entre os princípios da Geografia Inclusiva destacando-se a valorização do espaço vivido, o uso de recursos multissensoriais e a promoção da cidadania ativa, embasados em autores como Nogueira (2016), Callai (2016) e Ribeiro e Montenegro (2016) e os conhecimentos neurocientíficos sobre o TDAH e as Funções Executivas, fundamentados principalmente nos estudos de Barkley (2015), Diamond (2013) e Liberalesso (2025). A investigação pautou-se nos seguintes questionamentos: os professores de Geografia estão capacitados para esse cenário e quais são seus maiores desafios? Há real alinhamento entre a docência e o AEE? Por fim, a infraestrutura escolar oferece o suporte necessário aos professores nesse processo? Como resposta às demandas identificadas, elaborou-se um Produto Educacional consistente em um Portfólio de Adaptações Pedagógicas para o ensino

de Geografia, o qual oferece estratégias práticas para o desenvolvimento das funções executivas e a promoção da aprendizagem significativa. A síntese dos resultados evidenciou lacunas na formação docente e desarticulação na rede de apoio pedagógico, desafios que se mostraram diretamente agravados pela estrutura da escola EMTI, uma vez que a extensa jornada escolar sobrecarrega as funções executivas do estudante com TDAH e a organização em tempo integral inviabiliza a oferta tradicional do AEE no contraturno. Validou-se, ainda, a premissa secundária de que a efetividade da inclusão é gravemente comprometida pela desarticulação entre o ensino regular e o AEE, somada aos déficits na formação de professores. Os resultados evidenciam que a distância entre o arcabouço legal inclusivo e a realidade da sala de aula não decorrem do desinteresse dos educadores, mas sim de uma carência crônica de suporte material, tempo hábil para alinhamento pedagógico e qualificação direcionada para as especificidades dos alunos. Frequentemente, a responsabilidade pela inclusão recai de forma isolada sobre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando uma lacuna na articulação entre o professor de Geografia, o psicólogo escolar e a equipe de apoio.

Palavras-chave: TDAH; Ensino de Geografia; Educação Inclusiva; Neurociência; EMT

INCLUSIVE GEOGRAPHY: PEDAGOGICAL ADAPTATIONS FOR STUDENTS WITH ADHD

ABSTRACT

This research aimed to analyze the challenges and possibilities for the inclusion of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Geography teaching at Full-Time Schools (EMTI). Specifically, the study sought to understand the pedagogical adaptations used and the existence of specific training in this area; identify the difficulties faced in teaching the subject; learn about the strategies adopted by psychologists, Specialized Educational Service (AEE) teachers, and weekly evaluation teachers; and analyze the contribution of this support network to Geography teachers. Regarding the methodological procedures, this is an applied research with a qualitative approach, designed as a Case Study, conducted in two EMTI institutions in the municipality of Cacoal, Rondônia, with approval from the Research Ethics Committee (CEP) under Opinion No. 7,547,374. Data generation occurred through the application of questionnaires to Geography and Weekly Evaluation teachers, as well as through a focus group (conversation circle) with psychologists and AEE professionals. Data analysis was based on the articulation between the principles of Inclusive Geography highlighting the valorization of lived space, the use of multisensory resources, and the promotion of active citizenship, supported by authors such as Nogueira (2016), Callai (2016), and Ribeiro and Montenegro (2016) and neuroscientific knowledge about ADHD and Executive Functions, based mainly on the studies of Barkley (2015), Diamond (2013), and Liberalesso (2025). The investigation was guided by the following questions: are Geography teachers trained for this scenario, and what are their biggest challenges? Is there a real alignment between teaching and the AEE? Finally, does the school infrastructure offer the necessary support to teachers in this process? In response to the identified demands, an Educational Product was developed, consisting of a Portfolio of Pedagogical Adaptations for Geography teaching, which offers practical strategies for developing executive functions and promoting meaningful learning. The synthesis of the results revealed gaps in teacher training and a lack of articulation in

the pedagogical support network, challenges that were directly aggravated by the EMTI school structure, since the extensive school day overloads the executive functions of students with ADHD, and the full-time organization makes the traditional offer of AEE in the opposite shift unfeasible. Furthermore, the secondary premise was validated, indicating that the effectiveness of inclusion is severely compromised by the lack of articulation between regular teaching and the AEE, combined with deficits in teacher training. The results show that the distance between the inclusive legal framework and classroom reality does not stem from educators' lack of interest, but rather from a chronic lack of material support, sufficient time for pedagogical alignment, and training directed at the students' specificities. Frequently, the responsibility for inclusion falls in isolation on the AEE professionals, highlighting a gap in the articulation among the Geography teacher, the school psychologist, and the support team.

Keywords: ADHD; Inclusive Geography; Full-Time Schools; Specialized Educational Service (AEE); Executive Functions.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 13
INTRODUÇÃO..... 15
1. METODOLOGIA DA PESQUISA 20
1.1 Delineamento Básico da Pesquisa..... 20
1.2 Procedimento Técnico: O Estudo de Caso..... 20
1.3 Locus e Participantes da Pesquisa..... 21
1.4 Procedimentos para Geração e Análise de Dados..... 22
1.5 Procedimento Analítico e Triangulação dos Dados..... 24
1.6 Procedimentos de campo e geração de dados..... 25
2. GEOGRAFIA INCLUSIVA: PRINCÍPIOS, HISTÓRIA E DESAFIOS..... 29
2.1 Um olhar para o percurso Histórico da Inclusão Escolar..... 29
2.2 Princípios Fundamentais da Educação Inclusiva..... 33
2.3 Geografia da Deficiência e Educação Geográfica Inclusiva: Fundamentos e práticas..... 35
2.4 Desafios Atuais da Educação Inclusiva no Contexto Brasileiro..... 42
3. O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (EMTI)... 45
3.1 O Modelo da Escola da Escolha: Gênese e Princípios..... 45
3.2 O Paradoxo da Inclusão na Escola de Tempo Integral..... 47
4. TDAH, FUNÇÕES EXECUTIVAS E ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS..... 48
4.1 Compreendendo o TDAH: Do Diagnóstico ao Ambiente Escolar..... 50
4.2 O Papel Central das Funções Executivas..... 53
4.3 Adaptações Pedagógicas e Curriculares no Ensino de Geografia..... 54
4.4 A Parceria Escola-Família como Alicerce da Inclusão..... 57
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO..... 58
5.1 CONTEXTO DAS ESCOLAS E PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 61
5.2 Análise Integrada dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)..... 62
5.3 Análise dos resultados do questionário..... 64
5.4 Análise da roda de conversa..... 66
5.5 Os Desafios Pedagógicos: a lacuna entre a Formação e a Prática..... 70
5.6 Análise e Interpretação dos Dados..... 75
5.7 O produto educacional como proposta de suporte à inclusão de estudante..... 77
5.8 RELATÓRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL..... 82
5.9 RELATÓRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAl..... 83
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 86
REFERÊNCIAS..... 89
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AVALIAÇÃO SEMANAL..... 94
APÊNDICE B – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA PARA PROFESSORES DAS SALAS DE AEE E PSICÓLOGOS..... 97
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 99
APÊNDICE D – DESCRIÇÃO DO PROCESSO E PRODUTO EDUCACIONAL.... 103

APRESENTAÇÃO

No campo das pesquisas qualitativas, o percurso do pesquisador é intrinsecamente ligado ao objeto de estudo. É a nossa trajetória pessoal e profissional que molda a forma como observamos o mundo e as questões que nos motivam a investigar. Sendo assim, situar-me em meu contexto temporal, territorial e social é o primeiro passo para esta jornada acadêmica. Nasci em Lavras, Minas Gerais, em 1976. Filha de uma professora do ensino fundamental e de um pedreiro, minha infância foi marcada pela tranquilidade e pela liberdade de brincar nas ruas, em um tempo no qual as redes sociais se limitavam ao convívio e à amizade no espaço público. Meu processo de escolarização se iniciou em escolas públicas, e a maior parte dele foi vivenciada a pé, sentindo o cheiro de pão fresco das padarias e saboreando um "angu de macaco" que me acompanhava pelo caminho. Embora discreta e sem ambição por cargos de liderança na juventude, minha trajetória foi se moldando em direção à docência. Concluí o Ensino Médio com o curso técnico de Magistério, mas logo percebi que minha vocação não era para as séries iniciais. Minha paixão pela Geografia me encontrou por acaso, após a necessidade de assumir contratos emergenciais para lecionar a disciplina. Essa experiência me levou a ingressar na graduação em Geografia, concluída em 2004. Em 2000, já havia me formado em Filosofia e, em 2001, fiz uma pós-graduação em História do Brasil, conhecimentos que hoje contribuem significativamente para minha atuação em sala de aula. Minha história de vida é também uma história de recomeços. Em 2004, decidi me aventurar a vir morar em Rondônia, um estado que me acolheu e me ofereceu muitas oportunidades. A partir daí minha jornada profissional se intensificou, assumindo diversos contratos em escolas estaduais e particulares em Pimenta Bueno e Espigão d'Oeste, um período que, embora desafiador, consolidou-me como professora. Atualmente, atuo na Escola EMTI Josino Brito, onde sigo com as disciplinas de Geografia, Geografia de Rondônia e Trilha.

A motivação para esta pesquisa em particular, que aborda as adaptações pedagógicas em geografia para estudantes com TDAH, nasceu da minha experiência na escola. A disciplina de Geografia, ao tratar da organização do espaço, nos convida a repensar o lugar do aluno na escola. Em minhas aulas sempre busquei o protagonismo dos estudantes. A escolha de investigar especificamente os alunos com

TDAH surgiu da minha vivência diária no chão da escola, onde observei que as características desse transtorno, muitas vezes incompreendidas e confundidas com indisciplina, criam barreiras invisíveis que impedem a participação ativa desses jovens, um desafio que se torna ainda mais evidente na rotina extensa do tempo integral. Desse modo, a pesquisa qualitativa me permite situar as dificuldades e potencialidades desses alunos no contexto real da escola. Longe de ser apenas uma questão teórica, este trabalho reflete o desejo de transformar a prática em sala de aula e de garantir que o espaço escolar seja inclusivo para todos os estudantes, em sua diversidade.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento do indivíduo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2025), o TDAH é compreendido como um transtorno de origem neurobiológica e genética, que se manifesta na infância e pode persistir ao longo da vida, sendo seus principais sintomas a desatenção, a inquietude e a impulsividade. Com prevalência mundial estimada entre 3% e 8% em crianças e adolescentes (CONITEC, 2022), o TDAH representa um dos desafios mais recorrentes no contexto educacional contemporâneo. Suas manifestações, quando não compreendidas e adequadamente acompanhadas, podem levar a sérios prejuízos, incluindo baixo desempenho, dificuldades de socialização e evasão escolar (Maia; Confortin, 2015).

Apesar dos avanços legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que garantem o direito de todos à educação na rede regular de ensino, a prática cotidiana ainda revela uma distância significativa da meta da inclusão plena. A discussão sobre a inclusão escolar no Brasil consolidou-se fundamentalmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, a qual demarcou o direito de todos os estudantes à escolarização em classes comuns e definiu o público-alvo da Educação Especial (PAEE) como sendo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro Autista – TEA) e altas habilidades/superdotação. Ao longo das últimas décadas, o arcabouço normativo brasileiro evoluiu significativamente, culminando na atualização das diretrizes de acessibilidade e permanência consolidadas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e, mais recentemente, pela instituição do Decreto nº 12.686/2025, que atualizou a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva ao reafirmar a centralidade do sistema de ensino regular inclusivo, da transversalidade e da elaboração de planos pedagógicos específicos para o público público-alvo. Diante desse cenário normativo, faz-se

imperativo explicitar uma diferenciação conceitual e jurídica crucial no âmbito educacional: o direito à educação inclusiva é universal e irrestrito a todo e qualquer educando, enquanto a vinculação formal ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) e o consequente acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais são legalmente delimitados.Nesse contexto, ressalta-se que o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), enquanto transtorno do neurodesenvolvimento de ordem funcional, não integra, de forma isolada, o rol legal dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Portanto, o discente com TDAH não se confunde com o público elegível ao AEE/SRM, salvo nos casos em que ocorra comorbidade com deficiências ou TEA devidamente comprovados.Não obstante, a ausência de pertencimento ao PAEE não exime a instituição escolar do dever de prover o devido suporte pedagógico e as adequações necessárias. A garantia desse direito ao estudante com TDAH é expressamente respaldada pela Lei Federal nº 14.254/2021, que instituiu o Programa de Acompanhamento Integral para Educandos com Dislexia, TDAH ou outro Transtorno de Aprendizagem. A referida lei estabelece que as redes de ensino e de saúde devem assegurar a identificação precoce, o apoio educacional direcionado na sala de aula comum e a flexibilização das estratégias de ensino e avaliação pelos professores regentes. Deste modo, assegura-se que a equidade e as adaptações curriculares façam parte do cotidiano da escola regular, promovendo o acesso efetivo ao currículo de Geografia e às demais disciplinas sem a necessidade de deslocar o estudante com TDAH para a modalidade da Educação Especial.

> Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores e especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (Mantoan, 2003, p. 13)

Portanto, a "reviravolta" que Mantoan (2003) defende para que a inclusão se efetive passa fundamentalmente por uma nova concepção de aprendizado, na qual a escola se torna um ambiente de reconstrução ativa do conhecimento, e não de

mera transmissão de conteúdos. Contudo, essa perspectiva, frequentemente enquadrada no modelo de "inclusão total", recebe críticas importantes de autores como Lucelmo Lacerda. Ao contrapor essa visão, (Lacerda, 2023) argumenta que um modelo essencialmente filosófico e ideológico que por vezes rejeita metodologias específicas e estruturadas, em nome de uma reconstrução espontânea do conhecimento, pode culminar em uma exclusão velada dentro da própria sala de aula. Para Lacerda, a verdadeira educação inclusiva deve superar esse romantismo pedagógico e pautar-se em práticas baseadas em evidências científicas, garantindo intervenções sistematizadas, diretivas e concretas que atendam às necessidades neurobiológicas reais dos estudantes.

É nesse cenário que esta pesquisa se inseriu, investigando a inclusão de estudantes com TDAH, em um contexto particularmente desafiador: o das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Em teoria, o modelo EMTI, com sua proposta de formação integral, protagonismo juvenil e projeto de vida, alinha-se aos princípios de uma educação personalizada e inclusiva. No contexto das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o ambiente de longa permanência e a alta demanda pedagógica podem intensificar as dificuldades de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), cujas funções executivas são frequentemente sobrecarregadas pela rotina extensa. Diante desse cenário-problema, a pesquisa se concentrou em compreender como ocorre o ensino de Geografia para esses estudantes. Para isso, buscou-se responder às seguintes questões: Os professores de Geografia estão preparados para lecionar para estudantes com esse transtorno em uma escola de tempo integral? Quais são seus principais desafios? Há um alinhamento entre os professores de Geografia e os profissionais do AEE? A estrutura escolar está preparada para auxiliar os professores nesse processo? Diante do problema exposto, emerge a seguinte questão norteadora: como as práticas pedagógicas no ensino de Geografia podem ser adaptadas de forma a favorecer a aprendizagem e a inclusão de estudantes com TDAH inseridos no Programa Escola do Novo Tempo (EMTI) em Rondônia, respeitando suas especificidades neurobiológicas e os marcos legais vigentes?

Neste contexto, esta pesquisa analisou os desafios e estratégias pedagógicas, no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TDAH em escolas EMTI, com foco na disciplina de Geografia e no apoio multidisciplinar. O estudo buscou, especificamente, compreender as estratégias pedagógicas utilizadas

no ensino de Geografia para estudantes com TDAH na escola integral e, ao mesmo tempo, analisar a existência de formações voltadas para essa área. Pretendeu-se também identificar as dificuldades enfrentadas no ensino de Geografia para os estudantes com TDAH. Além disso, a investigação visou conhecer as estratégias utilizadas pelos psicólogos e professores do AEE, assim como os professores de avaliação semanal, no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Por fim, o trabalho propôs analisar a contribuição dos psicólogos e professores do AEE no auxílio aos professores de Geografia para sanar as dificuldades nos processos de aprendizagem dos estudantes com TDAH.

Com o objetivo geral de analisar e propor adequações pedagógicas para o ensino de Geografia voltadas a estudantes com TDAH matriculados no Programa Escola do Novo Tempo (EMTI) em Rondônia e os desafios e as possibilidades para a inclusão de estudantes com TDAH no ensino de Geografia em escolas EMTI, esta pesquisa pretendeu colaborar com a promoção da integração entre os profissionais da escola e propor adaptações pedagógicas que facilitem os processos de aprendizagem. Para alcançar o objetivo geral, definiram-se os seguintes Objetivos Específicos: compreender os impactos da jornada escolar do ensino de tempo integral sobre o funcionamento executivo e a aprendizagem do estudante com TDAH, identificar as concepções e os desafios enfrentados pelos docentes de Geografia e pela equipe de suporte (AEE/Psicologia) no acompanhamento do estudante com TDAH no Programa Escola do Novo Tempo, mapear e fundamentar estratégias e flexibilizações curriculares em Geografia apoiadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e no amparo da Lei nº 14.254/2021, elaborar e disponibilizar um Portfólio de Adaptações Pedagógicas como Produto Educacional direcionado aos professores de Geografia da rede pública estadual. Para tal, o trabalho foi estruturado em quatro capítulos centrais. O Capítulo I apresenta a metodologia da pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa e o Estudo de Caso como procedimento. O Capítulo II aprofunda o referencial teórico sobre a Geografia Inclusiva, seus princípios e desafios históricos. O Capítulo III aborda o contexto específico do ensino de Geografia nas escolas EMTI, discutindo as potencialidades e os entraves do modelo para a inclusão. Por fim, o Capítulo IV foca no TDAH, na teoria das Funções Executivas e na proposição de adaptações pedagógicas e curriculares.

Ao longo da dissertação, defendeu-se a hipótese de que as barreiras à educação inclusiva no ensino de Geografia são reflexos diretos de falhas sistêmicas.

O trabalho propôs-se a analisar a fragilidade das formações inicial e continuada, bem como a urgência de um trabalho colaborativo mais estreito entre o professor regente e o AEE. A investigação sustentou-se no entendimento de que a prática inclusiva efetiva não depende apenas do voluntarismo docente, mas é limitada por barreiras de infraestrutura e pela escassez de carga horária para o planejamento integrado. Dessa forma, pretendeu-se evidenciar que a transição do arcabouço legal
inclusivo para a realidade da sala de aula exige profundas intervenções estruturais.

A investigação resultou na elaboração de um produto educacional, um Portfólio de Adaptações Pedagógicas que visa servir como uma ferramenta prática para professores, transformando os desafios identificados em estratégias concretas para uma educação geográfica verdadeiramente inclusiva.

Por fim, no que tange à ética e à integridade, na elaboração deste trabalho, cumpre registrar que o sistema de inteligência artificial Gemini (Google) foi utilizado com finalidade estritamente instrumental. Em conformidade com a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq (Portaria nº 2.664/2026, art. 9º, alínea "c"), o emprego da ferramenta restringiu-se ao apoio na estruturação de ideias, verificação ortográfica e ajustes de coesão textual. Ressalta-se que a inteligência artificial não teve qualquer participação na concepção teórica, na coleta e análise dos dados empíricos ou na formulação das conclusões, permanecendo a autoria e a originalidade intelectual sob inteira e exclusiva responsabilidade do pesquisador.

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

O percurso metodológico foi organizado em cinco etapas centrais: 1) revisão da literatura para aprofundamento teórico; 2) elaboração dos instrumentos de pesquisa; 3) geração de dados por meio da aplicação de questionários online e da realização de uma roda de conversa; 4) análise e interpretação dos dados coletados; e 5) desenvolvimento do produto educacional.

1.1 Delineamento Básico da Pesquisa

Esta pesquisa caracterizou-se como de natureza aplicada, pois seu objetivo central foi gerar conhecimentos para a aplicação prática, voltados à solução de problemas concretos identificados no ambiente escolar (Nogueira, 2016). O estudo fundamentou-se no objetivo geral de analisar os desafios e as possibilidades para a inclusão de estudantes com TDAH no ensino de Geografia nas escolas EMTI. A elaboração do Produto Educacional (Portfólio de Adaptações Pedagógicas) constitui-se como uma decorrência direta dos achados empíricos e teóricos da investigação. A abordagem adotada foi qualitativa, por se concentrar em compreender aspectos subjetivos como percepções, comportamentos e significados. De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de motivações, crenças, valores e atitudes, sendo ideal para analisar e interpretar fenômenos de forma aprofundada. O método científico empregado foi o indutivo, partindo de observações particulares da realidade das duas escolas para buscar compreensões mais amplas sobre o fenômeno investigado.

Quanto aos objetivos, o estudo foi de natureza descritiva. Utilizou-se a técnica de levantamento de dados para descrever as características do processo de ensino, do planejamento dos professores e da articulação da rede de apoio no contexto das escolas pesquisadas.

1.2 Procedimento Técnico: O Estudo de Caso

O procedimento técnico escolhido para a geração de dados foi o Estudo de Caso. Esta estratégia de pesquisa, conforme define o cientista social Robert K. Yin (2001), é ideal para responder a perguntas do tipo "como" e "por que", focando em fenômenos contemporâneos inseridos em seus contextos reais. O Estudo de Caso é uma investigação empírica abrangente, que permite o uso de múltiplas fontes de evidências para uma análise aprofundada da dinâmica dos processos em sua

complexidade.

A escolha por este método se justifica pela natureza colaborativa da pesquisa, que envolve a interação direta entre a pesquisadora e os participantes. Conforme destacam Pereira, Godoy e Terçariol (2009), o Estudo de Caso oferece a possibilidade de alargar a visão sobre o problema, apreendendo o indivíduo em sua integridade e em seu contexto, o que constitui sua principal contribuição para a construção do conhecimento científico.

O caso investigado nesta pesquisa é compreendido como o processo de inclusão pedagógica de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no ensino de Geografia no âmbito do Programa Escola do Novo Tempo (EMTI) no município de Cacoal, Rondônia.

Trata-se de um Estudo de Caso Único do tipo incorporado (YIN, 2015), uma vez que engloba a totalidade das instituições estaduais que ofertam o modelo EMTI no município de Cacoal/RO. As duas unidades escolares pesquisadas a EEMTI Josino Brito e a EEMTI Clodoaldo Nunes de Almeida constituem as unidades de análise e observação empírica que integram o caso.

A inclusão de ambas as instituições não possui caráter estritamente comparativo, mas visa conferir maior abrangência e densidade à investigação, permitindo apreender as dinâmicas institucionais, os desafios docentes e as práticas de suporte pedagógico (AEE e Psicologia) que caracterizam a rede de tempo integral no município em sua totalidade.

1.3 Locus e Participantes da Pesquisa

O recorte empírico desta pesquisa foram duas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do município de Cacoal, Rondônia. A escolha por duas instituições visa conferir maior robustez ao estudo, permitindo comparar realidades, identificar padrões e evitar que os resultados sejam específicos de uma única cultura escolar, oferecendo, assim, um panorama mais abrangente sobre os desafios no município.

A seleção dos participantes foi realizada de forma a abranger as múltiplas facetas do processo inclusivo. A amostra foi composta por oito profissionais que atuam diretamente com os estudantes com TDAH, sendo:

a) Dois professores de Geografia das escolas participantes;
b) Dois psicólogos que atuam no suporte psicopedagógico;

c) Dois profissionais das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE);
d) Dois professores de Avaliação Semanal.

A importância de cada participante se justifica por razões distintas. Os professores de Geografia estão na linha de frente do processo de ensino-aprendizagem; os profissionais do AEE detêm o conhecimento técnico sobre as adaptações; os psicólogos oferecem a visão clínica e sócio emocional; e os professores de Avaliação Semanal trazem a perspectiva do acompanhamento contínuo. Juntos, esses profissionais formam um panorama completo que permite analisar o fenômeno da inclusão de forma sistêmica.

Os servidores foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e com a devida autorização da gestão escolar, via Carta de Anuência. A pesquisa foi realizada com a aprovação já feita do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP/IFRO (Parecer: 7.547.374).

1.4 Procedimentos para Geração e Análise de Dados

A geração e a análise de dados desta pesquisa fundamentaram-se na articulação entre a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o trabalho de campo de natureza empírica, estruturados sob uma abordagem qualitativa e triangulada, neste sentido, desdobrou-se em duas estratégias complementares.

Primeiramente, realizou-se um levantamento bibliográfico de caráter narrativo destinado à fundamentação do referencial teórico, reunindo autores de referência nos eixos da Educação Geográfica Inclusiva (como Nogueira, Callai, Ribeiro e Montenegro), do Ensino em Tempo Integral no modelo da Escola da Escolha (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE) e da compreensão do TDAH associado às Funções Executivas (como Barkley, Diamond, Liberalesso e Lacerda).

Em segundo lugar, efetuou-se um procedimento sistematizado de busca para mapear o estado da arte referente às práticas pedagógicas e adaptações no ensino de Geografia para alunos com TDAH. Essa busca sistematizada foi conduzida nas bases de dados SCIELO, Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), delimitando-se a produções publicadas no período de 2015 a 2025. Foram utilizados os descritores "TDAH", "Ensino de Geografia", "Educação Inclusiva", "Escola em Tempo Integral" e "Funções Executivas", combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR. Definiram-se como critérios de inclusão os artigos completos de periódicos avaliados por pares, teses e dissertações que discutissem adaptações curriculares, metodologias inclusivas

para neurodivergentes e a dinâmica pedagógica do ensino em tempo integral. Excluíram-se os estudos estritamente clínicos sem interface com a educação, pesquisas duplicadas e publicações fora do recorte temporal.

A pesquisa documental assumiu papel central na constituição do corpus empírico primário da investigação. O corpus documental foi constituído pelos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das duas instituições estaduais que ofertam o Programa Escola do Novo Tempo (Ensino Médio em Tempo Integral) no município de Cacoal/RO, a saber: a EEEMTI Clodoaldo Nunes de Almeida e a EEEMTI Josino Brito, ambos vigentes para o ano de 2025. Integraram também este corpus os marcos normativos federais e estaduais que balizam a inclusão escolar, destacando-se a Lei Federal nº 14.254/2021, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), o Decreto nº 12.686/2025 e a Lei Estadual/RO nº 6.310/2026. A seleção desse corpus pautou-se pelo critério de abrangência total do locus da pesquisa, contemplando 100% das escolas públicas estaduais de tempo integral do município, além da relevância temática dos documentos no tocante à Matriz Curricular (BNCC e Parte Diversificada), ao modelo pedagógico da Escola da Escolha (Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil e Tutoria), à infraestrutura e às diretrizes formais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os documentos componentes do corpus foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), mediante leitura flutuante, exploração do material e categorização temática. A análise dos PPPs organizou-se em torno de cinco categorias estruturantes: a identidade e missão institucional; o modelo pedagógico focado no protagonismo e projeto de vida; a matriz curricular e inovações metodológicas (estudo orientado, nivelamento e práticas experimentais); a gestão e acompanhamento pedagógico (ciclo PDCA e tutoria); e a infraestrutura associada ao suporte do AEE. Esse procedimento permitiu relacionar e confrontar as prescrições normativas e organizacionais dos documentos com os dados empíricos obtidos em campo junto aos professores de Geografia e aos profissionais do suporte pedagógico e inclusivo.

Para a geração dos dados foram utilizados múltiplos instrumentos. Primeiramente, uma pesquisa bibliográfica e documental, que forneceu o embasamento teórico sobre TDAH, Geografia Inclusiva e o modelo EMTI. Em seguida, foram aplicados questionários online (via Google Forms), com perguntas abertas e fechadas, aos professores de Geografia e de Avaliação Semanal. Por fim, foi realizada uma roda de conversa com os psicólogos e os profissionais das salas de AEE, um

método que favorece a troca de experiências e a construção coletiva de entendimentos.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa. As respostas dos questionários foram organizadas e sistematizadas, enquanto os diálogos da roda de conversa foram transcritas e analisadas. Em seguida, foi feita a confrontação desses dados empíricos com o referencial teórico, buscando identificar padrões, desafios e potencialidades. Esse processo de triangulação, que compara as informações obtidas por meio dos diferentes instrumentos e da literatura, visaram tornar as conclusões da pesquisa mais precisas e convincentes.

1.5 Procedimento Analítico e Triangulação dos Dados

A transição do material empírico bruto para a consolidação dos eixos temáticos e categorias de análise fundamentou-se na técnica de Análise de Conteúdo na modalidade temática, conforme os pressupostos teóricos e metodológicos estabelecidos por Bardin (2016) e Minayo (2014).

O percurso analítico organizou-se em três fases encadeadas: 1 - Pré-análise: Realizou-se a leitura flutuante de todo o corpus constitutivo da pesquisa composto pelas transcrições da Roda de Conversa, pelas respostas abertas dos questionários e pelos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das duas escolas, procedendo-se à constituição do material definitivo e ao levantamento das primeiras hipóteses; 2 - Exploração do material: Fase dedicada à codificação e à extração das unidades de análise. Adotou-se como unidade de registro a "unidade de sentido" (temas, frases e enunciados significativos que retratassem vivências, concepções e práticas dos sujeitos). As categorias de análise foram estruturadas por um procedimento misto: definiu-se a priori um conjunto de eixos teóricos alinhados aos objetivos específicos da investigação (como a adequação do modelo EMTI, as barreiras no ensino de Geografia e o apoio do AEE), enquanto as subcategorias emergiram a posteriori a partir das recorrências, convergências e divergências observadas no material bruto (a exemplo da fadiga executiva decorrente da jornada estendida e das razões socioeconômicas para a permanência dos discentes no tempo integral); 3 - Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: O material codificado foi agrupado nas categorias temáticas finais, passando pela reflexão crítica e interpretação à luz da literatura especializada.

Para conferir rigor metodológico e densidade analítica aos achados, adotou-se

a estratégia de Triangulação de Dados e Métodos, sustentada nas reflexões teóricas de Denzin (2006) e Minayo (2014). A triangulação operacionalizou-se pelo confronto e cruzamento sistemático entre quatro fontes complementares: a) os dados normativos e prescritivos extraídos da pesquisa documental (PPPs e leis); b) as percepções e relatos docentes obtidos via questionários; c) as análises clínicas e pedagógicas manifestadas pela equipe de suporte (AEE e Psicologia) na Roda de Conversa; e d) o referencial teórico sobre Geografia Inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem e Funções Executivas. Esse cruzamento sistemático permitiu validar os resultados, evidenciar as contradições entre a prescrição legal e a realidade do chão da escola, e sustentar a elaboração do Produto Educacional.

1.6 Procedimentos de campo e geração de dados

A pesquisa foi autorizada pelo CEP no dia 01 de setembro de 2025, sendo iniciada no dia 8 de setembro de 2025 na Escola Josino Brito e na Escola Clodoaldo Nunes de Almeida, no dia 09 de setembro de 2025. A abordagem dos participantes foi realizada por meio de reunião individual com cada participante da escola agendada previamente com a gestão escolar. Na reunião foi apresentado o projeto de pesquisa e agendada a roda de conversa com professoras das salas de AEE e psicólogos, bem como os questionários foram disponibilizados via Google Forms (com opção de versão impressa em casos de preferência do docente), permanecendo acessíveis e em fase de recolhimento no período de 08 a 12 de setembro de 2025, após reuniões individuais com a gestão e apresentação do TCLE em 08/09/2025 (Escola Josino Brito) e 09/09/2025 (Escola Clodoaldo Nunes de Almeida). para professores de geografia e professores de avaliação semanal nas escolas EMTI pesquisadas. Nas reuniões foram apresentados o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) no qual os participantes assinaram e levaram uma cópia para casa, sendo agendado o recolhimento dos questionários no dia 12 de setembro de 2025, data definida em comum acordo. A roda de conversa com professoras das salas de AEE e psicólogos foi agendada para o dia 12 de setembro de 2025.

Foram convidados 8 profissionais no total envolvidos diretamente no acompanhamento de alunos com TDAH no modelo EMTI. Todos os 8 profissionais convidados efetivamente responderam aos instrumentos de coleta (100% de adesão dos participantes previstos).

Escola Clodoaldo Nunes de Almeida (4 participantes): 1 Professor de Geografia, 2 Professores de Avaliação Semanal, 1 Professora do AEE (e 1 Psicóloga na Roda de Conversa).

Escola Josino Brito (4 participantes): 1 Professor de Geografia, 2 Professores de Avaliação Semanal, 1 Professora do AEE (e 1 Psicólogo na Roda de Conversa).

O Questionário para Professores de Geografia e Avaliação Semanal foi composto por 21 questões, contando com uma mescla de questões fechadas (de múltipla escolha/assinalar sobre perfil, tempo de serviço, formação, diagnóstico de TDAH, participação no AEE) e questões abertas (que demandavam respostas descritivas sobre dificuldades metodológicas, exemplificação do ensino de Geografia, aplicação da avaliação semanal e sugestões de melhoria). Quanto aos instrumentos unificados/diferenciados, utilizou-se um único questionário padrão de 21 questões direcionado tanto aos Professores de Geografia quanto aos Professores de Avaliação Semanal, pois ambos atuam diretamente na regência e avaliação de turmas regulares do EMTI. Por outro lado, para os profissionais de suporte (AEE e Psicologia), utilizou-se um roteiro específico de Roda de Conversa com 14 questões.

A Roda de Conversa constituiu um dos principais instrumentos qualitativos de geração de dados empíricos da pesquisa, proporcionando um espaço de escuta qualificada, reflexão crítica e construção coletiva de diagnósticos sobre o processo inclusivo. A atividade foi realizada no dia 12 de setembro de 2025, nas dependências das duas instituições escolares sendo os participantes do estudo do município de Cacoal/RO nas escolas EEEMTI Josino Brito e a EEEMTI Clodoaldo Nunes de Almeida, em horários previamente agendados e alinhados com as gestões escolares durante os encontros iniciais de apresentação da pesquisa, ocorridos nos dias 8 e 9 de setembro de 2025 no período matutino. Na Escola Josino Brito estiveram presentes 2 (dois) profissionais especializados que compõem a rede de apoio e inclusão da escola, sendo 1 (uma) professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 1 (um) psicólogo no período matutino nas dependências da própria escola, cada um em sua sala em horários diferentes, com duração de 1 (uma) hora de conversa com cada. Já na Escola Clodoaldo Nunes de Almeida 1 (uma) professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 (uma) psicóloga também nas dependências da própria escola, cada uma na sua respectiva sala em horários diferentes no período vespertino, com duração de 1 (uma) hora de conversa com cada. O convite para a participação ocorreu de maneira individual e voluntária,

formalizado mediante a apresentação do projeto de pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/IFRO – Parecer nº 7.547.374).

O encontro desenvolveu-se em torno da temática central referente aos desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com TDAH no ambiente do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), fundamentando-se em um roteiro semiestruturado composto por 14 (quatorze) questões norteadoras. As reflexões abordaram a percepção dos profissionais sobre a estrutura da Escola da Escolha, os impactos da jornada diária estendida sobre o esgotamento mental e as Funções Executivas dos alunos neurodivergentes, as estratégias de mediação socioemocional e suporte pedagógico aplicadas na Sala de Recursos e na Psicologia, bem como as necessidades de formação continuada e a urgência de uma maior articulação com os professores regentes de Geografia. A condução da atividade pautou-se em uma mediação dialógica e flexível, na qual o roteiro atuou como um guia dinâmico que permitiu aos participantes expor livremente suas vivências, angústias e propostas de intervenção para o chão da escola. Como forma de registro, utilizou-se a gravação em áudio das discussões, previamente autorizada pelos participantes no TCLE, aliada ao registro de notas e impressões de campo efetuado pela pesquisadora durante o processo.

Posteriormente, o acervo de áudio foi transcrito na íntegra e de forma fidedigna, fornecendo o material textual bruto submetido à Análise de Conteúdo.

Para assegurar o cumprimento rigoroso dos preceitos éticos relativos ao anonimato e à confidencialidade das informações, todos os nomes próprios, dados pessoais e marcas institucionais identificáveis foram omitidos, sendo os sujeitos referenciados ao longo das análises e citações textuais por meio de categorias funcionais genéricas (como "Professora de AEE" e "Psicólogo escolar"), garantindo o total sigilo e a proteção dos participantes da pesquisa.

Os questionários passaram por uma avaliação prévia de conteúdo e clareza conduzida pela orientadora da pesquisa antes da aplicação em campo, visando adequar a linguagem à realidade das escolas EMTI e garantir o alinhamento com os objetivos específicos do estudo.

Após a coleta dos dados foi efetuada uma análise prévia e os dados gerados por meio dos questionários tabulados e tratados à luz da estatística descritiva. Em seguida, foi feita a confrontação com os conceitos, as hipóteses ou as teorias

emergentes do estudo com literatura conflitante e similares. Com o objetivo de aprofundar a discussão e dar validade ao tema.

A pesquisa é precipuamente qualitativa. A utilização da tabulação e de dados de estatística descritiva simples (como frequências e percentuais) teve papel estritamente complementar e de caracterização do perfil dos sujeitos (tempo de atuação, níveis de formação, conhecimento prévio sobre o TDAH e adesão às formações). Esses dados quantitativos serviram para mapear e contextualizar o campo de estudo, sem o intuito de realizar generalizações estatísticas ou análises inferenciais complexas, operando como suporte descritivo para a posterior análise de conteúdo e interpretação qualitativa das respostas abertas e dos relatos da Roda de Conversa.

A fase de investigação empírica desta pesquisa buscou mergulhar na realidade cotidiana de duas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do município de Cacoal, Rondônia, para compreender a complexa dinâmica que envolve o ensino de Geografia para estudantes com TDAH. A transição da teoria para a prática, realizada por meio de questionários e de uma roda de conversa com os profissionais que vivenciam este desafio, permitiu não apenas validar as questões levantadas no referencial teórico, mas também capturar as nuances, as angústias e as potencialidades presentes na escola.

A abordagem dos participantes ocorreu de forma individual e cuidadosa, com o apoio da gestão escolar, onde o projeto foi apresentado e o convite à participação foi formalizado com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir de então, os dados foram gerados, seguindo o delineamento metodológico proposto, e sua análise apontou para dois eixos centrais de discussão: os desafios pedagógicos enfrentados pelos docentes e a frágil articulação da rede de apoio que deveria sustentar a inclusão.

A pesquisa foi recebida com expressiva receptividade pelos participantes, os quais forneceram relatos densos e significativos. Observou-se que o espaço de fala proporcionado permitiu uma exteriorização necessária das tensões e desafios inerentes às suas práticas pedagógicas cotidianas.

2. GEOGRAFIA INCLUSIVA: PRINCÍPIOS, HISTÓRIA E DESAFIOS

A discussão sobre adaptações pedagógicas para estudantes com TDAH no ensino de Geografia não pode ser dissociada de um debate mais amplo e fundamental: o da própria concepção de uma educação inclusiva. Compreender a inclusão não como um método ou um conjunto de técnicas, mas como um princípio ético e político, é a condição necessária para transformar a prática docente. A Geografia, como ciência que estuda a produção do espaço e as relações entre sociedade e natureza, possui um potencial único para desvendar e combater as lógicas de exclusão que se materializam no território e, por consequência, no espaço escolar.

Nesse sentido, este capítulo busca construir o alicerce teórico que sustentou esta pesquisa. Partimos de uma reflexão sobre o percurso histórico da inclusão, analisando a evolução dos paradigmas que moldaram o tratamento dado às pessoas com deficiência. Em seguida, detalhamos os princípios fundamentais que hoje norteiam a educação inclusiva. Aprofundamos, então, o conceito de uma Geografia Inclusiva, explorando como a disciplina pode se tornar uma ferramenta para a formação de uma cidadania crítica e para a valorização da diversidade. Por fim, abordamos os desafios contemporâneos que marcam a implementação da inclusão no cenário educacional brasileiro, revelando a complexa distância que ainda separa a legislação da realidade cotidiana das escolas.

2.1 Um olhar para o percurso Histórico da Inclusão Escolar

A história da educação para pessoas com deficiência é marcada por uma clara evolução de paradigmas, refletindo transformações profundas na sociedade, na ciência e, sobretudo, na concepção de direitos humanos. Essa trajetória pode ser compreendida em quatro grandes fases: exclusão, segregação, integração e inclusão (Sassaki, 1997). O primeiro e mais longo paradigma foi o da exclusão, que perdurou até meados do século XIX. Neste período, a deficiência era frequentemente associada a castigos ou anormalidades, e a sociedade não reconhecia o direito à educação para essas pessoas, resultando em seu completo alijamento do sistema de ensino e do convívio social (Mazzota, 1996). A prática comum era o confinamento doméstico ou a segregação em instituições de caridade, uma materialização da "Política do Avis-Struthio", caracterizada pela obstinação em não ver ou considerar o lado desagradável das coisas, mantendo a pessoa com deficiência invisível para a sociedade.

Com os avanços da medicina, entre o final do século XIX e meados do século XX, emerge o "modelo médico", que via a deficiência como uma patologia a ser tratada. Essa visão deu origem ao paradigma da segregação, com a criação de instituições e escolas especiais onde os estudantes eram separados do sistema regular de ensino. O foco era essencialmente terapêutico e reabilitador, não priorizando o desenvolvimento acadêmico, em paridade com os demais estudantes. Um dos marcos desse período foi o trabalho pioneiro de Jean-Marc Gaspard Itard, cujos esforços para educar Victor de Aveyron no início do século

XIX representam um dos primeiros registros documentados de educação especial.

Impulsionado pelos movimentos por direitos civis nas décadas de 1960 a 1980, o modelo segregacionista passou a ser questionado, dando lugar ao paradigma da integração. A ideia de Mainstreaming ganhou força, defendendo que alunos com deficiência poderiam ser inseridos em escolas regulares, contanto que fossem capazes de se adaptar ao sistema existente. A filosofia era clara: o aluno se adapta à escola. Essa lógica, criticada por sua visão normalizadora, pode ser associada à "Política do Leito de Procusto", na qual a pessoa com deficiência precisa se enquadrar em um padrão previamente estabelecido, mesmo que isso signifique mutilar suas particularidades. Um documento de grande influência mundial para este movimento foi o Relatório Warnock (1978), publicado no Reino Unido, que popularizou o conceito de "Necessidades Educacionais Especiais" (NEE) e defendeu que a educação especial deveria, sempre que possível, ocorrer dentro da escola comum.

Finalmente, a partir da década de 1990, consolidou-se o paradigma da inclusão, o modelo vigente. Baseado no modelo social da deficiência, a inclusão compreende que as barreiras não estão no indivíduo, mas na sociedade e nas estruturas escolares. A premissa se inverte: é o sistema educacional que deve se transformar e se adaptar para atender à diversidade de todos os alunos, com ou sem deficiência. O documento mais importante que fundamenta essa visão é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cuja proclamação central afirma que "Escolas regulares com essa orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos".

Essa evolução foi impulsionada por uma série de marcos legais internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabeleceu a

educação como um direito de todos; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que reforçou a necessidade de incluir grupos marginalizados; e, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que no Brasil possui status de emenda constitucional e reforça a educação inclusiva como um direito inalienável.

Historicamente, a educação especial no Brasil passou por diversas transformações legislativas, superando a visão de segregação para adotar o paradigma da educação inclusiva, onde o ensino especial passa a atuar de forma complementar ao ensino regular.

Na prática social e pedagógica cotidiana, a transição entre essas fases não ocorreu por saltos mecânicos ou pelo desaparecimento automático do paradigma anterior; ao contrário, observa-se historicamente uma dinâmica de coexistência, tensão e sobreposição entre diferentes concepções e práticas institucionais.

A articulação entre a periodização das quatro fases (Sassaki, 1997; Mazzotta, 1996) e a evolução dos paradigmas de suporte (Aranha, 2004; Mendes, 2006) evidencia que a educação inclusiva não é um estágio final resultante de uma evolução linear contínua, mas o produto histórico de disputas políticas, normativas e epistemológicas ininterruptas. Essa compreensão teórica torna-se indispensável para analisar o contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em que resquícios do "paradigma dos serviços" (como a exigência de adaptação do estudante neurodivergente a rotinas engessadas) frequentemente tencionam a efetivação plena do "paradigma dos suportes", indispensável para o acolhimento das especificidades dos discentes com TDAH.

A consolidação do paradigma inclusivo não decorre de uma mera mudança espacial de matrícula, mas de uma profunda transformação filosófica, ética e pedagógica que redefine a função social da escola e as concepções de ensino e aprendizagem (Mantoan, 2003; Aranha, 2004). Longe de constituírem proposições autoevidentes, os princípios que sustentam a Educação Inclusiva são o resultado de uma construção histórica e normativa respaldada por marcos internacionais e pela literatura especializada.

O princípio basilar reside no direito universal e incondicional à educação, consagrado no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e reafirmado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990). Sob essa premissa, a escolarização configura-se como um direito humano fundamental,

sendo vedada qualquer recusa de acesso ou permanência em classes comuns do ensino regular com base em deficiências, transtornos de aprendizagem ou outras condições de neurodiversidade (Brasil, 2015).

Soma-se a esse alicerce a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo pedagógico. Conforme preconiza a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), as diferenças humanas entre os educandos não devem ser interpretadas como anomalias ou desvios a serem corrigidos, mas como expressão da variedade intrínseca à condição humana. Na perspectiva de Mantoan (2003), a sala de aula inclusiva reconhece a heterogeneidade como a norma pedagógica, superando a cultura da homogeneização e transformando a pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagem em estímulo ao desenvolvimento coletivo.

Dessa concepção decorre o postulado de que é o sistema de ensino que deve se adaptar ao estudante, e não o contrário. Essa premissa marca a transição conceitual decisiva entre o antigo paradigma da integração e o paradigma da inclusão (Sassaki, 1997; Aranha, 2004). Enquanto a integração exigia que o aluno se enquadrasse às estruturas rígidas da escola tradicional, a inclusão impõe a flexibilização do currículo, a diversificação das metodologias e a adoção de avaliações processuais que respeitem as singularidades de cada sujeito (Glat; Pletsch, 2013).

Para operacionalizar essa flexibilização, faz-se imperativo o compromisso com a remoção de barreiras à aprendizagem e à participação. O Artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) categoriza essas barreiras em arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais (Brasil, 2015). Dentre estas, Nuernberg e Gesser (2016) destacam as barreiras atitudinais expressas por meio de preconceitos, estigmas e baixas expectativas acadêmicas como os maiores obstáculos para a consolidação de uma cultura escolar acolhedora, demandando uma desconstrução ativa de práticas capacitistas.

A efetivação desses princípios pressupõe, ainda, a construção de uma rede colaborativa de suporte. A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2009) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) estabelecem que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar. Essa atuação em rede envolve o trabalho articulado entre professores regentes, profissionais de apoio, equipe gestora e famílias, além da garantia de adaptações razoáveis e metodologias universais como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), as quais beneficiam não apenas os discentes

neurodivergentes, mas a totalidade dos estudantes da turma (Maia; Confortin, 2015).

2.2 Princípios Fundamentais da Educação Inclusiva

A transição para o paradigma da inclusão não representa apenas uma mudança de local, mas uma profunda alteração filosófica, sustentada por princípios que redefinem o papel da escola e o conceito de aprendizagem.

Toda Pessoa Tem o Direito à Educação: Este é o pilar de todo o movimento, fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A educação não é um privilégio, mas um direito fundamental e incondicional. Nenhuma criança pode ser recusada em uma escola regular por qualquer motivo, seja ele deficiência, transtorno de aprendizagem ou outra condição.

A educação inclusiva fundamenta-se, primeiramente, na valorização da diversidade humana, partindo do pressuposto de que as diferenças são a norma, e não a exceção. Nesse contexto, a diversidade de habilidades, culturas e ritmos é vista como uma verdadeira riqueza para o ambiente de aprendizagem, e não como um problema a ser corrigido. Assim, uma sala de aula inclusiva é aquela que celebra e aprende ativamente com as características singulares de todos os seus membros.

A partir dessa valorização, consolida-se o princípio de que a escola se adapta ao aluno, e não o contrário. Sendo esta a premissa que mais diferencia a inclusão da integração, o modelo inclusivo deixa de exigir que o estudante se encaixe em um padrão engessado e passa a exigir que a instituição se flexibilize para atender às necessidades de cada um. Na prática, isso implica a adoção de um currículo flexível, de metodologias diversificadas e de uma avaliação processual que priorize e valorize o progresso individual.

Para que essa estrutura funcione, é essencial garantir a aprendizagem e a participação plena de todos. A inclusão não se resume a simplesmente assegurar a presença física do aluno no espaço escolar; seu objetivo central é promover a participação social e a aprendizagem efetiva, permitindo que cada estudante, à sua própria maneira, consiga atingir o seu máximo potencial.

Alcançar essa meta exige um esforço contínuo voltado à remoção de barreiras. Uma instituição verdadeiramente inclusiva trabalha ativamente para identificar e eliminar todos os obstáculos que impeçam o acesso e a participação de seus alunos. Conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão (2015), essas barreiras classificam-se em arquitetônicas (obstáculos físicos), pedagógicas (métodos de ensino rígidos),

comunicacionais (falta de recursos como Libras ou Braille) e atitudinais. Estas últimas são consideradas as mais difíceis de serem superadas, pois se expressam por meio de preconceitos e estigmas que marcam negativamente as trocas sociais das pessoas com deficiência.

A superação de todos esses desafios só é possível por meio de um trabalho colaborativo e em rede, no qual se compreende que a inclusão é uma responsabilidade de toda a comunidade escolar. Esse processo exige a articulação constante entre os professores da sala comum, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a equipe gestora, as famílias e os profissionais da saúde, compondo uma rede de apoio que é absolutamente essencial para o sucesso do aluno.

Toda essa rede converge para um objetivo maior: garantir uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a inclusão jamais deve significar o rebaixamento de expectativas. Pelo contrário, ela atua para elevar o nível da educação de forma global, uma vez que, ao criar estratégias mais acessíveis e diversificadas como as baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a escola acaba beneficiando a turma inteira, e não apenas os alunos com deficiência.

> Nesse sentido, entender o aluno vai muito além de auxiliar somente aquele que possui TDAH; isso também beneficia o professor e os outros estudantes, uma vez que demanda um maior esforço e disponibilidade por parte do professor, resultando em atividades mais detalhadas e tangíveis. Todos os alunos recebem benefícios, e o aluno com TDAH aprende muito e se relaciona com os colegas (Maia; Confortin, 2015, p. 80).

A consolidação dos princípios da Educação Inclusiva no Brasil é resultado direto de um processo de alinhamento entre compromissos internacionais e o desenvolvimento normativo nacional (Aranha, 2004; Mazzotta, 1996). Para compreender essa evolução, faz-se necessário organizar a trajetória dos marcos normativos fundamentais que atuaram como fontes primárias desses princípios, distinguindo os tratados internacionais ratificados pelo país da legislação nacional, em respectiva ordem cronológica.

No plano dos documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, o percurso inicia-se com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que estabeleceu a educação como um direito humano fundamental e inalienável (Artigo 26). Décadas mais tarde, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, Jomtien, 1990) reforçou a necessidade de universalizar o acesso à escolarização e combater as disparidades que afetavam grupos marginalizados. Em

seguida, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (Unesco, 1994) consagrou-se como o documento internacional divisor de águas ao formalizar a transição do paradigma da integração para o da inclusão, proclamando que as escolas regulares de orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias e construir uma sociedade inclusiva. Por fim, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), cujo Artigo 24 assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, foi ratificada pelo Brasil com status equivalente ao de Emenda Constitucional, por meio do Decreto nº 6.949/2009, consolidando o direito à educação inclusiva sob a égide dos direitos humanos (Brasil, 2009).

A influência decisiva desses compromissos internacionais refletiu-se diretamente na formulação dos documentos normativos nacionais, cuja evolução cronológica institucionalizou a Educação Inclusiva no sistema de ensino brasileiro:

1. Constituição da República Federativa do Brasil (1988): inaugurou o novo arcabouço democrático ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado (Art. 205), garantindo o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III);Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006): Este tratado internacional, que, no Brasil, tem força de emenda constitucional, transformou esses princípios em obrigação legal para os países signatários. O Artigo 24 da convenção é inteiramente dedicado a garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996): dedicou o Capítulo V à Educação Especial, definindo-a como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e assegurando currículos, métodos e recursos específicos para atender às necessidades dos educandos (Brasil, 1996);
3. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008): demarcou o público-alvo da Educação Especial (PAEE) e definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar ou suplementar à escolarização em classes comuns do ensino regular (Brasil, 2008);

4. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015): institucionalizou a responsabilidade do Estado em assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando a cobrança de valores adicionais e tipificando as diferentes barreiras a serem eliminadas (Brasil, 2015);
5. Lei Federal nº 14.254/2021: instituiu o Programa de Acompanhamento Integral para Educandos com Dislexia, TDAH ou outro Transtorno de Aprendizagem, garantindo a identificação precoce e o suporte pedagógico necessário no âmbito da sala de aula comum da rede regular (Brasil, 2021);
6. Decreto nº 12.686/2025: atualizou as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando a centralidade do sistema de ensino regular inclusivo, da transversalidade e da elaboração de planos pedagógicos específicos para o público-alvo (Brasil, 2025).

A ordenação cronológica e categórica desses documentos evidencia como a ratificação dos tratados internacionais impulsionou e balizou a construção do arcabouço normativo brasileiro. Essa fundamentação legal torna-se indispensável para analisar os limites e os desafios do cotidiano escolar, garantindo que o amparo a estudantes neurodivergentes como os discentes com TDAH seja compreendido no âmbito da garantia do direito à educação regular de qualidade e com equidade (Brasil, 2021).

Em suma, a articulação histórica entre todos esses documentos evidencia que a educação inclusiva não é uma mera escolha metodológica ou uma concessão assistencialista, mas sim um direito humano inegociável e juridicamente amparado. Juntos, esses marcos formam a base estrutural que obriga o Estado e a sociedade a superarem as práticas históricas de exclusão, garantindo que as instituições de ensino se transformem em espaços genuinamente democráticos, acessíveis e preparados para promover o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Como parte indissociável desse processo histórico de lutas, debates e conquistas, é relevante acompanhar a ampliação da atenção legislativa e institucional no Brasil em relação às demandas da neurodiversidade no ambiente escolar. No âmbito infraconstitucional vigente, destaca-se a promulgação da Lei Federal nº

14.420, de 20 de julho de 2022, que instituiu a Semana Nacional de Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), objetivando fomentar ações de informação e sensibilização no âmbito educacional e da saúde pública (Brasil, 2022). Soma-se a esse cenário a tramitação do Projeto de Lei nº 4.225/2023 no Congresso Nacional (aprovado na forma de Substitutivo pela Câmara dos Deputados em 17 de junho de 2026 e remetido ao Senado Federal), que propõe a instituição do Dia Nacional de Conscientização sobre o TDAH e a criação da Política Nacional de Atenção às Pessoas Diagnosticadas com Transtornos do Neurodesenvolvimento (Câmara dos Deputados, 2026).

A emergência dessas proposições legislativas sinaliza um avanço na visibilidade do tema e na busca pelo fortalecimento do amparo educacional. Contudo, é fundamental demarcar uma precisão conceitual e jurídica indispensável que atravessa todo este estudo: a garantia de suporte pedagógico e adaptações curriculares ao estudante com TDAH não se confunde com o pertencimento formal ao público-alvo da Educação Especial (PAEE), nem implica, por si só, elegibilidade ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais.

Conforme estabelecem as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e do Decreto nº 12.686/2025, o público da Educação Especial é estritamente delimitado aos discentes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. O TDAH, enquanto transtorno do neurodesenvolvimento de ordem funcional, é respaldado especificamente pela Lei Federal nº 14.254/2021. Esta legislação determina que o acompanhamento deve ocorrer no âmbito da sala de aula comum da rede regular de ensino, por meio do apoio docente direcionado, da flexibilização das metodologias e avaliações e da articulação com as equipes de saúde, sem a necessidade de deslocar o estudante para a modalidade da Educação Especial ou para a estrutura do AEE, salvo nas hipóteses de comorbidade comprovada com as condições que compõem o PAEE.

A efetivação desses princípios pressupõe, ainda, a construção de uma rede colaborativa de suporte e a busca por abordagens curriculares inclusivas. A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2009) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) estabelecem que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar. Essa atuação em rede envolve o trabalho articulado entre professores regentes,

profissionais de apoio, equipe gestora e famílias, visando à garantia de adaptações razoáveis.

É justamente nesse horizonte que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ganha relevância teórica e prática: ele não se constitui como um princípio abstrato em si, mas como a possibilidade de materialização pedagógica dos princípios inclusivos no cotidiano da sala de aula (Pletsch; Redig; Bocci, 2023; Bock; Gesser; Nuernberg, 2018). Inspirado na acessibilidade arquitetônica e respaldado pelos achados das neurociências, o DUA operacionaliza os valores de equidade e valorização da diversidade ao propor, desde o planejamento inicial do ensino, múltiplos meios de engajamento, de representação do conteúdo e de ação e expressão dos estudantes (CAST, 2018).

Dessa forma, o DUA atua como uma estratégia estruturante para a remoção prévia de barreiras pedagógicas, demonstrando que a flexibilização curricular beneficia não apenas os discentes neurodivergentes como os estudantes com TDAH, mas a totalidade dos educandos presentes na turma (Maia; Confortin, 2015). Aprofundar as diretrizes operacionais do DUA e suas aplicações práticas no ensino de Geografia constitui o foco das seções subsequentes deste trabalho.

2.3 Geografia da Deficiência e Educação Geográfica Inclusiva: Fundamentos e Práticas

A disciplina de Geografia, por sua própria natureza, ocupa um lugar privilegiado no debate sobre a inclusão. Longe de ser apenas um campo de estudo sobre mapas e paisagens, a Geografia é uma ciência social que estabelece relações entre a sociedade e a natureza, com o objetivo de estudar, analisar e explicar o espaço produzido pelas relações humanas. Para compreender profundamente essa interface, é necessário analisar o percurso histórico e conceitual de duas vertentes que balizam esse debate: a Geografia da Deficiência e a Educação Geográfica Inclusiva.

Historicamente, a Geografia da Deficiência (do inglês Geography of Disability) emergiu como um campo de pesquisa dentro da Geografia Humana e Crítica a partir das décadas de 1980 e 1990 (Kitchin, 1998; Gleeson, 1999). Esse viés epistemológico surgiu para denunciar e investigar como o espaço geográfico é historicamente planejado e construído para corpos considerados "normativos", gerando a exclusão socioespacial de pessoas com deficiência (IMRIE, 1996; Chouinard, 1997). Em consonância com a crítica ao modelo médico (Oliver, 1990), a Geografia da Deficiência

propõe que a condição não seja vista apenas sob a ótica biológica, mas como uma construção espacial. Nesse sentido, compreende-se que são as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e atitudinais presentes no território categorização, também adotada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que incapacitam o sujeito. Assim, pensar nessa vertente é reconhecer as lógicas espaciais de segregação, mobilidade e a luta pelo efetivo direito à cidade.

É sob a lente da Geografia da Deficiência que se analisa, por exemplo, o impacto da estrutura rígida e da longa permanência no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), compreendendo a escola não como um cenário neutro, mas como um espaço geograficamente construído que pode intensificar a exaustão cognitiva e a exclusão socioespacial de estudantes com TDAH.

Por outro lado, à medida que essas discussões espaciais adentraram o ambiente escolar, consolidou-se o termo Educação Geográfica Inclusiva. Enquanto a Geografia da Deficiência atua no campo da análise socioespacial e da denúncia, a Educação Geográfica Inclusiva volta-se para a práxis pedagógica. Historicamente pautada nos movimentos globais de Educação para Todos, essa vertente foca em como transpor os conceitos geográficos de forma acessível, repensando currículos, metodologias e materiais didáticos (como mapas táteis e recursos em áudio e Libras) para garantir que todos os alunos compreendam o espaço onde vivem.

O referencial que orienta diretamente a prática analítica empírica e a formulação das propostas pedagógicas é a Educação Geográfica Inclusiva (Callai, 2016; Nogueira, 2016; Ribeiro; Montenegro, 2016). Enquanto a Geografia da Deficiência fornece o diagnóstico das desigualdades espaciais, a Educação Geográfica Inclusiva volta-se para a práxis didático-pedagógica, focando em como democratizar os conceitos geográficos para garantir a leitura do mundo, o pertencimento e o exercício da cidadania ativa por parte de todos os educandos.

Nesta pesquisa, optou-se por adotar prioritariamente o termo Educação Geográfica Inclusiva. A justificativa para essa escolha deve-se ao fato de que o foco central deste estudo reside nos processos de ensino-aprendizagem, na sala de aula e nas estratégias pedagógicas necessárias para democratizar o conhecimento geográfico, utilizando as reflexões críticas da Geografia da Deficiência como base teórica, mas aplicando-as diretamente à realidade educacional e à formação cidadã.

Como afirmam Ribeiro e Montenegro (2016) há uma relação intrínseca entre a inclusão educacional e o ensino de Geografia na questão da formação cidadã. Sendo

assim, a Educação Geográfica Inclusiva reconhece a responsabilidade da disciplina frente à formação de sujeitos críticos, capazes de ler o mundo e de se posicionar diante das desigualdades socioespaciais. A cultura escolar tradicional, como aponta Callai (2016), ainda está presa a bases que dificultam a efetivação da inclusão, e a Geografia se insere nesse contexto. No entanto, a disciplina oferece ferramentas conceituais e metodológicas potentes para romper com essa tradição. Estar alfabetizado em Geografia significa, portanto, saber se situar e se posicionar criticamente diante da realidade.

Uma Educação Geográfica Inclusiva utiliza seus conceitos-chave espaço, lugar, território, paisagem e região não como conteúdos a serem memorizados, mas como ferramentas para analisar as lógicas de exclusão e pertencimento vividas pelos próprios alunos. Ao estudar o "lugar", o estudante, com ou sem deficiência, é convidado a analisar as barreiras (físicas e atitudinais) e as potencialidades do seu cotidiano, transformando o conhecimento em um ato político. A disciplina atinge esse potencial inclusivo, quando valoriza o espaço vivido: a ideia de que o ensino deve partir da realidade e dos saberes prévios dos alunos é um ponto central na coletânea de Nogueira (2016). Autores como Gabriela Custódio, Ruth Nogueira e Adriano Nuernberg (2016) defendem que a "geografia cotidiana" do aluno deve ser o ponto de partida inegociável para a construção de conceitos científicos mais complexos. Corroborando essa visão, Sarah Andrade (2016) reforça a importância de considerar as referências de todos os alunos quanto ao seu "espaço vivido e produzido", garantindo que a escola se adapte às suas realidades, e não o contrário.

Para a efetivação de uma Educação Geográfica Inclusiva, são indispensáveis a utilização de recursos multissensoriais e a promoção de práticas pedagógicas diversificadas. A ênfase na cartografia tátil, por meio de mapas e maquetes em relevo, e na adoção de recursos sonoros garante que estudantes com deficiência visual, por exemplo, possam construir ativamente suas representações espaciais, explorando outros sentidos além da visão. Essa abordagem multissensorial é o foco principal do trabalho de Ruth E. Nogueira (2016) e perpassa as contribuições de diversos autores em sua coletânea. Logo no prefácio da obra, Helena Callai (2016) destaca a relevância fundamental da cartografia tátil, temática que é metodologicamente aprofundada nos capítulos de Leia de Andrade e Ruth Nogueira (2016), com foco na elaboração de gráficos táteis, e de Nair Mochiutti e Rafael dos Santos (2016), que exploram as amplas potencialidades cognitivas do uso do tato no processo de aprendizagem

espacial.

Somado à adaptação de materiais, a inclusão exige também que a disciplina incorpore dinâmicas diferenciadas, como saídas a campo e atividades interativas.

Nesse sentido, a adoção de estratégias variadas é fortemente fundamentada pelas propostas de Martins Júnior e Spinelli (2016). Em seu capítulo intitulado "O lúdico na inclusão escolar", os autores detalham de que forma a implementação estruturada de jogos e brincadeiras atua não apenas como elemento de socialização, mas como uma ferramenta metodológica poderosa e indispensável para a consolidação do ensino e da inclusão nas aulas de Geografia.

A materialização de um ensino de Geografia verdadeiramente inclusivo exige a adoção de metodologias diversificadas que conectem o aluno à sua realidade socioespacial. A implementação de estratégias pedagógicas práticas, como as saídas de campo e a elaboração de cartazes (Andrade, 2016), somada à utilização de fotossequências como alternativa didática acessível (Ribeiro; Montenegro, 2016), atua como a base estrutural para uma aprendizagem significativa.

A relação fundamental entre essas diferentes abordagens metodológicas reside no fato de que elas não são um fim em si mesmas, mas sim as ferramentas práticas necessárias para atingir um objetivo muito maior: instrumentalizar o aluno para debater questões complexas de seu cotidiano, como a desigualdade social, a segregação urbana, a acessibilidade e a justiça ambiental. Ao vivenciar a leitura do mundo por meio dessas estratégias inclusivas, a disciplina fomenta uma cidadania ativa e cumpre o seu papel de educar para a formação de sujeitos da história, ou seja, indivíduos que se reconhecem como portadores de direitos e deveres e que são capazes de atuar diretamente na transformação do espaço em que vivem (Tonet, 2005).

Portanto, a Geografia da Inclusão não é uma nova geografia, mas uma abordagem político-pedagógica que assume o compromisso de fortalecer os valores democráticos e o respeito ao outro, ao diferente, utilizando para isso todo o seu arcabouço teórico e metodológico.

2.4 Desafios Atuais da Educação Inclusiva no Contexto Brasileiro

Apesar de o Brasil possuir um dos aparatos legais mais avançados do mundo, em relação à inclusão, especialmente com a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a efetivação desses direitos no cotidiano escolar ainda enfrenta enormes desafios. A

distância que separa a lei da prática constitui o maior obstáculo atual para a consolidação de uma escola verdadeiramente para todos.

No cenário específico de Rondônia, a base legal para a proteção desses direitos foi recentemente fortalecida pela Lei Estadual nº 6.310, de 9 de janeiro de 2026. Esta legislação estabelece uma política rigorosa de combate à discriminação em instituições de ensino públicas e privadas do estado, vedando explicitamente qualquer forma de exclusão de estudantes em razão de sua deficiência ou transtorno. A lei define como atos discriminatórios práticas recorrentes no cotidiano escolar, tais como a procrastinação de matrículas, a adoção de práticas pedagógicas segregadoras e a negação de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou profissionais de apoio. Além de proibir tais condutas, a norma assegura ao estudante o direito a um projeto pedagógico que institucionalize o suporte necessário e obriga as instituições a promoverem a formação continuada de seus profissionais em práticas inclusivas, oferecendo um respaldo jurídico robusto para as adaptações propostas nesta pesquisa.

A efetivação da educação inclusiva no Brasil, apesar dos avanços legais, enfrenta enormes desafios que se manifestam no cotidiano escolar. A análise da literatura e da prática aponta para um conjunto de obstáculos sistêmicos que precisam ser superados, com destaque para a formação docente, as barreiras culturais, a precariedade de recursos e a desarticulação da rede de apoio.

Formação de Professores (Inicial e Continuada)

Um dos desafios mais proeminentes é a formação docente. Muitos cursos de licenciatura ainda tratam a educação inclusiva como uma disciplina isolada, não a integrando à formação geral do professor, o que resulta em novos docentes com pouco preparo prático para lidar com a diversidade da sala de aula. A oferta de formação continuada de qualidade também é apontada como insuficiente e esporádica. Estudos sobre a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) frequentemente concluem que os programas de formação, quando existem, são pontuais e não integram de forma eficaz os fundamentos da inclusão com o uso prático de tecnologias assistivas. Essa necessidade de uma formação aprimorada é um ponto constantemente destacado por pesquisadores e por relatórios de organizações da sociedade civil, que apontam a baixa qualidade da formação continuada como um dos

maiores obstáculos para a efetivação da inclusão no Brasil.

Barreiras Atitudinais e o Capacitismo

As barreiras mais difíceis de transpor são as culturais e sociais. Conforme apontam Nuernberg e Gesser (2016), as barreiras atitudinais merecem maior atenção por contribuírem para a produção de todas as outras formas de barreiras. O preconceito, muitas vezes manifestado na crença de que o aluno com deficiência "atrasa a turma" ou não é capaz de aprender, leva a baixas expectativas que limitam o potencial do estudante. Essa visão está enraizada em uma cultura escolar historicamente padronizadora, que valoriza a homogeneidade em detrimento da personalização, uma crítica central de autores como Mantoan (2003) e discutida por Nuernberg e Gesser (2016) em sua análise sobre o esforço de homogeneização que marcou a cultura pedagógica.

> É cada vez mais comum encontrar, na escola, estudantes com TDAH, que são confundidos com jovens que possuem mau comportamento, que resistem às orientações do professor, que ficam inquietos, agitados e ansiosos, mediante determinada situação. Por não serem identificados com esse transtorno e, por consequência, não terem identificadas suas dificuldades, esses estudantes não conseguem se concentrar, questionar, refletir sobre um problema apresentado em sala de aula, o que os deixa “atrasados” em seus conteúdos em relação a seus colegas. Nessa situação, aumentam os índices de repetência, baixo rendimento escolar, evasão e dificuldades emocionais e sociais. Assim como todos os outros estudantes, possuem seu próprio tempo de aprendizagem; porém, em sua maioria, os estudantes com TDAH precisam de um tempo maior para internalizar o que foi ensinado (Maia “e” Confortin, 2015, p. 80).

Diante desse cenário, fica evidente que a superação das barreiras atitudinais e do capacitismo exige uma profunda mudança de postura por parte de toda a comunidade escolar. Em vez de rotular o estudante com TDAH sob o estigma da indisciplina ou do déficit de adequação a um ritmo imposto, é urgente que a escola repense suas práticas pedagógicas à luz do respeito à neurodiversidade. Desconstruir a lógica da homogeneização significa compreender que o ensino deve ser flexível e acolhedor, garantindo que o tempo e o modo de aprender de cada sujeito sejam não apenas respeitados, mas ativamente apoiados para o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Falta de Recursos e Infraestrutura Adequada

O baixo investimento compromete diretamente a qualidade da inclusão. Muitas escolas ainda não são plenamente acessíveis do ponto de vista arquitetônico, carecendo de rampas e outras adequações. Há também uma insuficiência de

materiais pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas, o que configura barreiras instrumentais ao aprendizado (Nuernberg Gesser, 2016). A necessidade de infraestrutura adequada, como salas de recursos multifuncionais e dispositivos de apoio, é um ponto crucial, pois, sem esse investimento, a inclusão corre o risco de ser apenas simbólica (Oliveira, 2011). Somam-se a isso as salas de aula superlotadas, uma realidade amplamente documentada no sistema educacional brasileiro, que torna praticamente impossível para o professor oferecer a atenção individualizada que muitos estudantes necessitam.

Desarticulação da Rede de Apoio

A inclusão depende de um trabalho colaborativo que, na prática, raramente funciona de forma integrada. A comunicação entre o professor da sala regular, o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a gestão da escola e a família é frequentemente falha ou inexistente. Estudos sobre a implementação de políticas inclusivas apontam a desarticulação entre as diretrizes federais e as políticas locais, bem como a falta de comunicação entre o AEE e a sala de aula comum, como um problema crônico (Mendes; Silva; Pletsch, 2016). Além disso, a oferta do AEE é, em muitos casos, insuficiente para atender à demanda. O desafio se agrava drasticamente nas escolas de tempo integral, onde a realização do AEE no contraturno, conforme previsto na política nacional, torna-se estruturalmente inviável, criando um impasse para a inclusão desses estudantes (Torres; Oliveira, 2025).

Diante desse cenário, fica evidente que a consolidação da educação inclusiva transcende a simples formulação de aparatos legais. Ela esbarra em gargalos estruturais, logísticos e relacionais que afetam diretamente o cotidiano escolar e evidenciam que o modelo atual ainda carece de revisões profundas para atender à diversidade do alunado em sua plenitude. Compreender estas limitações, no entanto, é o primeiro passo para superá-las. É justamente a partir da urgência em enfrentar essas barreiras, sejam elas estruturais ou pedagógicas, que o próximo capítulo será dedicado a explorar os caminhos metodológicos e as estratégias práticas que buscam reverter esse quadro. O objetivo a seguir será demonstrar como, apesar dos impasses, é possível repensar a prática docente e o espaço escolar para construir alternativas reais que efetivem a inclusão na sala de aula.

3. O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (EMTI)

Antes de analisar o modelo da Escola em Tempo Integral (EMTI) e sua gênese, é crucial compreender as habilidades cognitivas centrais que são mais demandadas nesse ambiente de longa permanência, especialmente para alunos com TDAH. Nesse sentido, é importante destacar a perspectiva de Barkley(2008), para quem o TDAH é caracterizado fundamentalmente pelo prejuízo significativo das funções executivas. Dentre essas Funções Executivas, duas se destacam pela sua importância no processo de aprendizagem:

> Flexibilidade Cognitiva: A capacidade de alternar rapidamente entre tarefas ou pontos de vista, adaptando-se a novas situações. Estimula a inovação, a solução de problemas e o ajuste de erros. Conectar diferentes informações, relacionar acontecimentos que ocorreram em momentos diferentes, reordenar itens mentalmente, considerar e incorporar alternativas ao planejamento, todas essas ações dependem do funcionamento da memória de trabalho. Essa habilidade é também essencial para a criatividade, ao tornar possível que se separe um todo em partes e reorganize as partes em uma nova sequência (Ncpi, 2016, p. 5).

Com a importância dessas funções em mente, este capítulo se dedica a analisar o modelo EMTI, compreendendo seus princípios filosóficos e as tensões que emergem quando sua proposta de formação integral encontra o desafio da inclusão de estudantes com TDAH. A efetivação dos princípios da educação inclusiva, discutidos no capítulo anterior, não ocorre em um vácuo, mas dentro de estruturas curriculares específicas. Argumenta-se que, embora a filosofia do tempo integral se alinhe teoricamente aos ideais inclusivos, sua estrutura operacional gera paradoxos que precisam ser investigados, especialmente no que tange à prática do ensino de Geografia.

3.1 O Modelo da Escola da Escolha: Gênese e Princípios

Para analisar a formação integral no ambiente escolar, a categoria geográfica do lugar se revela a mais potente. Diferente do espaço, que pode ser abstrato e genérico, o lugar é a porção do espaço dotada de significado, afeto e identidade, onde a vida acontece (Nogueira, 2016). A transformação de uma escola de mero espaço físico em um lugar de pertencimento e desenvolvimento é o cerne da educação integral. Nesse sentido, a concepção do Modelo da Escola da Escolha emerge como uma resposta robusta a esse desafio, propondo uma visão que transcende a dimensão puramente cognitiva do aprendizado.

A instituição que consolidou e hoje dissemina o modelo da Escola da Escolha

é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE, 2003). Sua base filosófica está ancorada na compreensão do ser humano em sua totalidade corporal, afetiva e espiritual. Ao localizar o indivíduo em seus múltiplos contextos de vida (pessoal, social e produtivo), a escola busca equipá-lo com as ferramentas para navegar e transformar esses espaços. O cerne desse processo é a capacidade de o estudante construir e, sobretudo, executar sua visão de futuro. Essa jornada se materializa no Projeto de Vida, um conceito central que mobiliza o protagonismo juvenil como um motor de ação, transformando a escola em um lugar onde talentos e potencialidades são canalizados para a realização de um futuro planejado e consciente.

A história desse modelo é a crônica da transformação de um espaço em um lugar descrita pelos Cadernos de Formação do Modelo da Escola da Escolha, em alguns desses documentos, a documentação dessa história é creditada a Thereza Barreto, pertencente ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que descreve eventos que ocorreram em um período específico de 2000 a 2002.

No início dos anos 2000, diante dos baixos indicadores educacionais em Pernambuco, a sociedade civil, a iniciativa privada e o poder público se uniram. O estopim foi a sensibilidade de um ex-aluno com a decadência física de sua antiga escola, o Ginásio Pernambucano. Aquele espaço, que já fora um lugar de excelência, havia perdido seu significado. A mobilização que se seguiu não foi um ato burocrático, mas um esforço orgânico para resgatar a identidade de um lugar que era referência.

O projeto de revitalização, denominado "Novo Ginásio Pernambucano", ocorreu em duas fases distintas. A primeira, entre 2000 e 2002, focou na restauração física do prédio histórico, um resgate da memória e da estrutura material do espaço. Concluída essa etapa, a segunda fase dedicou-se a revitalizar o "espírito" da escola. Foi elaborado um Modelo Pedagógico e de Gestão inovador com uma missão clara: formar jovens autônomos, solidários e competentes, e fomentar a formação permanente dos educadores. Em fevereiro de 2004, com uma aula inaugural de Ariano Suassuna, a escola renasceu simbolicamente, assumindo sua vocação de ser um lugar de experimentação e inovação.

A partir dessa experiência fundadora, o Ginásio Pernambucano tornou-se o berço das Metodologias de Êxito e das Práticas de Protagonismo. O ano de 2003 marcou, portanto, o início da primeira Escola da Escolha, uma instituição desenhada para ensinar o jovem a tomar decisões conscientes. É um lugar que o instrumentaliza intelectual e emocionalmente para que ele seja o autor de sua própria história,

transformando a educação em uma verdadeira "formação para a vida", modelo esse que, após avaliado, seria expandido para outros estados. Essa expansão foi consolidada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que hoje atua na disseminação do modelo, buscando transformar diversas escolas do Brasil em verdadeiros lugares de escolha e de formação para a vida.

3.2 O Paradoxo da Inclusão na Escola de Tempo Integral

A proposta da Escola em Tempo Integral, Escola da Escolha, apresenta uma dualidade complexa no que diz respeito à inclusão. Por um lado, sua filosofia de formação integral, que valoriza as dimensões socioemocionais e o Projeto de Vida, está em perfeita sintonia com as necessidades dos estudantes do público-alvo da educação especial, que demandam um olhar individualizado e um ambiente que potencialize suas habilidades para além do conteúdo cognitivo. Em teoria, um ambiente escolar com mais tempo e foco no desenvolvimento do indivíduo deveria ser o cenário ideal para a inclusão.

Contudo, a estrutura operacional do tempo integral cria um paradoxo significativo. A longa jornada escolar, com uma carga horária estendida, impõe uma demanda contínua sobre as capacidades de atenção, auto regulação e organização dos estudantes. Para alunos com TDAH, cujas funções executivas já são deficitárias, essa rotina pode levar à exaustão cognitiva e emocional, intensificando os sintomas e gerando um ambiente de estresse crônico que, em vez de incluir, pode acabar por marginalizar.

> As capacidades relacionadas às funções executivas incluem ainda a possibilidade de organizar diferentes atividades no dia a dia, planejar e executar etapas de um objetivo de longo prazo, concluir tarefas apesar de interrupções e distrações, controlar impulsos, manter o foco, refazer planos para corrigir erros e realizar diferentes ações simultaneamente. Essas habilidades evitam a realização de ações com consequências indesejáveis, tanto no trabalho e na escola como no relacionamento com familiares e amigos. Não por acaso as funções executivas encontram-se relacionadas a diferentes dimensões da vida das pessoas. Um bom funcionamento executivo está associado à qualidade de vida, por meio de mais saúde física e mental e também de melhor aproveitamento escolar e realização profissional (Ncpi, 2016, p. 5).

O principal ponto de tensão reside na incompatibilidade estrutural entre o modelo de tempo integral e a política nacional de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que o AEE deve ser ofertado no contraturno da escolarização regular, como um serviço complementar e suplementar.

No entanto, conforme apontam Torres e Oliveira (2025), a configuração da Escola em Tempo Integral, por ocupar a jornada diária completa do estudante, acaba impossibilitando na prática que o público-alvo da educação especial frequente o AEE no turno inverso.

Cria-se, assim, um impasse: ou o estudante que necessita do suporte do AEE perde o direito de frequentar a escola em tempo integral, ou a escola precisa reconfigurar completamente a oferta desse serviço, algo para o qual não há diretrizes claras e que depende da autonomia e dos recursos de estados e municípios. Essa contradição estrutural revela que a simples expansão da carga horária, sem uma readequação profunda das políticas de apoio, pode inadvertidamente criar novas barreiras para os estudantes que mais precisam de suporte, transformando uma política de equidade em um potencial mecanismo de exclusão. Aprofundar como essa tensão se manifesta na prática do ensino de Geografia para estudantes com TDAH é um dos focos centrais desta pesquisa.

4. TDAH, FUNÇÕES EXECUTIVAS E ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS

A concretização de uma Geografia Inclusiva tendo uma abordagem educacional e de pesquisa que busca garantir que o ensino e a compreensão de que o espaço geográfico seja acessível a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, socioeconômicas ou culturais. Em essência, ela parte do princípio de que o espaço pertence a todos e, portanto, todos devem ter as ferramentas e as oportunidades adequadas para estudá-lo, compreendê-lo e atuar sobre ele, especialmente no ambiente exigente de uma Escola em Tempo Integral que demanda a transposição dos princípios gerais de inclusão para a realidade específica dos estudantes. Dentre os diversos desafios à aprendizagem, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se destaca por sua prevalência e por suas características que colidem frontalmente com a estrutura tradicional da sala de aula. Compreender o TDAH para além do senso comum, abandonando rótulos de "indisciplina" ou "preguiça", é o primeiro e mais crucial passo para uma prática pedagógica eficaz.

Este capítulo dedica-se a aprofundar o conhecimento sobre o TDAH, partindo de sua definição clínica para chegar ao seu impacto no cérebro em desenvolvimento, com foco na teoria das Funções Executivas. Ao desvendar o "porquê" das

dificuldades, torna-se possível construir o "como": as adaptações pedagógicas e curriculares. Serão apresentadas estratégias práticas e fundamentadas, direcionadas especificamente ao ensino de Geografia, que visam não apenas contornar os desafios, mas também potencializar as habilidades dos estudantes com TDAH. Por fim, discute-se o papel insubstituível da parceria entre a escola e a família, alicerce fundamental para que qualquer adaptação se torne verdadeiramente significativa.

Longe de ser uma mera listagem de disciplinas, o currículo da Escola da Escolha funciona como um elo entre a teoria educacional e a prática, o que exige a implementação de adaptações pedagógicas para integrar indivíduo e sociedade. Essa filosofia se materializa no ensino da Geografia, por exemplo, quando o currículo extrapola os limites da sala de aula e busca ambientes flexíveis, utilizando recursos como mapas táteis, geotecnologias e projetos que conectam o conteúdo à realidade do aluno para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Nogueira, 2016).

O protagonismo, como princípio e prática, fundamenta essa abordagem curricular. Ele trata os estudantes como fontes de iniciativa, liberdade e compromisso, e as adaptações pedagógicas são as ferramentas que garantem que todos, incluindo aqueles com TDAH, possam ser parte ativa da ação pedagógica. A ideia de formar cidadãos, como discute Tonet (2005), implica formar pessoas com postura crítica e participação ativa na condução dos negócios públicos. No Modelo da Escola da Escolha, esse ideal se conecta à premissa de que o estudante é autor de seu próprio desenvolvimento.

Para que o protagonismo seja universal, e não um privilégio daqueles que se encaixam no padrão esperado, o currículo precisa ser inerentemente adaptável. As adaptações pedagógicas, portanto, não são um complemento ou um favor, mas a própria condição de existência de um currículo protagonista e inclusivo. Elas são o mecanismo pelo qual a escola reconhece a diversidade de seus estudantes e garante que cada um possa, de fato, construir e executar seu Projeto de Vida, superando a condição de receptor passivo para se tornar construtor do seu próprio conhecimento.

4.1 Compreendendo o TDAH: Do Diagnóstico ao Ambiente Escolar

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é formalmente definido como um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, impulsividade que interfere diretamente no funcionamento ou no desenvolvimento do indivíduo. A desatenção manifesta-se no comportamento como dificuldade de manter

o foco, divagação em tarefas e desorganização, não sendo resultado de desafio ou falta de compreensão. A hiperatividade refere-se à atividade motora excessiva, como remexer-se ou conversar em demasia, enquanto a impulsividade se traduz em ações precipitadas sem a devida análise de suas consequências (American Psychiatric Association, 2014).

O TDAH pode ser descrito como um transtorno neurobiológico de base genética, caracterizado por sintomas de desatenção que podem ou não ser acompanhados por hiperatividade e impulsividade (Carrieri; Garcia, 2016)

Apoiando-se nos critérios diagnósticos do DSM-IV, Rohde e Mattos (2003) explicam que as diferentes manifestações do transtorno atualmente classificadas como apresentações geram impactos distintos na vida do indivíduo. Segundo os autores, o predomínio da desatenção, que possui maior incidência no sexo feminino, costuma resultar em grandes prejuízos no rendimento escolar, característica também presente no tipo combinado. Por outro lado, a predominância de hiperatividade e impulsividade está mais atrelada a comportamentos agressivos, o que dificulta a socialização e eleva as taxas de rejeição entre os colegas. Dentre as variações, o tipo combinado é o que acarreta o nível mais severo de comprometimento funcional global.

Apesar de ser uma condição conhecida, o diagnóstico não é simples. Conforme a Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde (CONITEC, 2022), seus principais sintomas podem ser confundidos com outras condições clínicas ou com características normais do desenvolvimento. Por isso, o diagnóstico deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar experiente. No contexto escolar, é fundamental que o educador compreenda que sua função não é diagnosticar, mas sim observar os sinais de dificuldade e reportá-los à equipe pedagógica e à família, contribuindo com informações valiosas para uma eventual avaliação profissional.

A ausência desse olhar informado e científico no ambiente escolar é um dos maiores perigos para a inclusão. Quando os sintomas do TDAH são interpretados pelo senso comum, o estudante é rotulado como "indisciplinado", "preguiçoso" ou "desafiador". Essa interpretação equivocada é um exemplo do que Lacerda (2023) critica como a ausência de um pensamento científico na educação. O autor adverte que, sem o amparo de práticas baseadas em evidências, as decisões pedagógicas ficam sujeitas a "achismos" e crenças que culpam o aluno por dificuldades que são,

na verdade, neurobiológicas. Conforme Lacerda (2023, p. 41), a ciência é crucial, pois não se trata de um discurso entre outros, mas sim de um esforço sistemático para descrever o mundo de forma mais precisa. Uma vez que o transtorno não é identificado por meio desse olhar científico, as dificuldades do estudante passam despercebidas, levando a um ciclo de fracasso que resulta em baixo desempenho, evasão e graves prejuízos emocionais e sociais.

O TDAH, enquadrado como um transtorno do neurodesenvolvimento de etiologia multifatorial que combina componentes biológicos e ambientais, manifesta-se por níveis inadequados de atenção, impulsividade e hiperatividade. Emocionalmente, esses estudantes podem apresentar dificuldades no controle das emoções e pouca habilidade para resolver problemas, o que frequentemente resulta em rendimento escolar abaixo da média, maior índice de repetência e, até mesmo, rejeição pelos colegas. Diante desse quadro biopsicossocial, torna-se imperativo que as políticas públicas e o ambiente escolar ofereçam um manejo precoce e contextualizado, articulando os conhecimentos da educação e da saúde.

Como parte indissociável desse processo histórico de lutas, debates e conquistas, é indispensável acompanhar a evolução das proposições legislativas no Brasil voltadas à neurodiversidade.

No âmbito infraconstitucional vigente, destaca-se a promulgação da Lei Federal nº 14.420, de 20 de julho de 2022, que instituiu a Semana Nacional de Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), com o objetivo de promover a difusão de informações e a conscientização sobre a condição no âmbito educacional e da saúde pública (Brasil, 2022).

Buscando ampliar esse espectro de proteção e garantir direitos operacionais nas instituições de ensino, encontra-se atualmente em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) nº 4.225/2023 (de autoria inicial dos deputados Alex Manente, Any Ortiz e Amom Mandel). O referido projeto propõe a instituição da Política Nacional de Atenção às Pessoas Diagnosticadas com Transtornos do Neurodesenvolvimento, além de prever a instituição do Dia Nacional de Conscientização sobre o TDAH e alterar dispositivos da supracitada Lei nº 14.420/2022. O Substitutivo do PL nº 4.225/2023 prevê garantias operacionais concretas no ambiente escolar, tais como a oferta de tempo adicional nas avaliações, a disponibilização de ambientes com menor densidade de estímulos distratores e a flexibilização dos formatos das provas nas redes pública e privada de ensino.

Cabe ressaltar que o PL nº 4.225/2023 obteve aprovação no Plenário da Câmara dos Deputados em 17 de junho de 2026, sendo remetido para apreciação e votação no Senado Federal (Câmara dos Deputados, 2026). Embora a proposta ainda não ostente o estatuto de norma jurídica vigente visto que pendente de deliberação no Senado e de posterior sanção presidencial, sua tramitação adquire relevante valor sintomático no cenário educacional. Ela evidencia a crescente pressão social e institucional para que o manejo do TDAH e de outros transtornos do neurodesenvolvimento se consolide como política pública de Estado, reforçando que a transição do modelo médico para a garantia de direitos e suportes pedagógicos permanentes continua em pleno debate nas esferas legislativas brasileiras.

Soma-se a essa conjuntura o Projeto de Lei (PL) 4.225/2023, que em breve será analisado pelo Senado Federal. O referido PL dispõe especificamente sobre os direitos das pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), institui o dia nacional de conscientização sobre o transtorno e promove alterações na Lei nº 14.420, de 20 de julho de 2022. Tais movimentações legais evidenciam que a inclusão escolar e o manejo do TDAH não são mais debatidos apenas sob uma ótica restrita, mas consolidam-se firmemente como políticas de Estado, assegurando que o paradigma da inclusão continue a se materializar em direitos concretos, visibilidade e respeito nas esferas educacional e social.

4.2 O Papel Central das Funções Executivas

Para compreender a fundo os desafios do TDAH, é imprescindível ir além da descrição dos sintomas e entender sua origem neurocognitiva. A neurociência aponta que o TDAH está fundamentalmente ligado a um déficit no desenvolvimento e funcionamento das Funções Executivas (FE). As Funções Executivas são um conjunto de habilidades mentais de alta ordem, controladas principalmente pelo córtex pré-frontal, que atuam como o "maestro do nosso cérebro", orquestrando pensamentos, emoções e ações para atingir objetivos (Diamond, 2013). Elas são responsáveis pela capacidade de planejar, organizar, iniciar e completar tarefas, controlar impulsos e se adaptar a novas situações.

O que se observa no cérebro de indivíduos com TDAH é que as redes neurais que gerenciam essas funções não operam de maneira típica (Barkley, 2015). Essa disfunção explica diretamente as dificuldades de atenção, hiperatividade e impulsividade. As funções executivas desempenham um papel central no aprendizado

e no comportamento, e compreendê-las é fundamental para entender os desafios diários de quem convive com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Três dessas habilidades merecem destaque pela forma como impactam diretamente a vida escolar e social do indivíduo.

O controle inibitório é a nossa capacidade de frear impulsos. Ele nos permite gerenciar a atenção, os pensamentos, as emoções e os comportamentos para anular uma vontade interna forte ou ignorar um estímulo externo, garantindo que façamos o que é mais adequado para a situação (Diamond, 2013). No contexto do TDAH, o déficit nessa área vai muito além da agitação motora, como a clássica dificuldade de permanecer sentado. Ele também se manifesta de forma interna e social, prejudicando a capacidade de inibir pensamentos distratores (o famoso "sonhar acordado"), a paciência para esperar a própria vez de falar e a resistência contra distrações irrelevantes do ambiente.

Trabalhando em conjunto com esse controle está a memória de trabalho, que atua como a nossa "área de transferência" mental. Ela é a habilidade de manter e manipular informações na mente por curtos períodos, sendo indispensável para atividades como seguir instruções com várias etapas, resolver cálculos matemáticos de cabeça, interpretar textos longos ou simplesmente lembrar o que se ia dizer em uma conversa. Para um estudante com TDAH, falhas na memória de trabalho transformam a sala de aula em um ambiente exaustivo. Fica extremamente difícil reter as orientações passadas pelo professor, organizar mentalmente os passos necessários para concluir uma tarefa ou até mesmo lembrar de levar os materiais corretos para a escola (Liberalesso, 2025).

Por fim, a adaptação às mudanças depende da flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de mudar de perspectiva, ajustar-se a novas demandas e pensar "fora da caixa". É essa habilidade que nos permite corrigir rotas e reestruturar planos quando algo dá errado (Diamond, 2013). Alunos que apresentam dificuldades nessa área tendem a exibir um pensamento mais rígido. Isso se traduz em um sofrimento desproporcional diante de pequenas mudanças na rotina escolar como a chegada de um professor substituto e em uma grande dificuldade de encontrar maneiras alternativas de resolver um problema quando a primeira tentativa fracassa.

Em conjunto, as falhas nessas três frentes explicam por que o aluno com TDAH frequentemente parece desatento, desorganizado ou resistente, evidenciando que o desafio não é falta de vontade, mas sim uma dificuldade neurológica na regulação de

suas ações e pensamentos.

Compreender que o aluno com TDAH não age de forma desatenta ou impulsiva por "querer", mas por uma dificuldade real em acionar essas funções, é a mudança de perspectiva que o educador precisa ter. Como ressalta Barkley (2015), o TDAH é um transtorno do desempenho, não do conhecimento. O aluno geralmente sabe o que precisa fazer, mas tem dificuldade em fazer no momento e da forma adequada.

4.3 Adaptações Pedagógicas e Curriculares no Ensino de Geografia

A resposta pedagógica para os desafios impostos pelo TDAH não é simplificar o conteúdo, mas criar pontes e andaimes que permitam ao estudante acessar o currículo e demonstrar seu conhecimento. Essas pontes são as adaptações pedagógicas, estratégias intencionais que o professor utiliza para apoiar as Funções Executivas deficitárias. O ensino de Geografia, por sua diversidade de temas e métodos, oferece um campo fértil para a aplicação dessas estratégias.

> Está muito disseminada, ultimamente, entre educadores compromissados com as classes populares, a disposição de buscar uma articulação entre educação e cidadania. Tal disposição tem como pressuposto a ideia de que lutar pela cidadania equivale a lutar por um mundo cada vez mais livre, justo e humano. Deste modo, formar cidadãos seria formar pessoas que tivessem consciência dos direitos e deveres inerentes a uma sociedade democrática; que tivessem uma postura crítica diante dos problemas sociais e se engajassem na sua solução; que tivessem uma participação ativa e consciente na condução dos negócios públicos. Em resumo, educar para a cidadania seria o mesmo que formar pessoas como autênticos sujeitos da história e, deste modo, como indivíduos cada vez mais livres (Tonet, 2005, p. 481).

A organização de adaptações pedagógicas para alunos com TDAH encontra um ponto de convergência entre as evidências neurocientíficas de Liberalesso (2025) e a teoria da mediação de Vygotsky (1998). Enquanto Liberalesso estrutura as intervenções práticas sobre as Funções Executivas (FE), Vygotsky nos lembra que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de instrumentos e signos que o professor, como mediador, introduz no ambiente escolar.

As adaptações devem ser organizadas com foco no desenvolvimento das três principais funções executivas:

a) O Controle Inibitório como Autorregulação

Para Liberalesso (2025), o controle inibitório é fortalecido por meio de Rotinas e Previsibilidade. Ao estabelecer uma agenda visual no quadro da aula de Geografia (ex: 1º Correção; 2º Leitura de mapa), o docente atua naquilo que Vygotsky (1998)

define como a transição do controle externo para a autorregulação interna. Sobre esse mecanismo de internalização, o autor postula:

> Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico) (VYGOTSKY, 2007, p. 75).

Sinalização Visual: O uso de ícones, como uma bússola para "direcionar o foco", funciona como um signo mediador. Liberalesso propõe que esses sinais reduzam a impulsividade, permitindo que o aluno processe a regra antes de agir.

Pausa Geográfica: A estratégia de interromper a tarefa por 10 segundos antes de interpretar um gráfico demográfico é, na prática, a criação de um espaço de reflexão que impede a resposta automática, permitindo que o pensamento organize a ação futura.

b) Memória de Trabalho e a Carga Cognitiva

Para evitar o colapso da memória de trabalho, Liberalesso (2020) defende a fragmentação de tarefas, uma estratégia que consiste em dividir a leitura e as atividades em etapas curtas. Sob a ótica de Vygotsky (1998), essa técnica é essencial para que o aluno atue dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço onde o desafio proposto é compatível com sua capacidade momentânea de processamento, dependendo da mediação e do suporte do professor para que o estudante consiga avançar.

Além disso, a adoção de apoios visuais e concretos como as maquetes de relevo e os globos texturizados mencionados por Liberalesso (2020) serve como um suporte material que "externaliza" a memória. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), o uso desses instrumentos físicos funciona como signos mediadores. Dessa forma, a informação não precisa estar retida exclusivamente na mente do aluno, pois a sua disponibilidade no espaço físico diminui a sobrecarga cognitiva e viabiliza a internalização de conceitos geográficos complexos.

Por fim, a utilização de checklists atua como roteiros de ação que organizam a sequência lógica do pensamento. Apoiando-se nos pressupostos vygotskianos sobre a mediação pedagógica (Vygotsky, 1998), esses recursos operam como estruturas de suporte temporário, fornecendo a sustentação necessária para que o estudante regule seu próprio comportamento e consiga completar projetos de pesquisa com

progressiva autonomia.

O Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do TDAH, aprovado pelo Ministério da Saúde, reconhece que as dificuldades do transtorno se tornam evidentes quando as responsabilidades e a necessidade de organização acadêmica aumentam. Para minimizar os prejuízos acadêmicos e sociais, o protocolo preconiza o uso de intervenções multimodais, destacando o papel fundamental do ambiente escolar. Estratégias comportamentais e de autorregulação são recomendadas, incluindo a aplicação de intervenções proativas que tornem o ambiente menos propício a distrações, e o uso de reforços imediatos e específicos para comportamentos desejáveis. O uso de dicas, avisos e o fracionamento de atividades são ferramentas valiosas para os professores, pois fornecem o feedback imediato que os estudantes com TDAH necessitam para se organizar e concluir tarefas.

c) Flexibilidade Cognitiva e a Pluralidade de Perspectivas

A Geografia, por ser multiperspectivada, configura-se como o cenário ideal para o que Liberalesso classifica como treino de flexibilidade cognitiva. Ao propor que o aluno analise um conflito territorial ou espacial sob diferentes pontos de vista, o professor estimula ativamente a quebra da rigidez mental. Esse processo pode ser potencializado por meio de atividades lúdicas e do uso do "E se?". Propor cenários hipotéticos (como, por exemplo: "E se o Brasil não tivesse o Rio Amazonas?") desloca o aluno de um padrão de pensamento puramente concreto para o plano das possibilidades abstratas e criativas.

Outro ponto crucial nesse desenvolvimento é o feedback sobre o erro. Liberalesso sugere que, após um erro de localização cartográfica, o educador deve questionar a lógica utilizada pelo aluno em vez de apenas corrigi-lo. Esse movimento transforma o erro em um momento de mediação consciente, onde o professor não apenas fornece a resposta correta, mas ajuda o aluno a reestruturar sua própria estratégia de pensamento, promovendo uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Portanto, ao relacionar o estímulo dessas habilidades ao escopo desta pesquisa, evidencia-se que o treino da flexibilidade cognitiva transcende o mero exercício clínico ou didático; trata-se de um pilar fundamental para a Educação Geográfica Inclusiva. Para estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento que frequentemente enfrentam barreiras ligadas à rigidez de pensamento e às disfunções

executivas, a adoção de cenários hipotéticos e a ressignificação do erro atuam como pontes essenciais entre a dificuldade cognitiva e a apropriação do espaço. Conclui-se, assim, que a Geografia, quando mediada por essa intencionalidade pedagógica inclusiva, deixa de ser uma disciplina pautada na memorização para se consolidar como um poderoso instrumento de emancipação, garantindo que o aluno com deficiência desenvolva autonomia intelectual para ler, compreender e atuar no mundo ao seu redor.

4.4 A Parceria Escola-Família como Alicerce da Inclusão

As adaptações pedagógicas, por mais bem planejadas que sejam, perdem grande parte de sua eficácia se não houver uma parceria sólida e colaborativa entre a escola e a família. No contexto do TDAH, as relações entre pais e escola são frequentemente marcadas por um histórico de tensões. Muitas vezes, antes do diagnóstico, a família recebe queixas constantes de indisciplina, gerando um sentimento de culpa e sobrecarga. A escola, por sua vez, pode interpretar a dificuldade da família em lidar com o comportamento do filho como negligência ou "falta de limites".

Essa dinâmica de culpa mútua precisa ser substituída por uma aliança terapêutica e pedagógica. A literatura especializada reforça que as intervenções para o TDAH demandam uma orientação sistemática à família (Carrieri; Garcia, 2016, p. 46). A solução para o conflito não está em atribuir responsabilidades, mas em construir uma parceria focada no desenvolvimento do estudante. A efetivação das adaptações pedagógicas no currículo de Geografia depende fundamentalmente dessa colaboração. Por exemplo, um projeto que exija planejamento e organização (funções executivas), como a construção de uma maquete de uma bacia hidrográfica, pode ser estruturado na escola com um roteiro adaptado pelo professor, e reforçado em casa com o auxílio da família na organização do tempo e dos materiais.

Portanto, a visão de que os pais se isentam de suas responsabilidades, especialmente no ensino integral, deve ser substituída pela compreensão de que eles precisam de orientação e de uma escola parceira. A comunicação frequente e positiva, o compartilhamento de estratégias que funcionam na escola e em casa, e o reconhecimento dos esforços tanto do aluno quanto da família são essenciais. É essa colaboração que transforma o conflito em um esforço conjunto, garantindo que as especificidades do estudante com TDAH sejam vistas não como um obstáculo, mas

como o ponto de partida para um ensino de qualidade para todos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Josino Brito e Clodoaldo Nunes de Almeida revela um cenário educacional que transita de um modelo tradicional para uma proposta de educação interdimensional. Os dados coletados evidenciam que a infraestrutura robusta e a presença de equipes multidisciplinares (Atendimento Educacional Especializado - AEE, psicólogos e cuidadores) representam um avanço significativo na materialização das políticas de inclusão no município de Cacoal (RO). Contudo, a articulação entre as diretrizes dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e a realidade dos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) suscita reflexões importantes sobre a práxis pedagógica.

O primeiro ponto de discussão reside na carga horária expandida de 9 horas e 30 minutos diários. Se, por um lado, o modelo EMTI fundamenta-se no Protagonismo Juvenil e no Projeto de Vida, estratégias que promovem o acolhimento e o pertencimento escolar, por outro, a longa permanência exige um alto nível de regulação das funções executivas. Para os estudantes com TDAH identificados na pesquisa (três na Escola Josino Brito e dois na Escola Clodoaldo Nunes de Almeida), essa jornada prolongada pode configurar-se como um fator de exaustão cognitiva caso as metodologias não sejam flexibilizadas. Nesse contexto, componentes curriculares como o "Estudo Orientado" e o "Nivelamento" não podem operar sob a lógica da padronização; eles devem ser adaptados para respeitar o tempo de internalização e as oscilações atencionais típicas do transtorno, evitando que a escola em tempo integral se torne um ambiente de adoecimento ou evasão.

Outro aspecto estrutural relevante identificado nos resultados é a composição do corpo docente, destacando-se a presença de apenas um professor responsável pela disciplina de Geografia em cada instituição. Essa centralização profissional impõe um desafio considerável no que tange à transposição didática inclusiva. Considerando a complexidade dos conceitos espaciais e territoriais abordados no Ensino Médio, o docente único enfrenta o duplo desafio de atender a uma grande demanda de turmas e, simultaneamente, planejar intervenções pedagógicas individualizadas para os discentes neurodivergentes.

Para mitigar essa sobrecarga e efetivar a inclusão, os resultados apontam para o potencial subutilizado da infraestrutura física descrita nos PPPs. A existência de Laboratórios de Informática, Robótica e espaços de "Secos e Molhados" oferece um terreno fértil para a aplicação de Práticas Experimentais que beneficiam diretamente os alunos com TDAH. O ensino de temáticas complexas como a climatologia ou a ecologia e conservação de biomas, por exemplo, pode ser potencializado quando retirado do formato expositivo tradicional e levado para um ambiente interativo e prático. A manipulação de dados em laboratório ou a construção de modelos visuais engaja a atenção sustentada do aluno e reduz a hiperatividade motora através do aprendizado ativo (mão na massa).

Por fim, a convergência metodológica dos PPPs baseada no Ciclo PDCA e na avaliação processual demonstrou uma intenção institucional de superar a lógica punitiva do ensino regular. A Tutoria, onde o aluno escolhe um professor para acompanhamento de seu Projeto de Vida, destaca-se como a ferramenta mais promissora para desconstruir as barreiras atitudinais discutidas anteriormente. Ao estabelecer um vínculo de confiança calcado na "pedagogia da presença", o tutor pode atuar como um mediador essencial entre as necessidades biopsicossociais do estudante com TDAH e as exigências do currículo, garantindo que o modelo social da deficiência, preconizado pela Declaração de Salamanca e legislações recentes, seja efetivamente vivido no cotidiano escolar.

Para evitar que essa discussão teórica permaneça isolada ou restrita ao Produto Educacional, os conceitos geográficos fundamentais Geografia da Deficiência e Educação Geográfica Inclusiva atravessam diretamente a análise dos dados empíricos obtidos nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), nos questionários e na Roda de Conversa, materializando-se nas seguintes categorias analíticas nos Resultados e Discussão:

1. O Espaço Vivido e a Categoria de "Lugar" (Callai, 2016; Nogueira, 2016): A análise empírica revela que a transição de um "espaço físico institucional" (a escola de tempo integral) para um verdadeiro "lugar" (dotado de afeto, identidade e pertencimento) depende do reconhecimento das necessidades do aluno com TDAH. A exaustão relatada pelos professores e psicólogos durante a jornada de 8 horas demonstra que, quando o ambiente não oferece "pausas geográficas" e acolhimento socioemocional, o espaço escolar deixa de ser um lugar de acolhimento e passa a ser vivenciado como um território de exclusão

e esgotamento.

2. Território e Cartografia Corporal/Sensorial (Nogueira, 2016; Mochiutti; Santos, 2016): Na análise das práticas docentes, observa-se que a apreensão do conceito de território e das noções de orientação espacial não pode ocorrer por meio da memorização abstrata de mapas tradicionais. Os dados empíricos demonstram que os estudantes com TDAH — cujas Funções Executivas e memória de trabalho sofrem sobrecarga em atividades expositivas — beneficiam-se diretamente do uso de recursos multissensoriais e da cartografia tátil/ativa (como a construção de maquetes de relevo, o uso de mapas interativos colantes e dinâmicas corporais no pátio). O conceito geográfico passa a ser internalizado a partir da vivência concreta e sensorial do corpo no espaço.
3. Paisagem e Segregação Socioespacial (Ribeiro; Montenegro, 2016): A análise das respostas dos professores e da equipe de suporte evidencia que o estudo da paisagem e dos conflitos socioambientais (como a análise de biomas, urbanização e desigualdades) funciona como uma ferramenta indispensável para treinar a flexibilidade cognitiva do discente neurodivergente. Ao problematizar a paisagem por meio de jogos geopolíticos, simulações e análise de imagens ("fotossequências"), o aluno é incentivado a mudar de perspectiva e a compreender o espaço geográfico como uma construção social dinâmica, fortalecendo sua autonomia intelectual e o protagonismo juvenil preconizado no modelo EMTI.

Dessa forma, a Educação Geográfica Inclusiva opera como o eixo integrador que articula a crítica socioespacial aos achados empíricos da sala de aula, demonstrando que o ensino da Geografia não é apenas uma transmissão de conteúdos, mas um instrumento de emancipação e acessibilidade cognitiva.

5.1. Perfil dos participantes da pesquisa: Escolas, Profissional/Área de Atuação, Formação inicial (Graduação) e Pós-Graduação/Especialização.

A amostra da pesquisa foi composta por profissionais inseridos no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), totalizando oito participantes, sendo cinco do gênero feminino e três do gênero masculino. O delineamento desse grupo abrange diferentes áreas de atuação e níveis de formação.

Na Escola Clodoaldo Nunes de Almeida, o quadro investigado é composto por

profissionais com perfis complementares. Dentre as docentes responsáveis pela Avaliação Semanal, participaram uma profissional licenciada em Letras e Espanhol, com pós-graduação em Espanhol; e outra com licenciatura em Química e especialização em Metodologia de Ensino de Química e em Matemática. Representando os componentes curriculares específicos, participou o professor de Geografia, que é licenciado na área e possui pós-graduação em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão, além de Práticas de Ensino em Geografia. A equipe de suporte e inclusão desta unidade foi representada por uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), licenciada em Pedagogia e especialista em Didática do Nível Superior e Inclusão, e por uma Psicóloga com formação inicial em Psicologia.

Na Escola Josino Brito, a pesquisa contou com a colaboração de docentes e equipe técnica com sólida trajetória acadêmica. Atuando na Avaliação Semanal, participaram um professor formado em História, com pós-graduação em Docência do Ensino Superior e Gestão Escolar, e uma professora graduada em Letras (Português e Inglês), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Gestão em Educação a Distância. O suporte inclusivo e socioemocional foi representado por uma professora de AEE, licenciada em Letras, com robusta especialização em Linguística Aplicada, Educação Especial, AEE e Educação Inclusiva (com ênfase também em Altas Habilidades), atuando em conjunto com um Psicólogo especializado em Psicologia Clínica e Neuropsicanálise.

Comentário sobre o Perfil dos Participantes

O perfil delineado revela um corpo técnico e docente altamente qualificado, aspecto fundamental para a sustentação das complexas demandas do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral. A expressiva presença de profissionais com pós-graduação lato sensu demonstra uma busca contínua por aprimoramento metodológico, didático e de gestão, atributos indispensáveis para a execução do Projeto Político-Pedagógico pautado no Protagonismo Juvenil e no Projeto de Vida.

É particularmente relevante observar a composição multidisciplinar das equipes em ambas as escolas. O quadro não se restringe aos docentes das disciplinas da Formação Geral Básica como a Geografia, cujo ensino exige constante renovação de práticas pedagógicas, mas integra de forma orgânica profissionais da Psicologia e especialistas dedicados exclusivamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa articulação interprofissional evidencia que a inclusão escolar não é tratada como um esforço solitário do professor regente. Pelo contrário, a presença de psicólogos e de docentes altamente especializados em inclusão corrobora a necessidade de um olhar biopsicossocial, essencial para o manejo de estudantes neurodivergentes, como aqueles com TDAH. O trabalho colaborativo entre o professor da disciplina, que domina a transposição de seu conteúdo, e a equipe de apoio, que orienta a flexibilização das barreiras atitudinais e metodológicas, materializa a rede de suporte necessária para garantir a aprendizagem efetiva e acolhedora em um ambiente de longa permanência.

5.2. CONTEXTO DAS ESCOLAS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

As instituições de Ensino Médio com Mediação Tecnológica e Integral (EMTI) investigadas nesta pesquisa apresentam uma dinâmica pedagógica e organizacional que se distingue das unidades de ensino regular convencional. Destaca-se a Escola Josino Brito, precursora do programa no município de Cacoal (RO) ao tornar-se unidade piloto em 2017.

No período de coleta de dados, em 2025, o corpo docente da instituição era constituído por 19 professores, dentre os quais apenas um profissional era responsável pela disciplina de Geografia. Localizada na zona urbana, a escola possui uma abrangência espacial significativa, atendendo tanto discentes residentes na área urbana quanto estudantes provenientes da zona rural, cujo deslocamento é viabilizado pelo transporte escolar municipal ou meios próprios.

Por sua vez, a Escola Clodoaldo Nunes de Almeida adotou o modelo de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no ano de 2020, tendo como referência a experiência da escola-piloto Josino Brito, localizada no município de Cacoal (RO). Para viabilizar essa transição, o corpo docente da instituição passou por um processo de capacitação, realizado tanto na capital, Porto Velho (RO), quanto por meio de orientações da equipe técnica da própria unidade-piloto.

No que tange à inclusão e suporte pedagógico, a Escola Josino Brito conta com uma equipe multidisciplinar composta por um psicólogo, dois cuidadores e duas professoras especialistas em Educação Especial, que atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A infraestrutura física é robusta, compreendendo espaços diversificados como Laboratórios de Informática e de Secos

e Molhados, Biblioteca, Auditório e Salas de aula temáticas, além de setores administrativos e de planejamento docente. No ano de 2025, a escola atendia a um contingente de 345 alunos, sendo que três possuíam diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Na Escola Clodoaldo Nunes de Almeida, localizada em Cacoal/RO, o programa foi implementado no ano de 2020. Durante a realização desta pesquisa, em 2025, a instituição contava com um corpo docente de 15 professores, dos quais apenas um era da área de Geografia. Situada na zona urbana, a escola atende tanto o público local quanto estudantes da zona rural, cujo deslocamento é viabilizado pelo transporte escolar municipal ou meios próprios. A infraestrutura ativa, englobando Laboratórios de Informática, Robótica e de Secos e Molhados, além de Salas temáticas e Espaços de suporte especializado. No âmbito da inclusão, a unidade dispõe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com uma docente habilitada, psicóloga, orientadoras e cuidadores, atendendo a um corpo discente de 165 alunos, entre os quais dois possuem diagnóstico de TDAH no ano de 2025.

5.3. Análise Integrada dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)

As instituições EEEMTI Clodoaldo Nunes de Almeida e EEEMTI Josino Brito, operam sob a égide do Programa Escola do Novo Tempo. A convergência de seus PPPs revela uma padronização metodológica e filosófica que visa a transição do modelo de ensino tradicional para uma educação multidimensional.

Identidade e Missão Institucional

Ambos os documentos convergem na missão de formar jovens que sejam autônomos, solidários e competentes.

Ao analisar as diretrizes das instituições, nota-se que a Escola Clodoaldo Nunes de Almeida (CNA) enfatiza a educação como um processo de cuidado contínuo, com impactos que se estendem por toda a trajetória do indivíduo. Em paralelo, a Escola Josino Brito (JB) reforça sua identidade como uma instituição de referência no modelo de educação integral, estruturando sua atuação no compromisso indissociável entre a excelência acadêmica e a formação do estudante para a vida.

O Modelo Pedagógico: A Centralidade do Estudante

A integração dos documentos demonstra que a base pedagógica de ambas é o Protagonismo Juvenil. Este não é apenas um conceito, mas uma prática estruturada

através de:

- Projeto de Vida: Considerado a "espinha dorsal" do currículo, esse componente incentiva o aluno a refletir sobre os seus sonhos e a traçar as etapas necessárias para alcançá-los em suas dimensões pessoal, social e profissional. Do ponto de vista pedagógico, essa prática transcende a mera preparação para o mercado de trabalho, atuando como um eixo de sentido para a permanência na escola. Como estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o Projeto de Vida é a estratégia central para garantir o desenvolvimento integral do estudante, permitindo que ele reconheça suas potencialidades e atue como sujeito autor da sua própria história.
- Acolhimento: Trata-se de uma prática inicial, presente em ambos os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), na qual alunos veteranos e a equipe escolar recebem os novos estudantes para fortalecer o sentido de pertencimento. Essa etapa é crucial para a adaptação e para a construção de um clima escolar positivo. Sob a ótica acadêmica, o acolhimento materializa o que Freire (1996) defende como a "pedagogia da presença" e a amorosidade na relação educativa: um ambiente que acolhe as angústias e expectativas do educando diminui a evasão e cria a segurança emocional necessária para que a aprendizagem cognitiva ocorra de fato.
- Líderes de Turma e Clubes Juvenis: São estruturas que permitem o exercício prático da liderança, da autogestão e do trabalho colaborativo dentro do ambiente escolar. Essas instâncias rompem com o modelo verticalizado de ensino, transferindo responsabilidades reais para as mãos dos estudantes. Essa dinâmica é a base do que Costa (2000) conceitua como Protagonismo Juvenil, uma prática educativa em que o adolescente atua como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Ao gerir um clube ou liderar uma turma, o aluno deixa de ser um receptor passivo de regras e passa a vivenciar, na prática, o exercício democrático e cidadão.

Matriz Curricular e Inovações Metodológicas

Os PPPs detalham uma carga horária expandida de 9 horas e 30 minutos

diários, dividida entre a Formação Geral Básica (BNCC) e a Parte Diversificada. Elementos comuns detalhados:

- Estudo Orientado: Espaço para aprender a estudar, com foco em técnicas de organização e autoavaliação.
- Eletivas: Disciplinas temáticas que visam a interdisciplinaridade e o repertório cultural.
- Práticas Experimentais: Foco no método científico, utilizando os laboratórios de ciências de forma integrada ao conteúdo teórico.
- Nivelamento: Estratégia de recuperação contínua em Língua Portuguesa e Matemática para suprir lacunas de aprendizagem.

Gestão e Tecnologia Educacional (TGE)

A gestão escolar apresentada nos dois arquivos é baseada em resultados e na melhoria contínua através do Ciclo PDCA.

- Equipe Gestora Unificada: composta por Diretor, Coordenador Administrativo Financeiro (CAF), Coordenador Pedagógico e Secretário.
- Tutoria: Cada aluno possui um professor tutor de sua escolha, que o acompanha individualmente no desenvolvimento do seu Projeto de Vida.
- Conselho de Classe Participativo: Os documentos indicam uma transição da avaliação meramente punitiva para uma avaliação processual e qualitativa.

Infraestrutura e Contexto Regional

Ambas as escolas atendem à comunidade de Cacoal e região, adaptando as diretrizes da SEDUC-RO (Secretaria de Estado da Educação de Rondônia) à realidade local.

- Inclusão (AEE): Os PPPs reforçam o compromisso com o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, garantindo que o tempo integral seja inclusivo para alunos com deficiência ou transtornos como o TDAH.

A análise comparativa entre os PPPs da EMTI Clodoaldo Nunes de Almeida e da EMTI Josino Brito revela uma unidade pedagógica e metodológica. Ambas as instituições partilham a premissa de que a educação em tempo integral vai além da

extensão do tempo de permanência; trata-se de uma reorganização curricular onde o Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil são as ferramentas centrais para o desenvolvimento da educação interdimensional. Embora os modelos sejam padronizados, a aplicação das Práticas Experimentais e do AEE em cada unidade permite adaptações específicas para alunos com necessidades neurodiversas, conforme previsto na seção de inclusão de ambos os documentos.

5.4. Análise dos resultados do questionário

Sobre o que tratavam e o Instrumento de Coleta de Dados:

Os documentos analisados tratam da percepção de profissionais da educação acerca da inclusão escolar de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do município de Cacoal/RO. O foco central das investigações foi compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar, as estratégias de adaptação pedagógica em especial no ensino de Geografia e na aplicação de Avaliações Semanais e a articulação entre o ensino regular e a rede de apoio especializada.

Para a geração de dados, utilizaram-se dois instrumentos de natureza qualitativa:

Roteiro da Roda de Conversa para Professores das Salas de AEE e Psicólogos: Um questionário semiestruturado com 14 questões, focado na avaliação do modelo EMTI, no suporte oferecido aos alunos e professores, e nas estratégias de inclusão e manejo de rotina.

Questionário para Professores de Geografia e Avaliação Semanal: Um instrumento contendo 21 questões, voltado para as dificuldades específicas do ensino da disciplina, a aplicação de instrumentos avaliativos, a formação docente e as atividades práticas adaptadas em sala de aula.

A pesquisa foi aplicada nas instituições EMTI Josino Brito e EMTI Clodoaldo Nunes de Almeida.

Análise dos Tópicos e Relação Teórica

A seguir, os dados extraídos dos instrumentos foram categorizados em eixos temáticos e articulados com a literatura e legislação pertinentes à inclusão e ao ensino.

O Modelo EMTI e o Impacto nas Funções Executivas

Respostas dos participantes: Os profissionais destacaram que o modelo EMTI apresenta pontos positivos, como a oferta de um espaço seguro, alimentação,

convivência saudável e o estímulo ao protagonismo do estudante. No entanto, relataram de forma contundente que a extensa jornada escolar (ficar muitas horas na escola) aumenta demasiadamente a exigência de concentração e torna-se exaustiva para estudantes com TDAH. Um profissional apontou que a estrutura com poucas variações e a carga horária de 8 horas de aula inviabilizam o processo de aprendizagem do aluno que não possui sustentação psicológica para essa rotina.

Relação com os estudiosos: Essa sobrecarga corrobora com os estudos de Barkley (2015) e Diamond (2013) sobre as Funções Executivas. Barkley explica que indivíduos com TDAH possuem um déficit na inibição comportamental e na regulação do afeto e do alerta. A permanência em um ambiente de exigência acadêmica contínua leva à "fadiga executiva", reduzindo a capacidade do aluno de sustentar a atenção e gerenciar a própria motivação ao longo de um dia inteiro de aulas.

Dificuldades no Cotidiano Escolar e Socialização

Respostas dos participantes: Os questionários evidenciam que os alunos com TDAH agitam a sala, desorganizam a aula e perdem-se facilmente em tarefas longas ou muito abstratas. Além disso, sofrem com dificuldades de socialização: enquanto alguns se mostram dispersos, os estudantes hiperativos são descritos como inquietos e provocadores de conflitos com os colegas devido à dificuldade em lidar com a impulsividade e a frustração familiar.

Relação com os estudiosos: A dificuldade nas habilidades sociais e o comportamento agitado dialogam com Liberalesso (2025), que pontua como as alterações neurobiológicas do TDAH interferem na autorregulação e no controle

inibitório. Sem a mediação adequada, o estudante age de forma impulsiva, o que prejudica suas relações interpessoais e gera o desgaste apontado pelos professores no ambiente escolar.

Práticas Pedagógicas e o Ensino de Geografia Inclusivo

Respostas dos participantes: Como estratégias mitigadoras, os educadores sugeriram o uso de rotinas visuais (agenda na lousa, cartazes) e a fragmentação das tarefas em etapas curtas e claras, o que aumenta a motivação e reduz a ansiedade. No ensino de Geografia, um professor exemplificou o uso de mapas interativos, onde os alunos colam recortes (como árvores para a Amazônia e onça para o Pantanal) em grupos, além do uso de lousa digital para fornecer estímulos visuais. Quanto à Avaliação Semanal, apontou-se que provas longas e tradicionais não contemplam o

aluno com TDAH, recomendando-se avaliações práticas e dinâmicas.

Relação com os estudiosos: Essas estratégias práticas alinham-se perfeitamente aos princípios defendidos por Callai (2016) e Nogueira (2016). Para Callai (2016), o ensino de Geografia deve ir além da memorização e focar no "espaço vivido", tornando o conteúdo concreto e palpável. Ao utilizar mapas interativos e recortes físicos, o professor materializa o espaço geográfico, utilizando os "recursos multissensoriais" recomendados por Nogueira (2016) para engajar estudantes neurodivergentes.

A Rede de Apoio (AEE/Psicologia) e o Arcabouço Legal

Respostas dos participantes: Foi unanimidade entre os respondentes a importância do acompanhamento na Sala de Recursos (AEE) e pela Psicologia. O AEE oferece um local calmo, ajudando a acalmar o estudante distorsionado e prestando apoio complementar individualizado que o professor da sala regular não consegue dar devido à superlotação. Contudo, um profissional ressaltou que apenas o AEE não é suficiente, mencionando a carência de adaptações curriculares que a Lei exige.

Relação com as leis: O apontamento dos professores encontra respaldo na Lei nº 14.254/2021, que dispõe especificamente sobre o acompanhamento integral para educandos com TDAH e dislexia. Esta legislação estabelece a obrigatoriedade do poder público em desenvolver e manter um programa de acompanhamento integral para esses educandos. O acompanhamento previsto compreende desde a identificação precoce e o apoio educacional na rede de ensino até o suporte terapêutico especializado na rede de saúde, evidenciando a necessidade de uma atuação multissetorial. Além disso, a lei determina que os sistemas de ensino garantam aos professores da educação básica o acesso à informação e à formação continuada, capacitando-os para o atendimento educacional adequado.

Formação Docente e a Estrutura da Escola

Respostas dos participantes: Ao serem questionados sobre o preparo para lidar com o TDAH, a maioria relatou ter recebido apenas palestras esporádicas e genéricas, que não configuram uma formação continuada efetiva. Os professores demandam cursos específicos para toda a equipe, diminuição do número de alunos por turma, ampliação do horário de planejamento e a disponibilização de "atividades adaptadas e prontas" pela equipe de AEE para servir de inspiração.

Relação com os estudiosos/leis: Esta lacuna formativa fere o previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e corrobora com a constatação de Ribeiro e Montenegro (2016) de que a simples presença do aluno no ambiente escolar não garante a inclusão. O distanciamento entre o que a lei preconiza e a realidade da escola de tempo integral gera angústia nos educadores, que, desprovidos de tempo hábil para alinhamento pedagógico e formação adequada, sentem-se solitários no processo de adaptação curricular.

Perfil e Formação dos Docentes:

A experiência na escola varia de 6 a 36 meses. Há uma lacuna na formação específica, enquanto alguns receberam formação sobre inclusão do governo, outros relatam não ter recebido ou consideram as palestras oferecidas superficiais e insuficientes.

Percepção sobre o Modelo EMTI:

As opiniões são divididas. Aspectos positivos incluem o protagonismo

estudantil e o fortalecimento de laços pela convivência. Contudo, muitos consideram a jornada de tempo integral "exaustiva" e "cansativa" para o aluno com TDAH devido ao excesso de informações.

Práticas Pedagógicas e Avaliação:

A principal dificuldade na Avaliação Semanal é o formato tradicional (longo e escrito), que não favorece o foco. As estratégias citadas incluem o uso de mapas interativos, recursos visuais (quadro digital) e a fragmentação de atividades em etapas curtas.

Dificuldades de Socialização:

Não há consenso: alguns professores acreditam que o TDAH gera dificuldades sociais devido à impulsividade, enquanto outros não percebem esse impacto como uma regra.

Sugestões de Melhoria:

Necessidade de cursos específicos para toda a equipe escolar e disponibilização de materiais pedagógicos já adaptados para reduzir a sobrecarga do professor.

5.5. Análise da roda de conversa

Contextualização das Rodas de Conversa

As rodas de conversa constituíram um espaço de escuta qualificada e troca de experiências, utilizando um roteiro norteador específico.

Participantes e Local: Ocorreram com a participação de psicólogos e professores das Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) lotados nas duas instituições pesquisadas: EMTI Josino Brito e EMTI Clodoaldo Nunes de Almeida.

As Perguntas: O instrumento foi composto por 14 questões estruturadas, que transitaram desde a percepção inicial sobre o modelo de Escola em Tempo Integral (EMTI) até questões muito específicas, como: a quantidade de alunos com TDAH recebidos; as estratégias de inclusão utilizadas; se o tempo integral favorece a aprendizagem; as dificuldades cotidianas e de socialização enfrentadas pelos alunos; e sugestões de melhorias para o processo de ensino-aprendizagem.

Como foi a participação: A análise das respostas revela uma participação ativa, crítica e empática por parte dos profissionais. Os relatos transcritos demonstram profunda preocupação com o bem-estar dos estudantes, evidenciando angústias quanto à falta de suporte familiar e às limitações estruturais do modelo de tempo integral para acomodar as necessidades neurobiológicas desses alunos.

"Merece aprofundamento analítico uma aparente tensão evidenciada nos resultados da pesquisa: em determinados trechos, os profissionais relatam forte apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Psicologia; em outros, a investigação constata a existência de desarticulação entre o AEE e o professor da sala regular. Essa contradição, contudo, revela-se analiticamente produtiva quando se distingue o apoio individual ao estudante do trabalho pedagógico colaborativo e do planejamento curricular compartilhado.

Os relatos demonstram que, sob a ótica do suporte clínico e socioemocional, a atuação do AEE e da Psicologia é altamente avaliada como um espaço de acolhimento e regulação imediata para o aluno com TDAH. No entanto, essa assistência pontual e individualizada não se traduz, automaticamente, em co-ensino ou em planejamento integrado com o docente de Geografia. Enquanto o suporte ao discente ocorre de forma isolada no contraturno ou em salas especializadas, enquanto o professor regente permanece solitário na adaptação curricular diante de turmas numerosas e na

jornada estendida do EMTI. Fica evidente, portanto, que a instituição dispõe de suporte especializado, mas carece de uma práxis colaborativa institucionalizada que alinhe as diretrizes do AEE diretamente ao chão da sala de aula regular."

Análise Temática e Articulação Teórica

Abaixo, os dados coletados na roda de conversa foram divididos em tópicos temáticos, cruzando a fala dos profissionais com o referencial teórico adotado.

O Impacto da Jornada Integral nas Funções Executivas

Os profissionais do AEE e da psicologia destacaram uma dualidade no modelo EMTI. Se por um lado a escola oferece "oportunidades de aprendizado, espaço seguro e alimentação", por outro, a exigência de permanecer muitas horas na escola demanda um nível de concentração que sobrecarrega o estudante com TDAH. Um relato contundente aponta que a "rotina escolar para essa estrutura clínica é inviável para o processo de aprendizagem desse aluno que não apresenta sustentação psicológica para 8 horas de aula". Além disso, tarefas longas e repetitivas provocam desmotivação e comportamentos de agitação.

A permanência de estudantes com TDAH no modelo de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) esbarra, frequentemente, em um paradoxo socioeducacional mediado pela persistência das famílias. Embora existam evidentes dificuldades de adaptação desses discentes à extensa jornada escolar a qual resulta em fadiga cognitiva e na exacerbação de comportamentos impulsivos, devido à sobrecarga contínua das funções executivas, muitos pais ou responsáveis insistem na manutenção de seus filhos nessa modalidade. Essa insistência, na grande maioria das vezes, transcende a dimensão puramente pedagógica e ancora-se em necessidades socioeconômicas e estruturais. Para muitas famílias, a instituição de tempo integral representa um ambiente seguro de proteção social, garantindo acolhimento, alimentação e uma rotina supervisionada que supre eventuais vulnerabilidades do ambiente doméstico enquanto os responsáveis estão no mercado de trabalho. Contudo, essa delegação da tutela diária à escola tensiona o processo de ensino-aprendizagem, pois submete o estudante neurodivergente a uma carga horária de alta exigência atencional e comportamental em um ambiente que, muitas vezes, ainda carece de adaptações adequadas para mitigar o esgotamento e a desregulação emocional inerentes ao prolongamento do turno.

Relação Teórica:

Essa percepção de "esgotamento" é amplamente fundamentada por Diamond (2013), que elucida como as funções executivas (memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva) possuem uma capacidade limitada e são altamente sensíveis ao estresse e à fadiga. Da mesma forma, dialoga com Barkley (2015), ao afirmar que o TDAH se caracteriza primariamente por um déficit na autorregulação e na inibição comportamental. Exigir que um cérebro com essas especificidades sustente a atenção em um ambiente acadêmico engessado por oito horas diárias, sem adaptações severas, resulta, inevitavelmente, no colapso da capacidade produtiva do aluno.

Adaptação de Rotinas e Estratégias Pedagógicas

Quando questionados sobre as sugestões de melhoria no processo de aprendizagem, os participantes da roda de conversa sugeriram adaptações muito específicas para o manejo da sala de aula. Recomendaram o "uso de rotinas visuais e divisão de tarefas em pequenos passos", organizando o dia escolar por meio de quadros visuais, lousa, cartazes ou cartões que mostrem a sequência das atividades. Os profissionais justificaram que o aluno "tende a se perder em tarefas longas ou muito abstratas", e que fragmentar as atividades em etapas curtas permite que ele "perceba seus avanços rápidos, o que aumenta a motivação e reduz a ansiedade".

Relação Teórica:

A fragmentação de tarefas e a utilização de suportes visuais encontram ressonância direta nas propostas de Liberalesso (2025), que defende intervenções pedagógicas direcionadas para compensar as falhas neurobiológicas de planejamento e organização intrínsecas ao TDAH. Trazendo para a prática disciplinar, essa necessidade de concretude e visualização se aproxima do pensamento de Nogueira (2016), que preconiza o uso de recursos multissensoriais na Geografia Inclusiva. Ao materializar o tempo (através de agendas visuais) e o espaço, o professor fornece os andaimes cognitivos necessários para que o aluno com TDAH consiga navegar pela rotina sem se perder na abstração.

Socialização, Afetividade e a Rede de Apoio (AEE)

Os relatos evidenciaram que as dificuldades dos estudantes com TDAH vão muito além do aspecto acadêmico. Os profissionais revelaram que muitos alunos advêm de contextos onde "não recebem suporte, afeto e amor da família", resultando

em ambientes de convívio repletos de "excesso de ameaças" e conflitos. No espaço escolar, isso se traduz em hiperativos "inquietos provocando conflito na sala com os colegas" e dificuldades de socialização. Diante disso, os profissionais reforçaram a importância da sala de AEE e do psicólogo escolar, ambientes descritos como capazes de realizar "o acolhimento dessa queixa", acalmar o estudante "distorsionado" e oferecer uma "atenção mais individualizada" que gera segurança.

Relação Teórica:

Essa realidade evidencia as premissas de Ribeiro e Montenegro (2016) sobre o verdadeiro significado da inclusão. Para os autores, matricular o aluno no ensino regular e submetê-lo às mesmas cobranças sem considerar seu histórico biopsicossocial não é inclusão. A escola precisa atuar como um espaço de mediação cidadã. Além disso, a impulsividade geradora de conflitos sociais relatada é o aspecto comportamental clássico estudado por Barkley (2015); o estudante não provoca o colega por "falta de interesse", mas pela incapacidade neurológica de frear o impulso emocional e motor, o que torna o papel acolhedor e mediador do AEE e do Psicólogo não apenas um suporte pedagógico, mas uma necessidade vital de regulação emocional para esses jovens.

Carência de Formação Docente e a Desarticulação do Trabalho Pedagógico

Respostas dos participantes: Durante a roda de conversa, os profissionais do AEE e psicólogos apontaram a ausência de preparo contínuo da equipe regular como um entrave significativo para a inclusão efetiva. Ao serem questionados sobre sugestões de melhoria, sugeriram expressamente a necessidade de "formação para os professores nesta área específica". Foi relatado de forma empática que o professor da sala de aula comum "não tem condições para acompanhar cada aluno individualmente devido as salas lotadas e a carga horária excessiva". Os respondentes alertaram que, embora a sala de recursos preste apoio e acolhimento, isso "não é o suficiente", destacando que a adaptação dos conteúdos curriculares demanda professores da sala regular devidamente qualificados e munidos de estratégias pedagógicas individualizadas, conforme exige a Lei nº 14.254/2021.

Relação Teórica: Estes apontamentos dialogam intensamente com os pressupostos de Ribeiro e Montenegro (2016), que criticam a ideia de que a inclusão se resume a inserir o aluno neurodivergente na escola regular e transferir, de forma isolada, toda a responsabilidade do manejo para os profissionais do Atendimento

Educacional Especializado. A verdadeira inclusão exige uma reestruturação de todo o ambiente escolar e capacitação sistêmica. Ao deixar o professor (seja de Geografia ou de outras disciplinas) isolado com turmas superlotadas, sem tempo hábil para alinhamento ou instrução específica para adaptar o currículo aos déficits nas Funções Executivas do estudante com TDAH cujas restrições de atenção e sobrecarga cognitiva são descritas por Barkley (2015), a instituição falha em seu propósito de promover equidade, tornando o aparato legal uma promessa não concretizada no chão da sala de aula.

Impacto da Rotina Integral:

Os profissionais do AEE ressaltam que as muitas horas na escola aumentam a exigência de concentração, o que é "especialmente difícil" para quem tem TDAH, podendo gerar agitação e desmotivação.

Um psicólogo pontuou que 8 horas de aula com variações mínimas de lazer é "inviável" para o processo de aprendizagem desse público.

Estratégias de Inclusão no AEE:

O acompanhamento é visto como um "alívio importante" para a rotina escolar. As principais intervenções incluem o fortalecimento da autoestima, mediação de conflitos e o uso de cuidadores para alunos que necessitam de assistência.

Desafios do Diagnóstico e Suporte Familiar:

Relata-se um número significativo de alunos sem diagnóstico oficial. Há menção a ambientes familiares conflituosos e falta de suporte afetivo em casa, o que agrava a baixa produtividade escolar.

Sugestões Estruturais:

Instituir o uso de rotinas visuais estruturadas (quadros, cores e símbolos). Implementação de pequenos intervalos programados e checklists individuais para ajudar na organização do estudante. Diminuição do número de alunos em salas que possuem estudantes com TDAH.

5.6. Os Desafios Pedagógicos: a lacuna entre a Formação e a Prática

A análise dos dados, em consonância com a literatura nacional, revela que uma das principais barreiras para a efetivação da inclusão reside na formação docente. Os professores de Geografia, participantes desta pesquisa, relataram em suas respostas

uma lacuna significativa em sua formação, tanto inicial quanto continuada, no que tange às neurociências e às especificidades pedagógicas do TDAH. Tal situação ecoa a preocupação de pesquisadores como Oliveira (2011), que alertam para o risco de a inclusão se tornar um "símbolo sem transformação" quando não há investimento consistente na capacitação dos educadores.

Os dados apontam que o professor de Geografia, imerso em uma rotina de trabalho intensa e com turmas numerosas, frequentemente se depara com a dificuldade de adaptar metodologias que exigem concentração prolongada, como a análise de mapas complexos, a interpretação de textos densos ou a memorização de dados estatísticos. A falta de controle inibitório e a memória de trabalho deficitária do aluno com TDAH, conceitos discutidos no Capítulo IV, manifestam-se no cotidiano como distração, desorganização e uma aparente "falta de esforço". Essa percepção, conforme adverte Barkley (2015), precisa ser superada, para que o professor compreenda que a dificuldade do aluno é de desempenho e execução, e não de conhecimento ou de caráter. Sem esse entendimento, a relação pedagógica fica comprometida, e a escola, em vez de um espaço de acolhimento, torna-se um ambiente de constante frustração para o estudante.

A realidade das turmas superlotadas, com mais de 30 alunos, um fato relatado pelos participantes, agrava exponencialmente o problema. Em tal cenário, torna-se inviável a implementação de uma pedagogia verdadeiramente individualizada e atenta às necessidades de cada um, mesmo para o professor mais dedicado e bem-intencionado.

A pesquisa foi desenvolvida nas duas instituições de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) de Cacoal, abrangendo a totalidade das escolas dessa modalidade existentes no município.

As instituições de ensino investigadas caracterizam-se como unidades urbanas que atendem tanto à comunidade do entorno quanto a discentes provenientes da zona rural, os quais utilizam transporte escolar. Ambas as escolas integram o programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), embora em estágios distintos de implementação.

A pesquisa revelou uma discrepância entre as instituições no que tange à qualificação docente. Observou-se que uma das escolas dispõe de profissionais mais preparados para a condução de práticas pedagógicas eficazes junto a estudantes com TDAH. Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de investimentos

institucionais em formação continuada, aliados à busca autônoma dos docentes por aperfeiçoamento profissional.

A Inclusão em Ação: o imperativo da Articulação e do Trabalho em Rede

A roda de conversa com as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os psicólogos das escolas trouxe à tona uma reflexão crucial: a inclusão não pode e não deve ser uma responsabilidade exclusiva do professor da sala de aula. É, por definição, um trabalho em equipe que requer a articulação sistêmica de todos os profissionais envolvidos.

O depoimento desses profissionais revela que, embora eles ofereçam o suporte especializado, há uma desarticulação crônica entre as atividades desenvolvidas na sala de AEE e a prática pedagógica do professor de Geografia no dia a dia. Essa falta de comunicação resulta em uma atuação fragmentada e isolada, onde o AEE corre o risco de se tornar um "espaço de apoio focado no estudante", em vez de um "vetor de contribuição para a formação integral do jovem", conforme discutido no Capítulo III. A pesquisa mostra que a colaboração entre o professor de Geografia e o profissional do AEE é a chave para a criação de um ambiente de aprendizado coeso e eficaz.

Essa articulação permitiria, por exemplo, que o professor de Geografia, em diálogo com o profissional do AEE, pudesse desenvolver ou adaptar recursos multissensoriais, como mapas táteis para o estudo de relevo, construir maquetes para representar espaços urbanos, ou usar geotecnologias de forma guiada para fortalecer as funções executivas do aluno de maneira prática e significativa, dentro do próprio currículo da disciplina. O que se observa, contudo, é uma lacuna que deixa o professor de Geografia desamparado em suas tentativas de adaptação e o profissional de AEE com uma atuação que não reverbera de forma efetiva na sala de aula regular.

5.7. Análise e Interpretação dos Dados

Os dados revelam um panorama complexo sobre a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e seu impacto sobre a educação inclusiva, especificamente no que tange aos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A análise foi estruturada em torno dos principais eixos temáticos abordados nos questionários:

a) Percepção Geral sobre o Modelo EMTI
b) O Impacto do Tempo Integral em Alunos com TDAH

c) Desafios e Estratégias de Inclusão
d) A Importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Sugestões de Melhoria

Percepção Geral sobre o Modelo EMTI

De maneira geral, o modelo de Escola em Tempo Integral (EMTI) é percebido de forma positiva pela maioria dos profissionais consultados, que identificam na jornada ampliada um terreno fértil para o desenvolvimento integral do estudante. Os relatos convergem para a ideia de que essa estrutura fomenta competências essenciais, como o protagonismo juvenil, a autonomia e o aprimoramento das habilidades de convivência. Ao oferecer mais tempo e espaço para atividades que extrapolam o currículo tradicional integrando projetos acadêmicos, artes e esportes, o modelo proporciona uma formação considerada "mais completa" e diversificada. Além disso, a dimensão relacional é destacada como um pilar fundamental, uma vez que a permanência prolongada transforma a escola em um ambiente seguro, capaz de estreitar significativamente os laços de confiança e colaboração entre estudantes e profissionais.

No entanto, uma visão crítica contundente foi apresentada por um psicólogo, que argumenta que o modelo EMTI não possui suporte de tratamento mental adequado. Para alunos com TDAH, a jornada de 8 horas é considerada "pesada" e "inviável", carecendo de sustentação psicológica para tal carga.

O Impacto do Tempo Integral em Alunos com TDAH

Ao cruzarmos as vivências dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e psicólogos, percebemos que a ampliação do tempo na escola não é recebida com o entusiasmo que as políticas públicas costumam sugerir. Pelo contrário: quando o assunto é o aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a palavra de ordem entre os pesquisados é cautela.

Diferente da expectativa de que "mais tempo" significaria "mais suporte", o

consenso entre eles, especialistas, inclina-se para uma percepção majoritariamente negativa. Esse posicionamento não parece ser uma resistência ao modelo pedagógico em si, mas sim uma compreensão profunda do funcionamento

neurobiológico desses estudantes.

Eles foram enfáticos ao apontar o vilão dessa história: o esgotamento mental. No diálogo estabelecido através das respostas, fica claro que a estrutura de uma escola de tempo integral exige algo que o aluno com TDAH tem em estoque limitado: a concentração sustentada.

A exaustão como Barreira eles descreveram o cenário de manter o foco por 8 de horas como algo "especialmente difícil" e "muito exaustivo". O limite da atenção no relato deles nos mostra que, para esses alunos, o esforço para se manter regulado e atento em um ambiente de alta demanda sensorial e cognitiva por tanto tempo gera um cansaço que, muitas vezes, anula os possíveis benefícios pedagógicos da jornada ampliada.

O que os dados nos dizem, através das vozes de psicólogos e professores de AEE, é que a escola de tempo integral para o aluno com TDAH pode acabar sendo uma maratona sem descanso. Onde o sistema enxerga oportunidade de reforço, eles enxergam uma sobrecarga que precisa ser repensada para não se tornar um fator de exclusão em vez de inclusão.

Na visão Condicional alguns professores consideram que "depende" ou que só iria funcionar “desde que seja bem estruturado". Um professor aponta que o currículo atual ainda é "engessado" e carece de atividades manuais ou esportivas diversificadas que poderiam beneficiar esses alunos.

Ao integrar a análise dos dados com a fundamentação teórica, observamos que o desafio central identificado no cotidiano escolar é a acentuada dificuldade do aluno com TDAH em sustentar a atenção durante longos períodos, especialmente em tarefas extensas ou repetitivas. Este achado corrobora a literatura científica sobre as funções executivas, que define o TDAH não apenas como uma falta de atenção, mas como um transtorno da autorregulação e do controle inibitório.

Sob a ótica teórica, a exposição prolongada a estímulos escolares, sem os devidos intervalos de descompressão, esgota os recursos neurocognitivos desses estudantes. Quando a demanda ambiental excede a capacidade de manutenção do foco, surge o fenômeno da fadiga cognitiva, que se manifesta externamente através da desmotivação e da agitação psicomotora. Assim, o resultado principal desta análise revela que a agitação não é um comportamento meramente disruptivo, mas uma resposta fisiológica e emocional à sobrecarga de esforço mental. Portanto, a fundamentação teórica nos permite compreender que o tempo integral, se não for

estruturado com alternância de ritmos e estratégias de engajamento diferenciadas, acaba por intensificar os sintomas nucleares do transtorno em vez de mitigá-los.

Desafios e Estratégias de Inclusão

Os profissionais enfrentam desafios significativos para incluir alunos com TDAH, mas também relataram a utilização de um sistema de apoio.

Desafios para os Professores:

Em relação à gestão da sala, relataram a dificuldade em atender às necessidades do aluno com TDAH e, simultaneamente, manter a atenção dos demais. Quanto ao formato das Avaliações, o formato tradicional de prova (longa, escrita, expositiva) é visto como uma dificuldade, pois pode não contemplar as potencialidades do aluno com TDAH, que se beneficia mais de avaliações práticas, dinâmicas e segmentadas. A falta de capacitação é uma percepção da ausência de formação continuada e específica sobre TDAH para os professores.

Estratégias e Apoios Atuais:

Os professores de sala regular relataram receber forte apoio dos "cuidadores", da sala de AEE e dos psicólogos. Esse apoio é descrito como um "alívio importante". O suporte especializado do AEE/Psicólogo atua na mediação com professores, no encaminhamento para diagnóstico e contato com tutores, e no acolhimento do aluno. Quando o aluno se distrai muito na turma regular durante avaliações, é permitida a realização em ambientes reservados, como a sala de AEE.

A efetivação das adaptações pedagógicas requer uma reorganização do cotidiano escolar e a ressignificação da cultura de ensino. Nesse sentido, o ensino colaborativo, que consiste na parceria direta entre o professor da sala de aula comum e o professor de educação especial, surge como uma estratégia vital para dividir a responsabilidade de planejar e instruir os estudantes. Além disso, a adoção do Plano Educacional Individualizado (PEI) fornece um roteiro claro de metas a serem alcançadas pelo aluno, baseando-se em suas habilidades atuais e guiando as práticas curriculares. Conforme as teorias de Vygotsky, o professor atua como um mediador essencial na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno, promovendo intencionalmente o avanço de funções cognitivas ainda não consolidadas por meio de um ensino customizado e estratégias diferenciadas.

A Importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Há uma posição unânime entre todos os entrevistados (professores de sala regular, AEE e psicólogos) sobre a importância fundamental do acompanhamento na sala de AEE.

O AEE é valorizado por ser um "ambiente mais equipado" que oferece "apoio complementar". Sua principal função é prover o atendimento individualizado que o professor da sala regular, com salas lotadas e carga horária excessiva, não consegue oferecer.

Sugestões de Melhoria

As sugestões coletadas são consistentes e apontam para duas frentes principais: formação de professores e estratégias pedagógicas práticas.

Formação Docente: A sugestão mais recorrente foi a necessidade de "cursos específicos", "formação específica", e "formações e materiais prontos" para preparar toda a equipe escolar para lidar com as especificidades do TDAH.

Estratégias Pedagógicas: Os profissionais de AEE, em particular, sugerem fortemente a implementação de:

Rotinas Visuais: Uso de quadros de rotina, agendas na lousa, cores ou símbolos para organizar o dia.

Fragmentação de Tarefas: Divisão de atividades longas ou abstratas em "pequenos passos" ou "etapas curtas e claras". Isso aumenta a motivação e reduz a ansiedade.

Mudanças Estruturais: Outras sugestões incluem a diminuição do número de alunos nas salas que possuem estudantes com TDAH, ampliação do tempo de planejamento docente, e a inclusão de mais atividades motoras e participação ativa

Conclusão da Análise

Em suma, a análise dos dados revela que a inclusão escolar de estudantes com TDAH é um processo complexo, tensionado por desafios estruturais, mas sustentado por uma rede de apoio indispensável. Os principais resultados indicam que a inadequação das avaliações tradicionais, a dificuldade no manejo de salas lotadas e, sobretudo, a carência de formação continuada específica sobre neurodiversidade configuram as maiores barreiras enfrentadas pelos professores da sala regular.

Em contrapartida, os dados evidenciam o Atendimento Educacional

Especializado (AEE) e o ensino colaborativo (envolvendo psicólogos, cuidadores e professores de educação especial) como pilares fundamentais que viabilizam a permanência e o aprendizado desses alunos. A utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) e a flexibilização do ambiente de prova são estratégias atuais que já demonstram eficácia ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva demanda ações em duas frentes indissociáveis: o investimento maciço em capacitação docente contínua e a reestruturação das práticas pedagógicas e organizacionais. A implementação de rotinas visuais, a fragmentação de tarefas, a redução do número de alunos por turma e a ampliação do tempo de planejamento são medidas urgentes e apontadas pelos profissionais como os caminhos necessários para garantir que o aluno com TDAH alcance seu pleno potencial acadêmico e social.

5.8 O produto educacional como proposta de suporte à inclusão de estudantes com TDAH nas escolas EMTI

A partir da análise dos desafios e da identificação da necessidade premente de um trabalho colaborativo e de uma formação continuada, esta pesquisa apontou para a produção de um Produto Educacional como a resposta mais coerente e robusta aos problemas investigados. Ele não foi concebido como um fim em si mesmo, mas como um recurso prático, flexível e fundamentado, que busca servir de ponte entre a teoria neurocientífica e a prática pedagógica cotidiana dos professores.

A proposta foi a construção de um Portfólio de Adaptações Pedagógicas: Estratégias da Geografia Inclusiva para Estudantes com TDAH. Este material foi elaborado com uma linguagem clara, didática, acessível e flexível, podendo ser utilizado por professores de Geografia e de Avaliação Semanal, bem como por profissionais do AEE e psicólogos, como ferramenta de diálogo e planejamento conjunto.

O portfólio foi estruturado em seções que correspondem diretamente aos desafios discutidos nesta dissertação, com foco no desenvolvimento das Funções Executivas no contexto do ensino de Geografia:

- Estratégias para o Controle Inibitório: Esta seção oferece modelos práticos de como estruturar a aula de Geografia para minimizar a impulsividade e a distração. Incluirá exemplos de

roteiros visuais para a aula, checklists de comportamento, e sugestões de "pausas geográficas" ativas, que permitem ao aluno se movimentar de forma direcionada sem interromper o fluxo da aprendizagem.

- Estratégias para a Memória de Trabalho: Aqui, o foco será em aliviar a sobrecarga cognitiva. O portfólio apresenta modelos de mapas mentais para temas complexos (ex: Globalização), templates para a fragmentação de tarefas longas (como projetos de pesquisa), e um banco de recursos visuais (ícones, gráficos simplificados) que podem ser usados para tornar as informações mais concretas e fáceis de reter.
- Estratégias para a Flexibilidade Cognitiva: Esta parte do material tem sugestões de atividades geográficas que estimulam o pensamento crítico e a capacidade de adaptação. Inclui estudos de caso sobre conflitos socioambientais para análise sob múltiplas perspectivas, propostas de jogos de simulação geopolítica e roteiros para debates que incentivem a argumentação e a mudança de ponto de vista.
- Além disso, o produto inclui uma seção dedicada à Parceria Escola-Família, com sugestões de como estabelecer uma comunicação eficaz e envolver os pais no processo de aprendizagem, reconhecendo a corresponsabilidade como essencial para o sucesso do aluno com TDAH. Ao final, o material se propõe a ser uma ferramenta para a formação contínua e uma resposta prática para o problema de pesquisa, garantindo que o estudante com TDAH possa não apenas permanecer na escola, mas nela se desenvolver com êxito.

5.9. RELATÓRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O presente relatório descreve os resultados do processo de validação do Produto Educacional, cujos dados empíricos foram coletados por meio de um questionário estruturado aplicado entre os dias 27 e 29 de julho de 2026. A pesquisa contou com a participação efetiva de nove profissionais da área da educação, que foram convidados a analisar o material sob duas perspectivas complementares de

atuação: a visão da aplicação docente direta no cotidiano da sala de aula e a perspectiva institucional, que engloba as instâncias de gestão escolar e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na análise voltada especificamente à aplicação dos docentes no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), a atratividade estética e conteudista do material foi avaliada de maneira positiva, com as respostas dos avaliadores se concentrando integralmente nas categorias "Ótimo", "Muito bom" e "Bom". O nível de envolvimento despertado pelo portfólio também se mostrou bastante elevado, visto que a grande maioria dos participantes relatou sentir-se "Muito" ou "Bastante" encorajada a implementar na prática as ações e dinâmicas propostas. A predominância absoluta foi de respostas "Bastante", refletindo a natural diversidade das áreas de especialização dos respondentes convidados. No quesito compreensão, observou-se uma aprovação unânime em relação à densidade do conteúdo e à adequação do formato, sendo ambos considerados "Muito" ou "Bastante" propícios para a sua finalidade pedagógica. Adicionalmente, a clareza da linguagem textual empregada e a cuidadosa seleção dos elementos visuais, englobando a paleta de cores e o uso de imagens, foram apontadas como ferramentas cruciais e facilitadoras do aprendizado, recebendo majoritariamente a avaliação máxima por parte dos profissionais consultados.

No que tange ao alcance dos objetivos práticos projetados para o ambiente escolar, os avaliadores demonstraram uma forte convicção de que o produto contribuirá de forma substancial. Eles classificaram majoritariamente como "Muito" e "Bastante" a premissa de que o portfólio servirá para a inclusão efetiva de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) nas aulas de Geografia. Neste sentido, destacaram o grande potencial do material para promover a essencial redução da sobrecarga cognitiva e oferecer o suporte adequado às Funções Executivas dos alunos durante o extenuante turno integral. De forma semelhante, a capacidade do produto de fomentar e estruturar uma prática pedagógica verdadeiramente colaborativa e articulada entre o professor da sala de aula regular, a equipe do AEE e a família do estudante foi amplamente validada de forma positiva pelos participantes.

Sob a ótica institucional, que busca mensurar o impacto sistêmico e estrutural do produto na comunidade escolar, a atratividade geral do documento manteve seu rigoroso padrão de aprovação, sendo mais uma vez liderada pelas classificações

"Ótimo" e "Muito bom". Além disso, todos os profissionais dessa categoria concordaram, assinalando "Muito" ou "Bastante", que tanto o conteúdo quanto o formato desenvolvidos encontram-se fortemente alinhados aos princípios norteadores e éticos da Educação Inclusiva e às exigências metodológicas impostas pelo modelo do EMTI. A aptidão do portfólio para auxiliar a instituição educacional na construção de novas práticas voltadas ao acolhimento e à garantia de pertencimento do aluno neurodivergente foi amplamente confirmada pelo grupo, havendo somente uma ressalva classificada como "Pouco" em franca oposição à expressiva e volumosa maioria favorável. Os respondentes também corroboraram, mediante avaliações "Muito" e "Bastante", que o produto fornece, de fato, os conhecimentos teóricos básicos e as metodologias ativas essenciais a exemplo da aplicação da cartografia tátil e do princípio de fragmentação de tarefas, necessários para garantir o êxito profissional do docente e assegurar o pleno engajamento do estudante com TDAH durante as atividades acadêmicas.

Por fim, a análise qualitativa, embasada primordialmente nos comentários e feedbacks abertos deixados pelos participantes ao término do questionário, reiterou com firmeza o absoluto êxito alcançado pelo projeto gráfico e pela diagramação visual do conteúdo. A identidade visual adotada foi alvo de expressivos elogios técnicos; uma das avaliadoras enfatizou de modo afirmativo que o material possui um "visual limpo e cores que chamam atenção", pontuando ainda que "as informações estão organizadas e passam credibilidade" para o leitor. Este mesmo entusiasmo estético foi corroborado por outro registro que relatou ter amado "o layout e fontes" utilizados na concepção do produto. Outro aspecto de enorme relevância levantado nas contribuições descritivas foi o grande potencial de utilidade e disseminação do portfólio, manifestado de maneira contundente no anseio de uma participante pela sua "ampla divulgação para que chegue cada vez mais longe para atender o maior número de profissionais que for possível". No tocante a possíveis refinamentos ou adaptações, constata-se que os avaliadores relataram não ter nenhuma sugestão de melhoria a acrescentar. Tal quadro ilustra a excelente receptividade da atual versão do documento pela comunidade educacional.

Embora o presente portfólio tenha alcançado êxito em sua proposta central, um próximo produto educacional voltado ao contexto das escolas EMTI poderia expandir a intervenção para além do componente curricular de Geografia, englobando estratégias interdisciplinares e a integração de ferramentas tecnológicas, como a

criação de painéis de monitoramento de dados educacionais para que a equipe multidisciplinar acompanhe o desenvolvimento das Funções Executivas ao longo do tempo. Outro aspecto relevante a ser explorado seria o aprofundamento das estratégias voltadas especificamente para o eixo do "Projeto de Vida" de estudantes neurodivergentes, com foco não apenas na permanência escolar, mas no desenvolvimento de competências socioemocionais para a transição segura e planejada do Ensino Médio para o ensino superior ou mercado de trabalho, áreas que demandam novas ferramentas de autonomia para o jovem com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta jornada investigativa, que partiu de inquietações nascidas na prática docente e mergulhou na complexa realidade do ensino de Geografia para estudantes com TDAH em escolas de tempo integral, foi possível tecer algumas considerações. O percurso metodológico, centrado no Estudo de Caso, permitiu confirmar a hipótese central desta pesquisa: a estrutura de longa permanência da escola em tempo integral, quando desprovida de suportes adequados, tende a sobrecarregar as funções executivas dos estudantes com TDAH, intensificando seus sintomas e gerando prejuízos acadêmicos e socioemocionais.

Retomando o objetivo principal da pesquisa analisar os desafios e as possibilidades para a inclusão de estudantes com TDAH no ensino de Geografia em escolas EMTI e os questionamentos que nortearam a investigação, os resultados obtidos oferecem respostas contundentes ao problema levantado. Em resposta à indagação sobre a capacitação dos professores de Geografia e seus maiores desafios, constatou-se que existem evidentes lacunas na formação docente voltada às especificidades da neurodiversidade. Essa barreira não decorre do desinteresse dos educadores, mas sim de uma carência crônica de suporte material e de qualificação direcionada, fatores fortemente agravados pelo modelo EMTI, cuja extensa jornada diária sobrecarrega as funções executivas dos estudantes. Ao avaliar se há um real alinhamento entre a docência regular e o AEE, a pesquisa revelou uma severa desarticulação na rede de apoio pedagógico: a responsabilidade pela inclusão recai, de forma isolada, sobre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, cuja oferta tradicional no contraturno é inviabilizada pela própria estrutura do tempo integral. Por fim, no que tange à capacidade da infraestrutura e

organização escolar em oferecer o suporte necessário, evidenciou-se que falta tempo hábil para o planejamento colaborativo entre o professor de Geografia, a equipe do AEE e a psicologia escolar, confirmando a premissa de que a efetividade da inclusão é gravemente comprometida pela distância entre o arcabouço legal e a realidade material das salas de aula.

A pesquisa também ratificou a hipótese secundária de que os desafios inerentes à educação inclusiva são substancialmente acentuados por lacunas na formação docente e pela desarticulação da rede de apoio pedagógico em especial, pela incipiente integração entre o professor de Geografia e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados revelaram que o obstáculo à inclusão não reside em uma suposta falta de engajamento ou omissão dos educadores, mas sim na escassez de condições estruturais, na limitação de tempo para planejamento conjunto e, sobretudo, na ausência de capacitação específica. Sem esses pilares, a educação inclusiva corre o risco de permanecer restrita à retórica documental, falhando em se materializar na práxis escolar.

Acredita-se que esta dissertação contribui para o campo da Educação Inclusiva e do Ensino de Geografia ao lançar luz sobre um contexto específico e de crescente importância a escola de tempo integral. Ao conectar a base neurocientífica do TDAH com as práticas pedagógicas da Geografia, o trabalho busca oferecer um caminho que supere a visão do "aluno-problema" e foque na construção de um "ambiente-solução".

O Produto Educacional desenvolvido a partir desta pesquisa não é uma panaceia, mas uma ferramenta de diálogo e ação. Ele representa a crença de que, ao conhecer a realidade das escolas e as dificuldades de seus profissionais, é possível construir propostas mais assertivas que auxiliem diretamente os professores. A inclusão de uma seção sobre a família reforça a convicção de que a corresponsabilidade é o pilar para o sucesso de qualquer intervenção.

Como limitação, reconhece-se que este é um estudo de caso restrito a duas escolas de um município, não permitindo generalizações. No entanto, os desafios aqui identificados ecoam os de inúmeras outras realidades brasileiras, sugerindo que as reflexões e as estratégias propostas podem ser relevantes para outros contextos.

Finalmente, esta pesquisa reafirma que a educação inclusiva não se resume a um ato assistencialista; ela é uma ação política, pedagógica e social em defesa dos direitos humanos. Como adverte Mittler (2003), uma escola só será verdadeiramente

inclusiva quando remover todas as barreiras ao aprendizado. Para isso, é preciso ter a bravura de romper com os velhos costumes de exclusão e construir uma escola que seja, de fato, democrática e equitativa. Que este trabalho, portanto, seja uma modesta contribuição para essa "reviravolta" que a inclusão impõe e que nossos estudantes tanto necessitam e merecem.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Câmara aprova criação da política de atenção às pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento**. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2026. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1283276. Acesso em: 7 ago. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, S. A. **Por uma educação geográfica com estudantes surdos: análise de uma escola estadual de Natal/RN.** 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **Desenho Universal para a Aprendizagem: a base da acessibilidade pedagógica na educação inclusiva.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 681-696, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4.225, de 2023. **Institui a Política Nacional de Atenção às Pessoas Diagnosticadas com Transtornos do Neurodesenvolvimento e altera a Lei nº 14.420/2022.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2384370. Acesso em: 7 ago. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 2025. Atualiza as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.420, de 20 de julho de 2022. Institui a Semana Nacional de Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde (CONITEC). Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022.

CALLAI, H. C. **A leitura do mundo e o ensino de Geografia: o espaço vivido e a construção da cidadania.** In: CASTELLAR, S. M. V. (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas.** São Paulo: Contexto, 2016.

CALLAI, H. C. Prefácio. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.). **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas.** Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016. p. 1-7.

CARRIERI, S.; GARCIA, F. A. I**ntervenções pedagógicas frente às necessidades educacionais especiais no ensino regular.** In: NOGUEIRA, R. E. (Org.). **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas.** Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016. p. 29-52.

CAST (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.** Wakefield, MA: CAST, 2018.

CHOUINARD, V. **Making space for disabling differences: challenging ableist geographies.** Environment and Planning D: Society and Space, v. 15, n. 4, p. 379-387, 1997.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAMOND, A. **Executive functions. Annual Review of Psychology,** v. 64, p. 135-168, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **A avaliação como mediação da aprendizagem na escola inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2006.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLEESON, B. **Geographies of disability.** Londres: Routledge, 1999.

IMRIE, R. **Disability and the city: international perspectives**. Londres: Paul Chapman Publishing, 1996.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Concepção do Modelo da Escola da Escolha.** Recife: ICE, 2019. (Cadernos de Formação do Modelo da Escola da Escolha, v. 1).

KITCHIN, R. '**Out of Place', 'Knowing One's Place': Space, power and the exclusion of disabled people. Disability & Society,** v. 13, n. 3, p. 343-356, 1998.

LACERDA, L. **Crítica à pseudociência em educação especial: trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências.** São Paulo: Luna Edições, 2023.

LIBERALESSO, P. B. N. **Transtornos do neurodesenvolvimento: intervenções práticas e funções executivas no TDAH e TEA.** Curitiba: [s. n.], 2025.

MAIA, C. P.; CONFORTIN, É. H. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para alunos com TDAH.** Petrópolis: Vozes, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G.; SILVA, A. M.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): análise das políticas e práticas educacionais.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 11-24, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOCHIUTTI, N.; SANTOS, R. **Cartografia tátil e o ensino de Geografia.** In: NOGUEIRA, R. E. (Org.). **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas.** Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016. p. 89-110.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). **Funções Executivas e Desenvolvimento Infantil.** São Paulo: NCPI, 2016.

NOGUEIRA, R. E. (Org.). **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas.** Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016.

NOGUEIRA, R. E. **Cartografia inclusiva e o ensino de Geografia: multissensorialidade e práticas pedagógicas.** Florianópolis: UFSC, 2016.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2007.

NUERNBERG, A. H.; GESSER, M. **Barreiras atitudinais no contexto da inclusão escolar de estudantes com deficiência.** In: NOGUEIRA, R. E. (Org.). **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas.** Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016. p. 13-28.

OLIVEIRA, R. E. **Educação inclusiva e aprendizagem cooperativa.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVER, M. **The politics of disablement.** Londres: Macmillan Education, 1990.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Organização das Nações Unidas, 1948.

PAVANELLI, C. **TDAH e Adaptações Pedagógicas**. [s.l.: s.n., s.d.]. Material de apoio fornecido para a pesquisa.

PEREIRA, A. S.; GODOY, A. S.; TERÇARIOL, A. L. **O estudo de caso como procedimento de pesquisa qualitativa.** In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2009.

PLETSCH, M. D.; REDIG, A. G.; BOCCI, M. C. **O Desenho Universal para a Aprendizagem na prática pedagógica inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 29, e0045, p. 1-16, 2023.

RIBEIRO, M. A.; MONTENEGRO, M. **Educação Inclusiva e Ensino de Geografia: possibilidades para uma cidadania ativa e valorização do espaço.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 6, n. 11, p. 45-62, 2016.

RIBEIRO, R. S.; MONTENEGRO, S. M. **A Geografia da inclusão ou a inclusão na Geografia.** In: NOGUEIRA, R. E. (Org.). **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas.** Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016. p. 153-175.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. (Org.). **Princípios e Práticas em TDAH.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

RONDÔNIA (Estado). **Lei nº 6.310, de 9 de janeiro de 2026. Dispõe sobre a política estadual de combate à discriminação no ambiente escolar.** Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, 10 jan. 2026.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, M. F. E.; BENEVIDES, M. G. **Políticas Públicas para o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Conhecer: debate entre o público e o privado,** v. 4, n. 14, p. 48-69, 2015.

TONET, I. **Educar para a cidadania ou para a liberdade? Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005.

TORRES, J. P.; OLIVEIRA, J. P. **Perspectivas de diálogo entre as políticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da escola em tempo integral.** Educação em Revista, v. 41, e53845, 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: Unesco, 1990.

VERNAGLIA, T. C. **Pesquisa qualitativa: entenda o que é e como fazer a sua.** Rock Content, 2023. Disponível em: https://rockcontent.com/br/blog/pesquisa-qualitativa/. Acesso em: 13 set. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AVALIAÇÃO SEMANAL

Escola de lotação:
( ) EMTI Josino Brito
( ) EMTI Clodoaldo Nunes de Almeida

Em que área você atua?
( ) Professor (a) de geografia
( ) professor (a) de Avaliação Semanal

Há quanto tempo atua na Escola? ( ) entre 06 e 11 meses
( ) entre 12 e 17 meses
( ) entre 18 e 23 meses
( ) entre 24 e 30 meses
( ) entre 31 e 36 meses

Você conhecia o modelo da escola da escolha EMTI, antes de ingressar como professor(a)?

( ) Sim
( ) Não

Qual sua opinião sobre o modelo da Escola EMTI?

Você recebeu algum tipo de formação por parte do governo de Rondônia sobre inclusão?

( ) Sim
( ) Não
Quais as dificuldades de aplicar avaliação semanal para os estudantes com TDAH na escola de tempo integral?

Você tem conhecimento dos estudantes com TDAH matriculados na escola que você trabalha?

( ) Sim
( ) Não

Você costuma participar de eventos, capacitações, cursos, palestras voltadas para discussões sobre a Educação Inclusiva, promovidos pela escola? Caso tenha participado como você avalia?

( )Ruim
( )Razoável
( )Bom
( )Ótimo
( ) não houve nenhum tipo de acolhimento

Você considera que o estudo em tempo integral favorece o aprendizado dos estudantes com TDAH?

Quais as dificuldades enfrentadas por você no ensino da geografia de seus estudantes com TDAH?

Você conhece as características e sintomas do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade?

( ) Sim
( ) Não

Você desenvolve em sala de aula alguma atividade pedagógica específica para sanar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com TDAH?

( ) Sim
( ) Não

Você acredita que os estudantes com TDAH tem dificuldades de socialização com os colegas de sala?

( ) Sim
( ) Não

Você entende a importância de se apropriar dos conhecimentos básicos que norteiam a educação inclusiva?

( ) Sim
( ) Não

Os estudantes com TDAH da escola que você leciona fazem acompanhamento nas salas de AEE ?

( ) Sim
( ) Não

Exemplifique uma situação de como você ensina geografia para esses estudantes com TDAH.

Você acha importante que os estudantes com TDAH da escola que você leciona façam acompanhamento na sala de AEE para um melhor desempenho deles nas atividades escolares?

( ) Sim
( ) Não

Você tem alguma sugestão para uma melhoria específica no processo de aprendizagem dos estudantes com TDAH da escola? Qual?

A escola está preparada para auxiliar os professores no ensino aprendizagem dos estudantes com TDAH?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA PARA PROFESSORES DAS SALAS DE AEE E PSICÓLOGOS

Escola de lotação:

( ) EMTI Josino Brito

( ) EMTI Clodoaldo Nunes de Almeida

Em que área você atua?

( ) Professor (a) da Sala de AEE

( ) Psicólogo (a)

Há quanto tempo atua na Escola?

( ) entre 06 e 11 meses

( ) entre 12 e 17 meses

( ) entre 18 e 23 meses

( ) entre 24 e 30 meses

( ) entre 31 e 36 meses

Você conhecia o modelo da escola da escolha EMTI, antes de ingressar como servidor(a)?

( ) Sim

( ) Não

Qual sua opinião sobre o modelo da Escola EMTI?

Você recebe muitos estudantes com TDAH no departamento em que você atua na escola?

( ) Sim.

( ) Não

Quais são as estratégias de inclusão utilizadas para auxiliar os professores em sala

de aula?

Qual a sua opinião sobre esse acompanhamento?

Você percebe que o ensino em tempo integral favorece o aprendizado do estudante com TDAH?

( ) Sim
( ) Não

Você tem conhecimento dos estudantes com TDAH matriculados na escola que você trabalha?

( ) Sim
( ) Não

Quais as dificuldades enfrentadas no cotidiano dos estudantes com TDAH que você percebe?

Você acredita que os estudantes com TDAH têm dificuldades de socialização com os colegas de sala?
( ) Sim
( ) Não

Você acha importante que os estudantes com TDAH da escola que você leciona façam acompanhamento nas salas de AEE para um melhor desempenho deles nas atividades escolares?

( ) Sim
( ) Não

Você tem alguma sugestão para uma melhoria específica no processo de aprendizagem dos estudantes com TDAH da escola? Qual?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL POR CATEGORIAS: (Professores de Geografia e Profissionais da Educação / EMTI)

As questões a seguir devem ser respondidas com base em sua análise e avaliação do produto educacional proposto pela pesquisadora sob a perspectiva de um sujeito potencialmente alvo de sua implementação.

Considerando a ATRATIVIDADE do material, qual sua avaliação geral sobre o produto, de acordo com a escala abaixo?

( ) Ruim
( ) Regular
( ) Bom
( ) Muito bom
( ) Ótimo

Quanto ao seu ENVOLVIMENTO: considere as próximas perguntas.

Você se reconhece como destinatário do material desenvolvido?

( ) Nada
( ) Pouco
( ) Indiferente
( ) Bastante
( ) Muito

Você se sente encorajado a realizar as ações propostas pelo material?

( ) Nada
( ) Pouco
( ) Indiferente

( ) Bastante
( ) Muito

Quanto a sua COMPREENSÃO: considere as próximas perguntas.

Você considera o conteúdo do Produto desenvolvido adequado para sua finalidade?
( ) Nada
( ) Pouco
( ) Indiferente
( ) Bastante
( ) Muito

Você considera o formato do Produto desenvolvido adequado para sua finalidade?
( ) Nada
( ) Pouco
( ) Indiferente
( ) Bastante
( ) Muito

Você considera a linguagem utilizada de fácil entendimento?
( ) Nada
( ) Pouco
( ) Indiferente
( ) Bastante
( ) Muito

Quanto a sua ACEITAÇÃO: considere as próximas perguntas.

Você considera que os elementos visuais, cores e imagens selecionadas facilitam a apreensão do conteúdo?
( ) Nada
( ) Pouco
( ) Indiferente
( ) Bastante

( ) Muito

Quanto ao alcance dos objetivos: Considere as próximas perguntas.

Em que medida você acredita que este produto contribuirá para a inclusão efetiva de estudantes com TDAH nas aulas de Geografia no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), promovendo a redução da sobrecarga cognitiva e o apoio às Funções Executivas?
( ) Nada
( ) Pouco
( ) Indiferente
( ) Bastante
( ) Muito

Você considera que o produto pode contribuir para uma prática pedagógica colaborativa e articulada entre a sala de aula regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a família do estudante?
( ) Nada
( ) Pouco
( ) Indiferente
( ) Bastante
( ) Muito

Qual sua sugestão de melhoria?

AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL POR CATEGORIAS: (Gestão Escolar / Coordenação Pedagógica / Equipe de AEE)

AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL POR CATEGORIAS: As perguntas a seguir devem ser respondidas com base em sua avaliação do produto educacional proposto pela pesquisadora sob a perspectiva do aplicador do material.

Considerando a ATRATIVIDADE do material, qual sua avaliação geral sobre o

produto, de acordo com a escala abaixo?

( ) Ruim

( ) Regular

( ) Bom

( ) Muito bom

( ) Ótimo

Você considera que o conteúdo e formato do produto educacional desenvolvido é adequado para sua finalidade e alinhado aos princípios norteadores da Educação Inclusiva e às demandas do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?

( ) Nada

( ) Pouco

( ) Indiferente

( ) Bastante

( ) Muito

Você considera que os elementos visuais, cores e imagens selecionadas facilitam a apreensão do conteúdo?

( ) Nada

( ) Pouco

( ) Indiferente

( ) Bastante

( ) Muito

QUANTO AO ALCANCE DOS OBJETIVOS:

Você considera que o produto poderá auxiliar a escola na construção de práticas institucionais e adaptações pedagógicas centradas no desenvolvimento do aluno neurodivergente, garantindo que o espaço escolar se torne um lugar de pertencimento?

( ) Nada

( ) Indiferente

( ) Bastante

( ) Muito

Você considera que o produto educacional pode proporcionar ao professor de Geografia conhecimentos básicos e metodologias ativas essenciais (como a cartografia tátil e fragmentação de tarefas) para que ele desenvolva com êxito suas atividades e favoreça o engajamento do estudante com TDAH?

( ) Nada

( ) Pouco

( ) Indiferente

( ) Bastante

( ) Muito

Qual sua sugestão de melhoria?

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL – PROFGEO
CAMPUS CACOAL

APÊNDICE D – DESCRIÇÃO DO PROCESSO E PRODUTO EDUCACIONAL

Autor: Paula Adriana Arriel Pereira

Orientador: Rosa Martins Costa Pereira

Introdução/Justificativa:

O produto educacional foi desenvolvido para enfrentar os desafios da inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) nas aulas de Geografia no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). A extensa jornada de 8 horas do EMTI, embora busque a formação integral, pode ser exaustiva e sobrecarregar as Funções Executivas (atenção, memória e controle de impulsos) de alunos neurodivergentes. A pesquisa identificou angústias reais dos profissionais da educação, incluindo lacunas na formação sobre neurociências, turmas superlotadas e uma desarticulação entre a sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para intervir nessa realidade, o produto articula os princípios da Educação Inclusiva e da Neurociência com a Geografia, fornecendo um guia com

"andaimes pedagógicos" suportes estruturados que compensam as falhas executivas e permitem ao aluno acessar o currículo de forma plena, autônoma e significativa, sem reduzir o rigor científico da disciplina.

TIPO DE PRODUTO: PORTFÓLIO (instrumento dinâmico e reflexivo, que atua como guia teórico-prático e coletânea de estratégias pedagógicas).

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Médio. SÉRIE/ANO: 1° ao 3°. CURSOS TÉCNICOS INDICADOS / SEGMENTO PROFISSIONAL: Profissionais da educação que atuam no EMTI, especificamente professores de Geografia, professores de Avaliação Semanal, equipes de Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos escolares e acadêmicos de licenciatura.

TRANSFERÊNCIA / USOS JÁ EFETIVADO: Diagnóstico e mapeamento empírico da realidade e das necessidades de adaptação aplicados nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Josino Brito e Clodoaldo Nunes de Almeida, no município de Cacoal/RO.

Objetivos

- Oferecer um guia teórico-prático sobre o TDAH no contexto da escola integral.
- Compreender as Funções Executivas e como elas impactam o aprendizado geográfico.
- Disponibilizar estratégias de adaptação pedagógica que integrem recursos multissensoriais (táteis, visuais e lúdicos).
- Promover a articulação entre a sala de aula regular e a rede de apoio (AEE/Psicologia).
- Fortalecer a parceria com a família, visando a corresponsabilidade no processo educativo.

Procedimentos Metodológicos

A construção e a aplicação do produto seguem um percurso estruturado em momentos formativos e práticos:

Diagnóstico da Realidade Escolar: Levantamento das percepções, lacunas de formação e sobrecarga de trabalho relatadas por professores e equipes

multidisciplinares que atuam no EMTI.

Fundamentação Teórica (Inclusão e Geografia): Consolidação do entendimento de que a escola deve se adaptar ao aluno (remoção de barreiras) e a mobilização do conceito de "Lugar" geográfico, valorizando o espaço vivido do estudante para construir cidadania e pertencimento.

Estruturação Neurocientífica: Compreensão do TDAH não como um déficit de conhecimento, mas como um transtorno de desempenho atrelado a falhas no Controle Inibitório, na Memória de Trabalho e na Flexibilidade Cognitiva.

Desenho das Adaptações Pedagógicas: Criação de "andaimes", que consistem em fragmentar instruções complexas em passos menores, estabelecer rotinas visuais e inserir pausas estruturadas antes de tarefas abstratas.

Implementação Colaborativa: Estabelecimento de uma aliança terapêutica entre a escola (professores regulares e AEE) e a família para que as estratégias de organização temporal e espacial aplicadas na escola sejam reforçadas no ambiente doméstico.

Materiais Utilizados

Recursos Gráficos e Visuais: Organizadores gráficos, diagramas de causa e efeito, checklists numerados, mapas mentais com "Color Code" e ícones de sinalização (ex: bússolas e globos) para regras e direcionamento de foco.

Recursos Multissensoriais e Concretos: Plantas baixas, garrafas PET (para projeções cartográficas), bolas de isopor, placas de EVA e argila para construção de maquetes topográficas e cartografia tátil.

Recursos Audiovisuais Dinâmicos: Curtas-metragens (ex: Ilha das Flores, Vista Minha Pele), animações com trechos selecionados (ex: O Menino e o Mundo) e canais educacionais de ritmo rápido (ex: Nerdologia, Terra Negra, Manual do Mundo).

Recursos Literários e Lúdicos: Histórias em Quadrinhos/Graphic Novels (Persépolis, Angola Janga, Palestina), cartões de leitura fragmentada ("Pílulas Literárias") e jogos de tabuleiro/quebra-cabeças regionais.

Formas de Utilização

Aplicação de Dinâmicas Ativas: Realização de simulações em sala de aula, como o Jogo Geopolítico (RPG) do "E se?", que treina a flexibilidade cognitiva ao forçar a

argumentação sob múltiplas perspectivas.

Rotação por Estações: Divisão da aula em estações curtas de 10 minutos (ex: ler mapa, ver vídeo, preencher checklist) com rotação física dos alunos, canalizando a necessidade motora do TDAH e reduzindo o tempo de exigência de foco contínuo.

Cartografia Afetiva e Corporal: Utilização de atividades motoras no pátio da escola (como a Rosa dos Ventos com o corpo) e o mapeamento dos espaços de acolhimento na própria planta arquitetônica da escola para criar uma organização espacial concreta.

Fragmentação da Leitura e "Pausa Geográfica": Instituição de pausas obrigatórias de 10 segundos antes de atividades densas para planejamento executivo, e a substituição de leituras exaustivas por análises estruturadas em blocos menores (ex: pílulas literárias e HQs).

IMPACTO SOCIAL

O produto reafirma a educação inclusiva como uma ação política e social intransigente em defesa dos direitos humanos, distanciando-se de noções assistencialistas.

Ao focar na remoção de barreiras metodológicas e atitudinais e oferecer suporte às funções executivas, o material impede que o aluno neurodivergente seja forçado a "se mutilar" para caber em um sistema educacional rígido; em vez disso, promove a transformação da própria estrutura escolar.

A aplicação das estratégias de Geografia Inclusiva liberta o estudante, garantindo que ele deixe de ser um sujeito invisibilizado nas estatísticas de evasão ou fracasso e assuma, com orgulho e autonomia, o protagonismo na construção de sua cidadania e de sua história. O produto transforma a sala de aula, convertendo-a de um mero espaço físico institucional para um verdadeiro "lugar" dotado de afeto, acolhimento e pertencimento real.