



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Percepção docente sobre o desempenho escolar de adolescentes
com provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação

MANAUS - AM
2020

SAMIA DARCILA BARROS MAIA

Percepção docente sobre o desempenho escolar de adolescentes
com provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como exigência para o Exame de Defesa para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linha 4 - Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico. Pesquisa financiada na modalidade de bolsa de Pós-Graduação FAPEAM (10 meses).

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira.

MANAUS - AM
2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M217p	<p>Maia, Samia Darcila Barros</p> <p>Percepção docente sobre o desempenho escolar de adolescentes com provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação / Samia Darcila Barros Maia . 2020</p> <p>116 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientador: Lúcio Fernandes Ferreira</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Educação. 2. Percepção Docente. 3. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. 4. Educação Inclusiva. 5. Contexto Amazônico. I. Ferreira, Lúcio Fernandes. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

SAMIA DARCILA BARROS MAIA

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR
DE ADOLESCENTES COM PROVÁVEL TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR:

Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira.

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

COMPONENTES DA BANCA

TITULARES

Profa. Dra. Livia Castro Magalhães

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco

Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

SUPLENTES

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Gisele Cristina Resende

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

MANAUS - AM

2020



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata da Defesa Pública da Dissertação de Mestrado da discente **SAMIA DARCILA BARROS MAIA**, sobre o tema "Percepção docente sobre o desempenho escolar de adolescentes com provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação".

Aos três dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte, às 14h, por videoconferência, via aplicativo *Google Meet*, realizou-se a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado da discente **SAMIA DARCILA BARROS MAIA**, com o tema: "**Percepção docente sobre o desempenho escolar de adolescentes com provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação**". A Banca Examinadora foi composta pelos professores doutores: Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira (UFAM), na condição de presidente, Profa. Dra. Livia Castro Magalhães (UFMG) e Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco (UFAM) como membros. O presidente deu início à sessão, convidando os membros da Banca Examinadora e a mestrand, Samia Darcila Barros Maia, a se pronunciarem e, em seguida, assumiu a direção do trabalho, informando sobre os procedimentos do exame. A palavra foi dada então à mestrand para apresentação do resumo de seu estudo. Após a apresentação do resumo, o presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição à candidata. Em seguida, a mestrand Samia Darcila Barros Maia respondeu às perguntas, acatando as sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a dissertação da mestrand Samia Darcila Barros Maia foi **APROVADA** por unanimidade. A sessão foi encerrada às 17h00, e eu, Luan Luiz Pereira Batista, Técnico Administrativo em Educação, lotado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, lavrei a presente ata que, após conferência virtual, vai assinada por mim, pela Banca Examinadora e pela discente Samia Darcila Barros Maia.



Documento assinado eletronicamente por Samia Darcila Barros Maia, Usuário Externo, em 05/08/2020, às 14:16, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Luan Luiz Pereira Batista, Assistente em Administração, em 05/08/2020, às 14:20, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Lúcio Fernandes Ferreira, Professor do Magistério Superior, em 11/08/2020, às 11:51, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria Lúcia Tinoco Pacheco, Usuário Externo, em 11/08/2020, às 17:54, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Livia de Castro Magalhães, Usuário Externo, em 14/09/2020, às 13:41, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0267620 e o código CRC D3861EB0.

Dedico às minhas duas mães do coração.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus, pois sem a permissão Dele nada seria possível.

À Raimunda Barros e sua filha Simara Barros que me adotaram aos 03 (três) dias de vida e escolheram me amar incondicionalmente.

Ao meu esposo, Tiago Maia, por todo companheirismo, incentivo, apoio e amor tão essenciais nessa jornada.

À toda minha família pela torcida pelo meu sucesso e celebrações de alegria ao vencimento de cada obstáculo.

Ao meu orientador, Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, pela oportunidade a mim dada, por acreditar no meu projeto e potencial, sobretudo por todo conhecimento e ensinamentos oportunizados.

Aos professores que compuseram a banca de avaliação deste projeto, Dra. Livia Castro Magalhães, Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha e Dra. Gisele Cristina Resende, pelo cuidado em pontuar tantas ricas e significativas contribuições.

Aos docentes, gestores(as) e pedagogos(as) partícipes desta pesquisa que me receberam e atenderam com tanto carinho em suas escolas.

Ao Laboratório de Comportamento Motor Humano (LECOMH) por toda contribuição acadêmica com a minha pesquisa, especialmente ao professor Dr. Cleverton José Souza, por contribuir com seu conhecimento ao longo de minhas apresentações no laboratório, à Ma. Glória Fialho Cabral e ao Erick Carvalho pela ajuda durante a coleta de dados e ao Me. Paulo Ruschel pelo auxílio com o instrumento de pesquisa.

Às minhas amigas e colegas de turma Elda Souza, Lena Rose Lago Cecílio Farias e Letícia Morais, pelo auxílio e companheirismo ao longo de estudos, aplicação de testes, elaboração de artigos, congressos e coleta de dados.

Aos meus amigos de laboratório Ma. Francianne Farias, Me. Keegan Ponce, Ma. Patrícia Barroso e Me. Renan Rodrigues pela ajuda e incentivo em diferentes momentos desta trajetória.

Às minhas amigas Carla Santos, Gisela Braga e Tassiane Machado pela torcida e apoio emocional.

Aos professores do programa de mestrado, especialmente aos professores da Linha 4 de pesquisa, que dividiram seus conhecimentos durante esta trajetória.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação PPGE/UFAM.

À Universidade Nilton Lins, em especial à Coordenadora do curso de psicologia, Psicóloga Jaida Souza e à professora Rebeca Dias pela oportunidade que me deram em cursar o estágio docência.

A CAPES e FAPEAM pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Os impactos negativos do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) nas Atividades de Vida Escolar (AVE) de estudantes são inegáveis, o Amazonas chama a atenção com seus índices alarmantes de alta prevalência deste transtorno em crianças e adolescentes. À luz da Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico a invisibilidade desse transtorno nos chama a atenção para o possível negligenciamento e exclusão destes alunos nas escolas públicas estaduais da cidade de Manaus-AM. Destarte, nosso objetivo foi conhecer a percepção docente quanto ao desempenho escolar de adolescentes com provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (pTDC), amparados nos marcos legais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI). Participaram 11 docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física atuantes no Ensino Fundamental II, entrevistados a respeito de seus alunos (4 adolescentes identificados com pTDC e 4 adolescentes livres dessa condição). Utilizamos, como instrumento a Entrevista Narrativa e os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) de um Metatexto dividido nas seguintes categorias: Percepção inicial do docente sobre o aluno; A quem/quem o docente atribui as características do aluno; e Atitudes tomadas pelos docentes. Concluímos que os docentes percebem comportamentos, ações e atitudes que estão relacionados ao TDC, porém, não intervêm nem orientam ou auxiliam os adolescentes de forma efetiva por desconhecerem o fenômeno e os fatores a ele associados. Outras percepções foram trazidas à tona o que sugere a necessidade do investimento em pesquisas, no âmbito escolar e contemplando a realidade amazônica, envolvendo a criança e o adolescente com TDC, tais como a percepção da família; como obter orientações e auxílio para lidar com tal condição.

Palavras-chave: Educação, Percepção Docente, Transtornos da Habilidade Motora, Educação Inclusiva, Contexto Amazônico.

ABSTRACT

The negative impacts of Developmental Disorder of Coordination (DCD) on school life activities (SLA) of students are undeniable, Amazonas draws attention with its alarming rates of high prevalence of this disorder in children and adolescents. In the light of Special Education and Inclusion in the Amazonian Context, the invisibility of this disorder calls our attention to the possible neglect and exclusion of these students in state public schools in the city of Manaus-AM. Thus, our objective was to get to know the teaching perception regarding the school performance of adolescents with probable Developmental Disorder of Coordination (pDCD), supported by the legal frameworks of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (NPSEPIE). Eleven teachers from the Portuguese Language, Mathematics and Physical Education disciplines working in Elementary School II participated, interviewed about their students (4 adolescents identified with pDCD and 4 adolescents free from this condition). As a tool, we used the Narrative Interview and the data were analyzed using the Textual Discourse Analysis (TDA) of a Metatext divided into the following categories: Initial perception of the teacher about the student; To whom / whom does the teacher attribute the student's characteristics; and Attitudes taken by teachers. We conclude that teachers perceive behaviors, actions and attitudes that are related to DCD, however, they do not intervene or effectively guide or assist adolescents because they are unaware of the phenomenon and the factors associated with it. Other perceptions were brought up which suggests the need for investment in research, in the school context and contemplating the Amazonian reality, involving children and adolescents with DCD, such as the perception of the family; how to obtain guidance and assistance in dealing with such a condition.

Keywords: Education, Teacher Perception, Motor Ability Disorders, Inclusive Education, Amazonian Context.

LISTA DE SIGLAS

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APA - Associação de Psiquiatria Americana
ATD - Análise Textual Discursiva
AVD - Atividades Da Vida Diária
AVE - Atividades da Vida Escolar
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCD - *Developmental Coordination Disorder*
DCDQ - *Developmental Coordination Disorder Questionnaire*
DM - Desenvolvimento Motor
DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*
EI - Educação Inclusiva
HME - Habilidades Motoras Especializadas
HMF - Habilidades Motoras Fundamentais
HRM - Habilidades Motoras Rudimentares
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MABC2 - Movement Assessment Battery for Children 2nd
MEC - Ministério da Educação
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento
Econômico
PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNEEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da
Educação Inclusiva
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
pTDC – Provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,
Diversidade e Inclusão
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Desporto
SEDUC-AM - Secretaria de Estado de Educação e Desporto do
Amazonas
SEMED - Secretaria Municipal de Ensino
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDC - Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Indicativos de TDC durante a fase desenvolvimental.....	30
Quadro 2: Comparação de resultados entre MABC-2 e DCDQ	52
Quadro 3: Relação de participantes por escola e zona	54
Quadro 4: Docentes – Informações básicas.....	55
Quadro 5: Docentes – Desenvolvimento e formação profissional.....	55
Quadro 6: Categoria 01- Percepção inicial sobre o(a) adolescente (ESCOLA 01)	67
Quadro 7: Categoria 01- Percepção inicial sobre o(a) adolescente (ESCOLA 02)	67
Quadro 8: Categoria 01- Percepção inicial sobre o(a) adolescente (ESCOLA 03)	68
Quadro 9: Categoria 01- Percepção inicial sobre o(a) adolescente (ESCOLA 04)	68
Quadro 10: Categoria 02 – A quê/quem o docente atribui o comportamento do(a) adolescente. (ESCOLA 01).....	71
Quadro 11: Categoria 02 – A quê/quem o docente atribui o comportamento do(a) adolescente. (ESCOLA 02).....	71
Quadro 12: Categoria 02 – A quê/quem o docente atribui o comportamento do(a) adolescente. (ESCOLA 03).....	72
Quadro 13: Categoria 02 – A quê/quem o docente atribui o comportamento do(a) adolescente. (ESCOLA 04).....	72
Quadro 14: Categoria 03 – atitudes tomadas para com os adolescentes nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares (ESCOLA 01).....	74
Quadro 15: Categoria 03 – atitudes tomadas para com os adolescentes nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares (ESCOLA 02).....	74
Quadro 16: Categoria 03 – atitudes tomadas para com os adolescentes nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares (ESCOLA 03).....	75
Quadro 17: Categoria 03 – atitudes tomadas para com os adolescentes nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares (ESCOLA 04).....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Delineamento da análise de dados	61
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Adolescentes por faixa etária e sexo.....	47
Tabela 2: Caracterização do aluno e dados socioeconômicos	50

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	17
2.	DESENVOLVIMENTO HUMANO	19
3.	DESENVOLVIMENTO MOTOR	21
3.1.	Fase motora reflexiva.....	21
3.2.	Fase de Habilidades Motoras Rudimentares	22
3.3.	Fase de Habilidades Motoras Fundamentais	22
3.4.	Fase das Habilidades Motoras Especializadas.....	23
4.	TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO	27
4.1.	Origem	28
4.2.	Identificação e Diagnóstico.....	28
4.3.	Consequências ao longo do tempo.....	30
4.4.	Implicações do TDC nas Atividades de Vida Escolar	31
4.5.	Prevalência	32
4.5.1.	Prevalência no âmbito internacional	33
4.5.2.	Prevalência no âmbito nacional	34
4.5.3.	Prevalência no âmbito regional	34
5.	ESCOLA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	37
6.	PERCEPÇÃO DO DOCENTE	40
7.	QUESTÃO DE ESTUDO	44
8.	OBJETIVOS	45
8.1.	Objetivo Geral.....	45
8.2.	Objetivos Específicos.....	45
9.	METODOLOGIA	46
9.1.	Delineamento	46
9.2.	Participantes	47
9.3.	Seleção dos participantes.....	47
9.4.	Critérios de Inclusão	53
9.5.	Critérios de Exclusão	54
9.6.	Caracterização dos Participantes.....	54
9.7.	Local da Pesquisa.....	56
9.8.	Instrumento.....	56
9.9.	Materiais e Equipamentos	58
9.10.	Entrevista.....	58
10.	ANÁLISE DOS DADOS	60
11.	DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS	62

11.1. Os docentes partícipes da pesquisa.....	62
12. RESULTADOS E DISCUSSÃO	66
13. CONCLUSÃO	79
14. CONSIDERAÇÕES	80
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	93
APÊNDICE 2 – TCLE.....	94
APÊNDICE 3 – PARECER CEP.....	97
APÊNDICE 4- FICHA DE APOIO A ENTREVISTA.....	105
ANEXO 1- QUESTIONÁRIO DCDQ.....	106
ANEXO 2- QUESTIONÁRIO DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM JUNTO AO INEP.....	108
ANEXO 3- QUESTIONÁRIO SOCIOCONÔMICO UTILIZADO COM AS FAMÍLIAS DOS ADOLESCENTES.....	115

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de transformação e estabilidade ao longo de todo o ciclo de vida humano, podendo ser estudado cientificamente. O processo de transformação e evolução dos seres humanos inicia-se já na concepção e intensifica na adolescência (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Durante a adolescência o indivíduo passa por alterações hormonais, alterações no modo de funcionamento do cérebro, o modo como processam emoções e estresse, além de mudanças nos relacionamentos familiares, sociais e afetivos (CARVAJAL, 1998).

Todas estas características integram os três principais domínios desenvolvimentais: (1) o desenvolvimento cognitivo, que inclui padrões de mudança nas habilidades mentais; (2) o desenvolvimento psicossocial, composto de padrões de mudança nas emoções, relações sociais e na personalidade e (3) o desenvolvimento físico que abrange o crescimento do corpo e do cérebro, incluindo padrões de mudança nas capacidades sensoriais e motoras (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

O desenvolvimento destes domínios desenvolvimentais está ligado diretamente ao desenvolvimento motor (DM), o baixo desempenho em atividades que exijam um bom DM pode ser um indicativo de que o indivíduo possua um transtorno motor, como o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) (WANN, 2007).

O TDC faz-se presente quando há atraso no desenvolvimento das habilidades motoras ou dificuldades para coordenar os movimentos. Esse atraso afeta o desempenho em atividades da vida escolar (AVE) e diária (AVD) (DSM-V; APA, 2013).

As consequências do TDC compreendem a participação limitada nas brincadeiras e jogos, autoestima baixa, problemas tanto emocionais quanto comportamentais, bem como prejuízo no rendimento acadêmico, baixa aptidão física, limitado nível de atividade física e obesidade (MISSIUNA et al., 2006; BEJEROT et al., 2011; PRATT; HILL, 2011; CAIRNEY et al., 2005; ZWICKER et al., 2012).

Barnhart et al. (2003) afirmam que, no contexto escolar, o desempenho motor é subvalorizado em detrimento do desempenho acadêmico. Logo, os

transtornos motores são negligenciados e essa situação pode ocasionar sérias complicações afetivas e sociais principalmente durante a adolescência.

O TDC pode ser percebido e identificado de maneira informal, uma vez que os pais e docentes são os primeiros a observarem as mudanças, pois as dificuldades interferem nas AVE e AVD (MAGALHÃES et al., 2011). O que se verifica quando o adolescente apresenta dificuldade em executar tarefas de autoajuda (e.g., higiene pessoal, amarrar os sapatos ou vestir-se).

À luz da Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, amplamente abordadas e defendidas pela Linha 4 de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFAM, buscamos inicialmente compreender a realidade do estudante manauara conhecendo a prevalência de alunos com indicativo de TDC, suas necessidades educacionais especiais e as dificuldades apontadas por seus docentes em atendê-las.

No contexto amazônico, especificamente na cidade de Manaus-AM, encontramos estudos que apontaram alarmantes estimativas a respeito da prevalência do TDC em crianças na faixa etária dos 7 aos 10 anos de idade (SOUZA et al., 2006; SANTOS et al., 2015; CABRAL, 2018).

A alta prevalência de crianças com indicativo de TDC na cidade de Manaus-AM até o ano de 2018 nos levou a refletir em como estariam atualmente estes estudantes, já adolescentes, e quais os impactos negativos deste transtorno na vida destes alunos.

Para além disso, buscou-se saber como estes adolescentes, com indicativo de TDC, eram percebidos pelos seus docentes e que atitudes eram tomadas pelos profissionais, a fim de minimizar os impactos negativos do TDC nas Atividades de Vida Escolar (AVE) desses alunos.

Sob o amparo da inclusão escolar, preocupados com a possível invisibilidade dos transtornos motores e de suas consequências negativas na vida acadêmica dos adolescentes, constatou-se a carência de pesquisas sobre o TDC na faixa etária da adolescência e da necessidade de conduzirmos um estudo nesta temática por meio do olhar docente, buscando saber qual sua percepção sobre o desempenho escolar de adolescentes com provável TDC (pTDC).

2. DESENVOLVIMENTO HUMANO

Segundo Papalia e Feldman (2013) o desenvolvimento humano, como área de estudos, preocupa-se com os processos de mudança e estabilidade em todos os domínios, aspectos do desenvolvimento do ciclo de vida.

Para as autoras, os estudos científicos no campo do desenvolvimento humano têm como objetivos a Identificação que precederia a “descrição”, pois julgamos importante a identificação de fatores que podem potencializar ou restringir o desenvolvimento; a descrição, que vem demonstrar os possíveis motivos do comportamento; a explicação, que busca prevenir o desenvolvimento no futuro baseado no desenvolvimento anterior ou atual; a predição, que visa prevenir o desenvolvimento no futuro baseado no desenvolvimento anterior ou atual e, por fim, a intervenção, que tem o objetivo de possibilitar que o desenvolvimento ocorra de forma adequada.

As teorias desenvolvimentais possuem um papel bastante importante na história da psicologia do adolescente. Ao longo do tempo, teóricos dessa área se preocuparam com as mudanças sistemáticas do comportamento, enfocando a descrição dessas mudanças na cognição, emoção, e nas relações entre esses aspectos. Tais teorias organizaram e deram significado e coerência aos fatos relativos à adolescência, a princípio isolados, e permitiram a dedução e a testagem efetiva em trabalhos empíricos subsequentes (DUBAS et al., 2003).

Erik Erikson (1968) destaca a influência dos ambientes e o impacto da experiência social durante todo o curso de vida. Sob esta perspectiva, a cada estágio do desenvolvimento humano, a pessoa se depara com um conflito central, isto é, uma crise normal e saudável a ser ultrapassada.

Em se tratando da adolescência, essa crise se caracteriza pelo desenvolvimento da identidade, que está em constante mudança, e que depende das experiências e informações adquiridas nas interações diárias do adolescente com outros. Como consequência, adolescentes que recebem encorajamento e reforço apropriados para sua exploração pessoal tendem a emergir desse estágio com um sentido mais forte de si mesmo e um sentimento de independência e controle, o que dificilmente, pode ocorrer ao adolescente com TDC.

Destacando os processos cognitivos do desenvolvimento e afirmando que os comportamentos do adolescente que geram preocupações aos adultos têm sua origem nas mudanças em sua forma de pensar, característica do início desta fase. Com o desenvolvimento do pensamento formal, por meio da assimilação e da acomodação de novas estruturas, o adolescente revela uma maneira própria de compreender a sua realidade e constrói sistemas filosóficos, éticos e políticos como tentativa de se adaptar e mudar o mundo (INHELDER; PIAGET, 1958).

Ao perceber que as soluções baseadas apenas no raciocínio lógico não são possíveis, o adolescente adentra a idade adulta por meio da inserção na sociedade. Seu desenvolvimento é reconhecido por priorizar aspectos socioculturais da adolescência e preconizar que o comportamento do adolescente é moldado, até certo ponto, pelo ambiente social imediato (família) e pelo ambiente social amplo (escola) (BRONFENBRENNER, 1951).

As emoções, personalidade, interações sociais passam a ter um significado e importância muito maiores na adolescência. Segundo Erik Erikson (1968), o desenvolvimento psicossocial individual é influenciado pelo desenvolvimento motor e pela educação do movimento ao longo da vida.

Alunos que apresentam transtornos no domínio motor possuem sua participação limitada nas atividades cotidianas e, conseqüentemente, demonstram problemas emocionais e sociais principalmente no período da adolescência (CONTREIRA et al., 2014).

Os autores anteriormente citados também afirmam que a escola precisa considerar as especificidades e necessidades educacionais do aluno também quanto ao desenvolvimento motor, pois as conseqüências do desamparo aos alunos com transtornos motores podem tornar-se graves. É provável que estes alunos evitem situações que exijam habilidades motoras, reagindo com isolamento social.

Situações como a autoexclusão no contexto escolar podem vir acompanhadas de outros problemas como desinteresse, baixo rendimento acadêmico e até mesmo a evasão escolar (MANZINI et al., 2006). Desta forma, nos âmbitos esportivo e escolar, a habilidade motora atuará como um fator importante nas interações sociais e o docente deve estar atento ao desenvolvimento motor dos alunos (MANOEL, 1994).

3. DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor (DM) é o processo de mudança no comportamento, relacionado com a idade, tanto na postura quanto no movimento do indivíduo. É um processo de alterações complexas e interligadas das quais participam todos os aspectos de crescimento e maturação dos aparelhos e sistemas do organismo.

Para melhor compreensão do DM é necessário que o analisemos a partir da perspectiva da totalidade da espécie humana, reconhecendo, pelo menos, que existe interação entre a composição biológica do indivíduo e suas próprias circunstâncias ambientais peculiares (GALLAHUE et al.,2013).

O DM corresponde às mudanças nas ações habilidosas, em padrões de movimento que ocorrem ao longo da vida do indivíduo (MANOEL, 1994). Essas mudanças podem ser observadas nas fases desenvolvimentais propostas por Gallahue et al. (2013), como discutido a seguir:

3.1. Fase motora reflexiva

Os movimentos reflexivos são a primeira forma de movimento humano, são movimentos involuntários. A ação conjunta desses movimentos desempenha um importante papel auxiliar na aprendizagem. Esses movimentos são divididos em **reflexos primitivos**, que são respostas automáticas e estereotipadas a um determinado estímulo externo, como sucção reflexa que é desencadeado pela estimulação dos lábios e cuja ausência é sinal de disfunção neurológica grave, e **reflexos posturais**, que são movimentos automáticos que mantêm a posição e equilíbrio do corpo durante repouso ou movimento e mantêm postura, equilíbrio e harmonia do movimento.

Na fase motora reflexiva identificamos dois estágios: **(1) estágio de codificação de informações**, caracterizado por atividades motoras involuntárias que vão do período fetal até o período pós-natal; e **(2) estágio de decodificação de informações**, estágio no qual se substitui a atividade sensório-motora pela atividade perceptiva-motora. Tem início no quarto mês de vida após o nascimento e segue até o décimo segundo mês.

3.2. Fase de Habilidades Motoras Rudimentares

Fase de Habilidades Motoras Rudimentares (até 2 anos) representam as primeiras formas de movimento voluntário de uma criança, ou seja, ela passa a explorar voluntariamente o ambiente. Ocorrem do nascimento até os 2 anos de idade. As habilidades motoras rudimentares (HMR) possuem sequência previsível de aparecimento em condições normais, porém o aparecimento dessa sequência sofre interferência do ambiente e do indivíduo. Como exemplo de HMR temos o ficar sentada sem apoio (habilidade de estabilização); o engatinhar, arrastar-se, caminhar (habilidades de locomoção) e o segurar e arremessar objetos (habilidades de manipulação).

Esta fase apresenta também dois estágios: **(a) estágio de inibição de reflexos** onde o movimento voluntário é precariamente diferenciado e integrado, pois embora intencionais, os movimentos parecem grosseiros e descontrolados, esse estágio inicia logo após o nascimento e **(b) o estágio de pré-controle** onde as crianças aprendem a obter e a manter seu equilíbrio, a manipular objetos e a locomover-se pelo, a previsão de controle começa a se fazer presente nos movimentos da criança a partir do décimo segundo mês de vida.

3.3. Fase de Habilidades Motoras Fundamentais

Fase de habilidades motoras fundamentais (de 2 a 7 anos) podem ser divididas em estabilizadoras (equilíbrio dinâmico, equilíbrio estático, movimentos axiais), locomotoras (andar, correr, saltar, saltitar) e manipulativas (alcançar, segurar, soltar, arremessar, correr e saltar).

Nessa fase encontramos três estágios: **(a) estágio inicial** representa a tentativa da criança de executar um padrão de movimento fundamental, as integrações dos movimentos espaciais e temporais são mínimas, a criança atinge este nível por volta de dois a três anos de idade, no qual primeiras tentativas da criança orientadas para o objetivo de desempenhar uma habilidade motora fundamental surgem; **(b) estágio elementar** onde a criança envolve maior controle e melhor coordenação dos movimentos fundamentais, evidencia-se por volta dos quatro a cinco anos de idade, dependendo do processo de maturação, período em que as crianças apresentam melhor coordenação rítmica das habilidades motoras fundamentais; e **(c) estágio maduro**, caracterizado como mecanicamente eficiente coordenado e de execução controlada,

tipicamente as crianças têm potencial de desenvolvimento para estar no estágio maduro perto de seis a sete anos.

Para Oliveira et al. (2005) existem várias etapas de aquisição de habilidades motoras ao longo da vida, no qual o surgimento de padrões fundamentais de movimento, trabalhando atividades motoras concretas na educação física, torna-se essencial para o desenvolvimento da criança.

Segundo Freire (1996), de acordo com o conhecimento que a criança possui, as habilidades motoras podem ser desenvolvidas nas aulas de educação física em um contexto de jogos, de brinquedo, no universo infantil, sem a monotonia da prescrição exata de exercícios, sem impor às crianças uma linguagem corporal que lhes é estranha.

3.4. Fase das Habilidades Motoras Especializadas

A fase das habilidades motoras especializadas (7 a 14 anos) é também chamada de combinação de habilidades motoras fundamentais e culturalmente determinadas. As habilidades motoras são aperfeiçoadas e desenvolvidas de acordo com a cultura do ambiente em que a o indivíduo habita.

Para Gallahue (2005), a fase de desenvolvimento das habilidades motoras especializadas apresenta três estágios: **(a) Estágio de transição** (estágio de aprender a treinar) é caracterizado pelas primeiras tentativas do indivíduo de refinar e associar habilidades de movimento maduro. Nesse estágio futuros atletas aprendem como treinar para obter melhor habilidade e performance.

Para a maioria das crianças de 8 a 12 anos, este é um período crítico, durante o qual as habilidades de movimento fundamental maduro são refinadas e aplicadas aos esportes e jogos da cultura; **(b) Estágio de aplicação** (estágio de treinar a treinar) e ocorre quando o indivíduo torna-se mais consciente de seus dotes e limitações físicas pessoais e, assim, dirige seu foco para determinados tipos de esportes, tanto em ambientes competitivos quanto recreacionais; e **(c) Estágio de aplicação** (estágio de treinar para competir/participar) se manifesta quando os indivíduos geralmente reduzem o alcance de suas buscas atléticas pela escolha de algumas atividades para se engajar regularmente em situações competitivas, recreativas ou do dia a dia.

O estudo do desenvolvimento motor, nas últimas décadas, tem passado por transformações que acompanham a evolução do pensamento científico. Ao ser estudado como processo, envolve as necessidades biológicas subjacentes, ambientais e ocupacionais que influenciam o desempenho motor e as habilidades motoras dos indivíduos do período neonatal até a velhice (GALLAHUE et al., 2013).

Para compreender o desenvolvimento motor, suas fases e estágios é necessário que partamos da perspectiva da totalidade da espécie humana, reconhecendo pelo menos, que existe interação entre a composição biológica do indivíduo e suas próprias circunstâncias ambientais peculiares (GALLAHUE, 2005).

Desta forma, Gallahue et al. (2013) indicam que o nível de desempenho permanente de um indivíduo pode variar desde o status profissional e olímpico até competições universitárias e escolares, incluindo a participação em habilidades organizadas ou não organizadas, competitivas ou cooperativas, esportivas recreacionais ou da simples vida diária.

Faz-se entender que há uma expectativa desenvolvimental motora em relação à fase da adolescência e o indivíduo que, durante este período, demonstrar limitações motoras, apresentar comprometimento funcional em domínios como atividades da vida diária, desempenho escolar e nas relações interpessoais. Na idade adulta a permanência destas dificuldades prejudica sua interação com o meio e influência no aprendizado de novas habilidades (MANOEL, 1994).

Nesse contexto, a educação inclusiva (EI) surge como um importante fator para a diminuição ou eliminação dos prejuízos provenientes dos transtornos motores, posto que é fundamentada em um conjunto de valores, tais como, respeito, solidariedade, reconhecimento das diferenças e, principalmente, porque trabalha com elas para seu desenvolvimento. Assim, a EI proporciona qualidade para todos, inclusive para os adolescentes com possíveis transtornos motores, como bem enfatiza PEDRINELLI (2002, p. 31):

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre o outro, em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações.

Assim, os transtornos motores presentes na adolescência surgem como inibidores na realização de atividades que requerem uma excelente coordenação motora, em razão disso, adolescentes são excluídos de importantes atividades. Defendemos que é nesse momento que a escola e os professores devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos.

A prática suficiente, correta e adequada de atividade física implica importantes benefícios para a saúde dos adolescentes (BAUMAN, 2004). Hábitos sedentários desenvolvidos durante a adolescência tendem a permanecer ao longo da vida adulta (GORDON-LARSEN et al., 2004), não obstante, atualmente, adolescentes vêm demonstrado serem menos ativos fisicamente que em décadas recentes (ALLISON et al., 2007).

O declínio nos níveis de prática de atividade física pode justificar-se em razão das inúmeras escolhas que o adolescente faz em relação ao seu tempo disponível para o lazer como jogos eletrônicos, computador, celular, televisão, e outros, ocupando tempo demais e substituindo atividades que exigem algum grau de esforço físico e domínio motor (NELSON et al., 2007). A diminuição do tempo destinado às atividades envolvendo esforços físicos contribui fortemente para o aumento da prevalência de sedentarismo em populações jovens (FAIRCLOUGH; STRATTON, 2006).

A proficiência quanto ao desempenho motor caracteriza-se como importante atributo no repertório de conduta motora em adolescentes, tornando-se, portanto, essencial para a efetiva adoção de um estilo de vida ativo fisicamente (MALINA et al., 2004). Por esse motivo, tem surgido considerável interesse no desenvolvimento de estudos direcionados a reunir informações voltadas ao desempenho motor de integrantes de populações jovens de diferentes contextos ambientais e socioculturais (FREITAS et al., 2002).

Contreira et al. (2014) afirmam que as transformações também se refletem no estilo de vida de crianças e adolescentes, que acabam optando por atividades mais estáticas. Tais comportamentos prejudicam a obtenção das bases motoras necessárias para a aquisição de habilidades mais complexas, o que pode afastá-los de práticas motoras, acentuando o risco de sobrepeso/obesidade. Tratando-se de crianças com déficits motores ou

transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC), a barreira para a prática de atividade física é a própria coordenação motora pobre.

Existe uma expectativa desenvolvimental motora em relação à fase da adolescência e o indivíduo que, durante este período, demonstre limitações motoras atípicas, apresenta comprometimento funcional em domínios como atividades da vida diária (AVD), desempenho escolar e relações interpessoais. Na idade adulta a permanência destas dificuldades prejudica no cotidiano e influência no aprendizado de novas habilidades, ou seja, a permanência de um atraso desenvolvimental na coordenação motora (WANN, 2007).

Considerando que a infância e a adolescência se constituem no período crítico mais importante associado ao campo motor, seja em relação aos componentes biológicos ou aos comportamentais, no qual o organismo jovem se encontra especialmente sensível à influência de fatores tanto de natureza positiva como negativa, o levantamento de informações voltadas ao desempenho motor, nesse período, poderá contribuir decisivamente na tentativa de promoção da saúde coletiva e na redução comprometimento nas atividades escolares que exijam um domínio motor maior, o baixo desempenho em atividades que exijam domínio motor pode ser um indicativo de que este adolescente tenha um transtorno motor (WANN, 2007).

Na sequência, abordaremos o cenário de alunos que apresentam transtornos motores ou mais especificamente, o transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC), e que são frequentemente excluídos de importantes atividades presentes tanto no contexto escolar quanto no contexto do dia a dia.

4. TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO

O TDC é um transtorno do neurodesenvolvimento comum em crianças e adolescentes, marcado por dificuldades no desenvolvimento da coordenação motora, manifestadas pelo comprometimento da aprendizagem e da execução de habilidades motoras (FERREIRA et al., 2015).

Refere-se ao prejuízo acentuado no desenvolvimento da coordenação motora do indivíduo e que pode implicar no desempenho de atividades sociais, da AVD e AVE (MAGALHÃES et al., 2011). Os transtornos motores não são atribuíveis e nem explicáveis por causas neurológicas e/ou físicas (APA, 2013; SANTOS et al., 2015).

As consequências negativas do TDC impactam em diversas áreas do desenvolvimento. Nas AVD, por exemplo, pode ser observado como uma dificuldade no autocuidado ou até mesmo no ato de se vestir, mas são nas AVE que sua incidência traz consequências seríssimas, tanto à saúde física quanto mental, principalmente, para quem está na fase da adolescência (HUAU et al., 2015; ROSENBLUM et al., 2008).

Estudo de Cantell et al. (1994) objetivou avaliar as consequências educacionais, motoras e sociais do TDC em uma amostra de 115 escolares. Os autores concluíram que os indivíduos com TDC apresentavam baixa expectativa com relação ao seu futuro, gastavam mais tempo assistindo vídeos e brincando com videogames e, no geral, foram menos ativos em relação aos alunos sem o indicativo do transtorno.

O adolescente incapaz de executar atividades que exijam desempenho motor tende a desistir ou até mesmo evitar a realização de tarefas deste tipo. O baixo desempenho motor influencia na motivação pessoal, podendo gerar consequências negativas, tais como, o isolamento social, o sentimento de frustração e a rejeição por atividades que têm características desafiadoras e que frequentemente estão presentes no dia a dia dos adolescentes (ENGEL-YEGER; KASIS, 2010; MISSIUNA et al., 2007; PRATT; HILL, 2011; TALSABAN et al., 2012).

4.1. Origem

Inicialmente, o TDC era considerado como um atraso motor que logo seria superado pelo processo maturacional. No entanto, estudos posteriores afirmaram tratar-se de uma “deficiência” crônica e persistente ao longo da trajetória de vida e assim, a expectativa de que o transtorno desapareceria foi descartada (LOSSE et al., 1991; GEUZE; BORGER, 1993; DAVENPORT et al., 2003).

Um fator na etiologia do TDC, também levado em consideração, é o impacto dos problemas perinatais (PEARSALL-JONES et al., 2009). Muitos estudos investigaram a relação entre crianças de nascimento prematuro ou com indicativos de desnutrição associadas ao TDC (GOYEN; LUI, 2009; ROBERTS et al., 2011).

De acordo com os estudos citados compreendemos que ainda não há consenso sobre a etiologia do TDC, de forma que características heterogêneas, as quais ratificam a complexidade desse fenômeno, indicam que a causa pode ser multifatorial (HENDERSON; HALL, 1982; MIYAHARA; MÖBS, 1995; SMITS-ENGELSMAN et al., 2011).

Desta forma, é assumido que o TDC surge a partir da junção de diversos sintomas. Para tanto, a associação de psiquiatria americana (APA) estabeleceu critérios que auxiliam na identificação e diagnóstico do fenômeno em questão.

4.2. Identificação e Diagnóstico

A introdução do termo TDC e de seus critérios para identificação e diagnóstico no manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais III (DSM-III) foi de grande importância para o reconhecimento do fenômeno como transtorno e, conseqüentemente, impulsionou os estudos sobre o tema (APA, 1987; SUGDEN; WRIGHT, 1998). Além disso, a organização mundial da saúde (OMS/CID-10) também reconheceu essa condição, embora refira-se a ela com outra terminologia - desordem específica da função motora - (SUGDEN; WRIGHT, 1998; GEUZE et al., 2015).

Segundo o manual de diagnóstico e estatístico de doenças mentais V, a identificação e o diagnóstico do TDC se dá por meio de uma síntese clínica da história (de desenvolvimento e médica), do exame físico, de relatórios escolares ou profissionais e da avaliação individual, utilizando-se testes padronizados e

psicometricamente adequados e culturalmente apropriados (DSM-V- APA, 2013).

O DSM-V (APA, 2013, pag. 74) afirma que para obter a identificação e o diagnóstico do TDC, quatro critérios devem ser obedecidos:

- a) A aprendizagem e execução de habilidades motoras coordenadas estão substancialmente abaixo do esperado dada a idade cronológica da pessoa e oportunidade para aquisição e uso das habilidades motoras. As dificuldades manifestam-se por “desajeitamento” (por exemplo, deixar cair ou bater em objetos), bem como lentidão e imprecisão do desempenho de habilidades motoras, por exemplo, pegar um objeto, usar uma tesoura ou talheres, caligrafia, andar de bicicleta um participar de esporte.
- b) Os déficits nas habilidades motoras mencionados no critério A interferem significativa e perceptivamente nas atividades de vida diária adequada à idade cronológica (por exemplo, autocuidado e automanutenção) na produtividade acadêmica/escolar, nas atividades pré-profissionais e profissionais, de lazer e de jogos.
- c) Os primeiros sintomas acontecem no período inicial de desenvolvimento.
- d) Os déficits nas habilidades motoras não são explicados por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou deficiência visual e não são atribuíveis condição neurológica que afeta o movimento (por exemplo, distrofia muscular, paralisia cerebral ou doença degenerativa).

Quando um destes critérios deixa de ser atendido o indivíduo é nomeado como provável TDC (pTDC), ou seja, possui um indicativo do transtorno. Para atender ao critério A do DSM-V não existe a exigência de um instrumento específico para avaliação motora.

O instrumento mais utilizado para avaliação motora tem sido a bateria de avaliação do movimento para crianças (*Movement Assessment Battery for Children 2nd Edition – MABC2*) (HENDERSON et al., 2007), cujo objetivo é identificar transtornos ou atrasos no desenvolvimento motor de crianças e adolescentes. É útil nos contextos clínico e educativo, e é de grande valia para pesquisadores de diversas áreas relacionadas ao desenvolvimento infantil.

Segundo Missiuna et al. (2011) existem indicativos do TDC durante a fase desenvolvimental que podem ser percebidos familiares e docentes. O quadro a seguir (quadro 01) destaca os indicativos de TDC durante a adolescência.

Quadro 1: Indicativos de TDC durante a fase desenvolvimental

Faixa etária	Indicativos
<p>7-12 anos</p> <p>Dificuldades na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pega no lápis de maneira desajeitada; • Dificuldade para terminar trabalhos escritos; • Discrepância entre habilidade verbal e desempenho em provas e avaliações; • Frustração na escrita e dever de casa;
<p>8-13 anos</p> <p>Problemas motores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação limitada em esportes e atividades extracurriculares; • Tende a observar ao invés de participar; • Vitimização, <i>bullying</i> e isolamento social.
<p>14 anos em diante</p> <p>Comportamento e emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fica frustrado(a), evita brincadeiras ativas e atividades motoras finas; • Não gosta de esportes e recreação ativa, risco de sedentarismo; • Faz comentários autodepreciativos; • Baixa autoestima, baixo senso de competência; • Ansiedade, depressão e isolamento.

Fonte: Adaptado de Missiuna, Gaines e Sucie (2010).

4.3. Consequências ao longo do tempo

Indivíduos que apresentam TDC passam por experiências de fracasso e frustração em sua vida diária e escolar desde a infância, desta forma a identificação precoce se faz importante na tentativa de amenizar estas experiências e frustrações.

Na adolescência as dificuldades advindas do TDC se intensificam e podem surgir as complicações secundárias, como dificuldades de aprendizagem, problemas sociais, emocionais e comportamentais. Surgem, também, os rótulos de preguiçosos, descoordenados, desmotivados e/ou desajeitados (SCHOEMAKER; KALVERBOER, 1994; SKINNER; PIEK, 2001).

No adulto, o TDC impacta a vida pessoal e profissional. Adultos com TDC podem ter prejuízos na coordenação motora fina e grossa, dificuldades em definir uma mão dominante para a realização de diferentes tarefas manuais, têm dificuldade de organizar a fala oral e escrita, não controlam o volume da voz, falam continuamente, podem ter inadequado senso de direção, muita ou pouca sensibilidade para odores, temperatura, dor, paladar ou barulho, dificuldade de organização, planejamento e problemas de memória, principalmente a de curto prazo (BRIANEZI, 2017).

A autora também destaca que muitos adultos, que não foram diagnosticados quando crianças, sofrem sem saber que seus problemas podem ter origem nesse transtorno e que podem ter uma qualidade de vida melhor, conhecendo o que ocorre com seu cérebro.

A ausência de um diagnóstico do TDC pode, por exemplo, levar a empresa a não compreender o funcionamento mental daquela pessoa, estigmatizando-a e não reconhecendo seu potencial para o trabalho, portanto, quanto mais cedo o diagnóstico, maiores são as chances de melhoria.

Considerando a importância da identificação e do diagnóstico do fenômeno TDC em adolescentes, apresentaremos a seguir suas implicações nas AVE e as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) deste público.

4.4. Implicações do TDC nas Atividades de Vida Escolar

De acordo com a terminologia proposta pela classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde – CIF da organização mundial de saúde (OMS, 2003) –, o indivíduo com TDC pode apresentar, no componente estrutura e função do corpo, problemas de planejamento motor e declínio do desempenho com a repetição. Na componente atividade, observa-se lentidão no autocuidado e qualidade precária em habilidades como a escrita. Já na participação temos o impacto no desempenho escolar, com lentidão e desinteresse tanto nos trabalhos escolares como no envolvimento em jogos e brincadeiras típicas para a idade (MISSIUNA et al., 2006).

As características do TDC podem ser observadas em crianças que ingressam na escola, de modo que seu domínio motor se apresente aquém do esperado, sendo verificado por desajustes para lidar com as exigências do ambiente, bem como nas tarefas acadêmicas típicas como escrever, recortar,

pintar e nas atividades motoras do cotidiano infantil. Além, o transtorno pode ser observado em adolescentes durante as aulas de educação física ou prática de esportes (FERREIRA; FREUDENHEIN, 2010).

É importante observar que o TDC geralmente está associado a outras condições, como o transtorno de aprendizagem, problemas de linguagem ou ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) (DEWEY et al., 2002; GILLBERG; RASMÜSSEN, 1982; KAPLAN et al., 1998; PIEK et al., 1999). A fim de minimizar os problemas no dia a dia dos adolescentes, pais e docentes podem auxiliá-los, modificando o ambiente e adaptando as tarefas, para permitir o sucesso e aumentar o senso de competência.

A melhor forma de ajudá-los é entender o fenômeno e compreender a situação individual do adolescente para pensar em estratégias que os auxiliem a dominar os problemas que enfrentam no dia a dia (MISSIUNA et al., 2007).

Esses adolescentes possuem baixa percepção de suas competências escolares e motoras (SCHOEMAKER; KALVERBOER, 1994), passam por experiências de fracasso e frustração, ficando excluídos de importantes AVE. Para Ferreira et al. (2015), estes indivíduos não conseguem acompanhar seus pares nas atividades escolares e nas brincadeiras motoras, passando a serem alvos de comentários pejorativos de seus colegas e professores. Surgem então, possibilidades para o abandono escolar, como consequência da exclusão nas tarefas motoras, nos jogos, bem como nas relações sociais, e ainda, pela prática do bullying (BEJEROT et al., 2011).

4.5. Prevalência

Os estudos de prevalência são utilizados para estimar o número total ou a proporção de casos existentes de um dado fenômeno em um determinado espaço-temporal (PEREIRA, 2001). Baseado nisto, estes estudos são essenciais na identificação de crianças e adolescentes com TDC e para elaboração de programas de intervenção que potencializem o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo.

A prevalência do TDC em idade de 5 a 11 anos está estimada em 6% (APA, 2013). E, conforme assevera Wann (2007), esta prevalência é suficiente para ranqueá-lo entre os transtornos desenvolvimentais mais presentes em

crianças. Quanto ao sexo, os meninos são mais afetados do que as meninas, a proporção varia de 2:1 e 7:1 (APA, 2013).

4.5.1. Prevalência no âmbito internacional

Estudo conduzido por Wright e Sugden (1996) avaliou 427 escolares com idade entre 6 e 9 anos em Singapura. Os resultados revelaram prevalência de 1,4% para escolares com TDC severo e 4% para escolares com TDC moderado, totalizando 5,4% de escolares com transtornos motores.

Kadesjö e Gillberg (1999) avaliaram 409 escolares de 7 anos de idade na Suécia. Os resultados revelaram prevalência de 4,9% para indivíduos com TDC severo e 8,6% para escolares com TDC moderado, o que totalizou 13,5% de escolares com transtornos motores. No estudo de Cairney et al. (2005), realizado no Canadá, foram avaliados 578 escolares e os resultados indicaram taxas de 5% e 9% de escolares com TDC severo e moderado, respectivamente. A prevalência final foi de 14% de escolares com transtornos motores.

Na Grécia, Tsiotra et al. (2006) avaliaram 329 escolares com média de 11 anos de idade. Os resultados revelaram prevalência de 19% de escolares com transtornos motores, porém, sem indicação do grau de severidade. Já o estudo conduzido por Ellinouds et al. (2009), no mesmo país, envolvendo 330 escolares também com 11 anos de idade, indicou 6,9% de indivíduos com TDC severo e 10,9% com TDC moderado, equivalendo à prevalência de 17,8% de escolares com transtornos motores.

No Reino Unido, estudo realizado por Lingmam et al. (2009) envolveu 7.000 escolares de 7 anos de idade. As estimativas foram de 1,8% dos escolares com TDC severo e de 4,9% para escolares com TDC moderado, revelando prevalência final de 6,7% de escolares com transtornos motores. Já Milander et al. (2016), em estudo conduzido na África do Sul, avaliaram 347 escolares e seus resultados apontaram que 6% dos escolares apresentavam TDC severo e 6% TDC moderado. Ficando a prevalência total em 12% de escolares com transtornos motores.

Por fim, estudo realizado na Índia por Girisha et al. (2016) envolvendo 2.282 escolares com média de 11 anos de idade, indicou prevalência de 0,8% dos escolares com TDC severo. Uma das estimativas mais baixas encontradas em

estudos desta natureza. No entanto, o percentual de escolares com TDC moderado não foi apresentado.

4.5.2. Prevalência no âmbito nacional

Estudos realizados em diferentes regiões do Brasil têm indicado altas taxas de prevalência. França (2008), por exemplo, encontrou taxas de 10,8% para indivíduos com TDC severo e 12% demonstraram TDC moderado, atingindo a totalidade 22,8% de prevalência.

Na cidade de Porto Alegre – RS o estudo conduzido por Coutinho et al. (2011), estimou prevalência 36% para indivíduos com TDC severo e 15% de indivíduos com TDC moderado, que somados indicam estimativa altíssima de 51%.

Santos e Vieira (2012) avaliaram escolares da cidade de Maringá-PR e a prevalência estimada foi de 10,5% para indivíduos com TDC severo e 11,4% para TDC moderado, totalizando 21,9%. Outro estudo envolvendo a região Sul do Brasil foi realizado por Valentini et al. (2014) que identificaram valores de 18% para indivíduos com TDC severo e 15% TDC moderado, totalizando 33% de prevalência.

Já Silva e Beltrame (2013), em um estudo realizado nas cidades de Florianópolis e de São José no Estado de Santa Catarina, encontraram taxas de prevalência de 11,1% para indivíduos com TDC severo e 16,7% apresentaram TDC moderado equivalendo 27,8% de prevalência.

Relevante lembrar que esses estudos foram conduzidos na região sul do Brasil e que as estimativas encontradas ficaram muito acima da que é preconizada pela literatura. Isto revela um quadro extremamente preocupante envolvendo nossas crianças e adolescentes, visto que, o transtorno motor, por si só, já causa efeitos devastadores à educação e à saúde deles.

4.5.3. Prevalência no âmbito regional

No contexto amazônico, especificamente, na região norte do país, as estimativas também são preocupantes. Souza et al. (2006) avaliaram 240 escolares de 7 e 8 anos de idade. Encontraram 11,8% de indivíduos com TDC severo e 10,3% com TDC moderado. A estimativa geral foi de 22,1% de indivíduos com indicativos de TDC.

Santos et al. (2015) avaliaram 300 escolares de 8 e 10 anos, na cidade de Manaus-AM. Seus resultados revelaram 8% de indivíduos com TDC severo e 25% com TDC moderado, representando, ao todo, 33% de indivíduos com indicativo de TDC.

Em outro estudo realizado na mesma cidade, Cabral (2018) avaliou 200 escolares de 7 a 10 anos de idade e verificou que 15,5% para indivíduos com TDC severo 15% com TDC moderado, isto é, 30,5% de indivíduos com indicativo de TDC. Esta estimativa é muito superior às encontradas no contexto internacional.

Considerando os estudos realizados no contexto nacional, observamos que, independentemente da região, as taxas de prevalência do TDC tendem a ser altas. Isso nos mostra que, além da importância da identificação desta condição em nossos escolares, existe a necessidade da elaboração e do oferecimento de programas de intervenção que auxiliem no desenvolvimento de escolares com indicativos de TDC.

Embora os estudos citados, quando realizados, tenham apontado indicativo de TDC em um público de crianças entre 6 e 10 anos de idade, hoje os partícipes destas pesquisas encontram-se na fase da adolescência e desta forma, nos reportaremos às escolas e docentes, pois, estamos diante de um público com grandes possibilidades permanecerem em um ciclo de insucessos, exclusão e auto exclusão que poderão viabilizar o abandono escolar.

Tratando da realidade educacional no Amazonas, Souza e Vasconcelos (2017, p.44-61) relataram que os impasses que ainda interferem na inclusão se configuram na própria denominação na qual os alunos se enquadram (dificuldades de aprendizagem, deficiência visual – baixa visão ou cegueira – deficiência auditiva ou surdez, deficiência motora, paralisção cerebral, autismo, síndrome de down, TDAH, etc). A formação inicial do docente possui lacunas e limitações nessa área que o impedem de ter conhecimento teórico-prático para o atendimento destas especificidades.

A educação deve primar pelo desenvolvimento das potencialidades e capacidades do indivíduo, prepará-lo para exercer sua cidadania. É imprescindível que escolas e docentes possam romper com os preconceitos e compreender as diferentes características como valor e não como problemas a serem amenizados.

Nessa perspectiva, a seção seguinte abordará a importância da instituição escola e a percepção do docente no que tange ao atendimento e à inclusão de adolescentes com provável TDC.

5. ESCOLA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Criada com intuito de proporcionar educação básica, igualitária e acessível, a escola pública (tradicional) vem desenvolvendo práticas e valores que paulatinamente contribuem para agravar as diferenças entre os alunos e que deixaram largos estratos da população escolar à margem da aquisição de competências.

O fracasso e a evasão escolares, os problemas de disciplina, a limitação dos currículos, entre outros, fizeram com que a escola que deveria integrar e acolher a todos, fosse, ela própria, um instrumento de seleção que, em muitos casos, segrega e acentua as diferenças culturais e capacidades pessoais dos alunos (RODRIGUES, 2001).

A Educação Inclusiva (EI) iniciou sua trajetória no século XX, no final da década 70, ganhou força e visibilidade no âmbito mundial a partir das décadas de 80 e 90 do mesmo século, com destaque para a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1994), realizada em Jomtien – Tailândia – e ratificado com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997) e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE) em junho de 1994 (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

O objetivo principal era chamar a atenção para o papel da escola na criação de condições para receber todos os alunos e contribuir com o desenvolvimento no âmbito escolar. Para aprofundar esta discussão, enfatizando as causas da exclusão escolar, foi realizada pela UNESCO em 1994 a Conferência Mundial de NEE em Salamanca. Este documento evidenciou os princípios contidos nas propostas lançadas pelas políticas educacionais brasileiras e que trazem a influência das discussões sobre a democratização do ensino.

No âmbito político, a Constituição Federal do Brasil de 1988, no artigo 3º, inciso IV, apresenta como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. E define, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No artigo 206, inciso I, o dispositivo estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e

garante como dever do Estado, e de acordo com o artigo 208 da Constituição Federal, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência, bem como para os alunos com dificuldades de aprendizagem e transtornos motores, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

No ano de 2014, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou a Nota Técnica 04/2014 MEC/SECADI/DPEE, que muitos profissionais do campo da infância e pais de crianças em situações específicas ainda desconhecem, e que é de grande valor para aqueles que se dedicam à inclusão de crianças e adolescentes na escola regular. Trata-se da queda da exigência de um laudo médico para incluir uma criança com dificuldades na escola regular, por considerar que essa exigência restringe o direito universal de acesso à escola.

A quebra da obrigatoriedade ou necessidade de laudo médico para o atendimento escolar especializado cria oportunidades para alunos cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender (LUGNON; JERUSALINSKY, 2016). Levando em consideração a nota técnica, portanto, as dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada, às deficiências, mas a todos os indivíduos, inclusive o adolescente com TDC.

Ainda no que concerne à escola, Souza e Vasconcelos (2017, p.44-61) afirmam que a abrangência da EI atende a todos aqueles que fazem parte da sala de aula, professores e gestores em articulações com o aluno que as possui.

Concordamos com Mantoan (1998) quando diz que para a escola se tornar inclusiva é necessário que ela acolha todos os seus alunos, independentemente, de suas condições sociais, emocionais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de “Educar e incluir” a todos, tanto aqueles com NEE reconhecidas quanto aos com necessidades não reconhecidas, como no caso dos adolescentes com transtornos motores.

Nesse sentido o sistema de ensino e os docentes tanto poderiam ser os responsáveis pelo fracasso escolar, quanto pelo seu sucesso. A avaliação externa pode ser um ponto de apoio, um elemento a mais, para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional principalmente no que tange à inclusão e ao atendimento educacional especializado (CAMARGO et al., 2009).

Atuar no campo educacional a partir dos princípios da inclusão é uma chance que o sistema tem de reorganizar as escolas com o objetivo de garantir e qualificar socialmente o acesso de todas e todos às oportunidades educacionais e sociais junto aos docentes.

Os princípios não são negociáveis, as atitudes sim, são passíveis de mudanças e esse é o desafio. Tornar a escola para todos, percebendo as dificuldades dos alunos, é aceitar o desafio de reinventar cotidianamente o atendimento educacional, tornando-o igualitário e acessível.

É de inclusão que se vive a vida. Para Freire (1996), é assim que os homens aprendem, em comunhão. O homem se define pela capacidade e qualidade das trocas que estabelece, assim, é que no âmbito escolar – em sala de aula, no pátio, no refeitório, enfim, em cada parte –, o professor tem papel decisivo e de imensa responsabilidade nesse processo.

Para tanto é primordial a percepção do docente para dificuldades educativas dos alunos a fim de lhes garantir atendimento escolar adequado. Desta forma, na próxima seção abordaremos a importância deste profissional no aspecto inclusivo escolar.

6. PERCEPÇÃO DO DOCENTE

A percepção é a impressão do objeto social ocasionada não apenas por características do próprio objeto, mas também devido aos aspectos afetivos que o sujeito desenvolveu sobre o mesmo, é um “conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações que recebemos dos estímulos ambientais” (AUSUBEL, 1980).

A percepção possui as seguintes características: é conhecimento sensorial; é vivência corporal; é dotada de significação; depende do mundo exterior; possibilita a interação com o mundo, dando às coisas novos significados; relação entre nosso corpo e os outros corpos de sujeitos e coisas; envolve a nossa personalidade, nossa história pessoal, nossa afetividade, nossos desejos e paixões; nos orienta para a ação (CHAUI, 2000).

É por meio das sensações (percepções sensoriais) que as pessoas se relacionam com fatos e objetos, atribuindo-lhes significados e organizando-os em categorias. Os significados são constituídos de características distintivas de fácil identificação e que permitem que os objetos sejam agrupados por características semelhantes, memorizadas e acessadas de maneira ágil e eficaz (AUSUBEL, 1980; BARLETT, 1932; LÚRIA, 1990; CHAUI, 2000).

Deste modo, Chauí (2000) nos sugere que é possível compreender que a percepção se une à estrutura cognitiva para ter significado. Este se refere às características do objeto, na interação, experiências anteriores e nos sentimentos vivenciados anteriormente, como no caso da relação docentes e alunos, desenvolvendo um conjunto de componentes (afetivo, cognitivo e social).

A percepção no contexto escolar é o modo pelo qual o docente transmite conhecimento por meios sensoriais, da linguagem e atitudes. A percepção está vinculada a um contexto social e/ou a um signo. Tem a propriedade de facilitar e mediar a transmissão do conhecimento que se inicia desde o nascimento e acompanha o indivíduo até a morte (SANTOS; VIEIRA, 2012).

As avaliações externas também oportunizam aos docentes a percepção sobre os alunos com dificuldades escolares acentuadas. São preparadas, organizadas e realizadas por pessoas externas à escola, ao contrário das avaliações da aprendizagem em sala de aula, que são elaboradas e realizadas pelos próprios docentes das escolas.

A avaliação externa tem sido, massivamente, implementada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de possibilitar uma percepção mais ampla da realidade, contribuindo para diagnosticar a situação da educação brasileira, visando sua melhoria quantitativa e qualitativa (OLIVEIRA, 2010). A avaliação externa deve ser um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional (BLASIS; FALSARELLA, 2013).

O olhar perceptivo do docente no processo de aprendizagem do aluno tem relevância, pois sua postura e atitudes podem auxiliar o aluno em seus objetivos ou prejudicar ainda mais, caso haja algum transtorno de aprendizagem. O docente deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto (DROWET, 1995).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) também conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação externa criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ela é realizada a cada dois anos e dela participam todos os estudantes de escolas públicas urbanas do 5º e do 9º ano e 3º ano do ensino médio de turmas com mais de 20 alunos. A avaliação é dividida em duas provas: (i) Língua Portuguesa, por meio do qual é medida a capacidade de leitura, interpretação de textos e de fixação da mensagem e (ii), a prova de matemática em que é avaliado o raciocínio em contexto com a realidade do aluno.

Após a realização do exame, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pela sua aplicação, envia um boletim de desempenho individual e materiais com informações adicionais para todas as escolas participantes. Vale ressaltar a importância das avaliações externas pelo seu significado pedagógico, ou seja, os docentes terão conhecimento do que os alunos dominam, bem como se possuem a capacidade de assimilar diferentes conteúdos ou não, levando-os a criarem hipóteses, esclarecendo o motivo que impediu certo aprendizado.

Porath (1997), ao investigar como docentes avaliavam a escala de afetividade e a motivação de seus alunos, verificou que a maneira como o

docente percebe diferenças individuais na aprendizagem do aluno, sua motivação, suas habilidades e suas relações sociais, pode trazer implicações nos planos educacionais.

Grande parte da literatura que examina as percepções dos docentes tem se concentrado nas expectativas do desempenho acadêmico de alunos e docentes com desenvolvimento típico (SHAYWITZ et al., 1990; TIEDEMANN, 2002),

Tem havido uma investigação limitada das percepções dos docentes sobre as habilidades motoras de alunos tipicamente ou mal coordenados. No entanto, há algumas especulações a respeito das percepções dos docentes respeito de alunos com TDC e suas dificuldades comportamentais e emocionais / sociais, que podem ser observadas prontamente no ambiente da sala de aula.

Comportamentos de maneira perturbadora (ou mesmo não perturbadora) pode ser uma estratégia usada para lidar com dificuldades motoras, ou pode estar relacionada à co-ocorrência problemas de aprendizagem e atenção, que se mostraram altamente associados com TDC (KADESJO; GILLBERG, 1999; KAPLAN et al., 1998; DEWEY et al., 2002;).

Desta forma o olhar do docente irá proporcionar ao aluno um atendimento eficaz em sala de aula ou poderá conduzi-lo a setores e profissionais qualificados que poderão atendê-lo e auxiliá-lo na melhoria de sua qualidade de vida no âmbito familiar e escolar. É importante nos preocuparmos com o docente e suas inquietações em relação aos seus alunos por meio de sua percepção sobre as necessidades educativas deles, saber quais atitudes este profissional está tendo para amenizar ou sanar possíveis dificuldades escolares e se esse profissional reconhece a importância de seu papel frente ao desafio que é a inclusão.

Estudo realizado por Sax e Kautz (2003) verificou a contribuição dos docentes em diagnósticos de possíveis transtornos em alunos e revelou que até 46,4% dos diagnósticos infantis ocorriam após suspeitas apontadas por este profissional. Isto mostra que a parceria com estes profissionais facilita e auxilia no diagnóstico preciso. Os docentes ou outros profissionais da escola foram os primeiros a sugerirem a investigação de possíveis transtornos em crianças, segundo os médicos de família, pediatras e psiquiatras infantis entrevistados.

Os docentes devem estar preparados, especialmente, em relação ao conceito e à identificação do aluno que necessita de atendimento escolar

especializado de acordo com suas dificuldades cognitivas, comportamentais, relacionadas a aprendizagem (RODRIGUES, 2001; PORATH, 1997), e acrescentamos, dificuldades advindas dos transtornos motores.

Ressaltamos a importância de que os docentes conheçam o fenômeno do TDC pela sua relevância na contribuição para a identificação dos transtornos motores em idades mais precoce possível, favorecimento da continuidade do estudo e acompanhamento de crianças e adolescentes ao longo de sua vida, principalmente, durante a fase escolar.

Os impactos negativos do TDC e muitas dificuldades motoras podem ser observados nos adolescentes durante a realização de nas atividades de vida escolar em sala de aula e no recreio da escola (MISSIUNA et al., 2003) a preocupação com as consequências negativas deste transtorno na vida escolar dos estudantes nos sugere a necessidade no aumento dos estudos sobre este tema a serem realizados, mais especificamente, envolvendo a percepção docente e o fenômeno em questão.

No ambiente escolar, os docentes podem ser os primeiros a perceberem o fraco desempenho em habilidades motoras e escolar de modo geral (SUGDEN; WRIGHT, 1998).

Considerando as características que um indivíduo com TDC possa apresentar nas AVE, como dificuldades durante a leitura, escrita e baixa competência motora na prática de esportes (MISSIUNA et al., 2011) e apoiados no conceito de percepção de Chauí (2000), compreendemos que os docentes, ao conhecer o fenômeno TDC e suas características, não apenas têm grande oportunidade de observar e perceber as dificuldades dos alunos como têm importante papel a desempenhar na identificação e gestão de crianças com dificuldades na coordenação motora podendo favorecer a inclusão escolar deste aluno.

Em razão disso, conduzimos um estudo de revisão integrativa, cujo objetivo foi verificar a existência de estudos envolvendo a percepção docente sobre o aluno; relatar quais instrumentos de coleta de dados envolvendo a percepção docente foram utilizados; identificar estudos relacionando a percepção do docente sobre adolescentes com TDC.

Verificamos a inexistência de estudos realizados no Brasil envolvendo a percepção do docente sobre estudantes com TDC, o que justifica a necessidade

e investimento nesta temática. Num momento em que a qualidade tem sido uma preocupação, as instituições e os profissionais da área da educação têm enfrentado muitos desafios.

A inexistência de estudos realizados no Brasil sobre a percepção docente justifica a necessidade de investimento nesta temática, quer no contexto teórico, quer no contexto da prática, buscando pela melhoria da qualidade no ensino, colocando-as como um meio pelo qual se torna possível um planejamento educacional e a verificação da eficácia das políticas públicas para a educação (BRASIL, 2001).

Entendemos que, se o docente acreditar que incluir é destruir barreiras e que ultrapassar as fronteiras é viabilizar a troca no processo de construção do saber e do sentir, ele exercerá seu papel, fundamental, para assegurar a EI que todos nós desejamos, semeando assim um futuro que sugerirá menos discriminação e mais comunhão de esforços na proposta de integrar e incluir.

Neste prisma, nosso estudo pretendeu responder à seguinte questão de estudo:

7. QUESTÃO DE ESTUDO

Qual é a percepção dos docentes quanto ao desempenho escolar de adolescentes com provável TDC?

8. OBJETIVOS

8.1. Objetivo Geral

Conhecer a percepção docente quanto ao desempenho escolar de adolescentes com provável TDC.

8.2. Objetivos Específicos

- a) Identificar a percepção docente quanto ao desempenho em tarefas de matemática de adolescentes com pTDC.

- b) Caracterizar a percepção docente quanto ao desempenho em tarefas de Língua Portuguesa de adolescentes com pTDC;

- c) Descrever a percepção docente quanto ao desempenho em tarefas motoras de adolescentes com pTDC.

9. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) sendo aprovada em 26 de novembro de 2019 sob parecer número 3.726.225, conforme disposto na Resolução CNS/MS nº466/12.

Respeitamos a identidade dos colaboradores da pesquisa, mantendo-os em sigilo e nomeando-os como: Docente 1, Docente 2, Docente 3 [...] Docente 11 e Aluno 1, Aluno 2, [...] Aluno 8, bem como, não identificamos as escolas de origem dos partícipes da pesquisa mantendo assim os anonimatos devidos.

9.1. Delineamento

Este estudo traduz-se como pesquisa descritiva, qualitativa e interpretativa conforme Volpato (2007). Pesquisas qualitativas não buscam representatividade numérica, mas sim o aprofundamento da compreensão a respeito de um grupo social ou fenômeno em sua totalidade, enfatizando o sujeito, suas experiências e analisando-as a partir das informações narradas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Pesquisas que buscam o levantamento de opiniões são incluídas nesta condição descritiva e habitualmente são realizadas por investigadores sociais preocupados com a prática em instituições educacionais (GIL, 2010).

Relacionando a pesquisa aos pressupostos acima descritos, este estudo buscou compreender as percepções dos docentes sobre o desempenho escolar de adolescentes com pTDC e dar visibilidade à subjetividade das suas vivências relacionadas. Houve a preocupação em trazer à tona os significados e sentidos atribuídos pelos partícipes quanto aos adolescentes e suas dificuldades escolares.

9.2. Participantes

Participaram deste estudo, diretamente, onze (11) docentes do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º anos), responsáveis pelas seguintes disciplinas escolares: Língua Portuguesa e Matemática, por integrarem a base da avaliação externa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por possuírem maior carga horária semanal e permitirem maior oportunidade de observar o desempenho dos alunos, e a Educação Física, pelo caráter prático da disciplina e a oportunidade que este docente tem de observar o desempenho motor dos alunos.

Participaram deste estudo, indiretamente, oito (adolescentes) do ensino Fundamental II, destes, quatro (4) possuíam indicativo de TDC e quatro (4) estavam livre desta condição, oriundos de quatro escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas nas zonas sul, leste, oeste e norte da cidade de Manaus.

9.3. Seleção dos participantes

Adolescentes

Os oito (8) adolescentes que participaram **indiretamente** deste estudo foram retirados de uma amostra de quatrocentos (400) adolescentes, sendo duzentos (200) do sexo feminino e duzentos (200) do sexo masculino, com idade média de 12,5 anos. Cada faixa etária foi composta de 100 adolescentes, sendo 50 de cada sexo (Tabela 01).

Tabela 01: Adolescentes por faixa etária e sexo.

Adolescentes/Idade	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos
Meninas	50	50	50	50
Meninos	50	50	50	50

Fonte: autoria própria (2019).

Os adolescentes foram selecionados e avaliados pelo Laboratório de Desenvolvimento Motor Humano (LECOMH) durante uma pesquisa de identificação de adolescentes com pTDC, realizada entre julho e setembro de

2019. A seleção destes participantes foi feita de forma aleatória a partir da relação de alunos dos anos escolares (6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano).

A identificação dos adolescentes foi realizada sob aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM (CEP/UFAM) de CAAE – 23316919.1.0000.5020.

Foram selecionados para compor a amostra adolescentes que estivessem regularmente matriculados e frequentando as aulas nas escolas selecionadas; que tivessem a idade entre 11 e 14 anos e 11 meses; e que tivessem o Termo de Assentimento assinado autorizado pelos seus respectivos responsáveis.

Foram excluídos desta amostra adolescentes identificados com deficiência sensorial e ou física; que estivessem em distorção idade/ano escolar (repetentes); que estivessem passando por algum tratamento médico; e meninas em período gestacional.

O instrumento utilizado para identificação dos adolescentes com pTDC a bateria motora do teste MABC-2 (*Movement Assessment Battery for Children – Bateria de Avaliação do Movimento para Crianças – MABC 2*) por atender a idade dos adolescentes que fizeram parte da pesquisa.

O MABC-2 (HENDERSON et al., 2007) foi proposto para identificar criança/adolescente com atrasos no desenvolvimento motor, abrangendo as idades de 3 a 16 anos. É um instrumento padronizado, de capacidade orientada e norma referenciada. É constituído por uma bateria motora, uma lista de checagem e um manual de orientações.

Para cada tarefa é designada uma pontuação individual e, conseqüentemente, realizada a pontuação total para cada componente: Destreza manual (DM), Mirar e Receber (MR) e Equilíbrio (EQ). Quando somadas, as pontuações dos componentes formam a pontuação total do teste (HENDERSON et al., 2007).

A pontuação padronizada varia de 1 a 19, sendo que para cada valor existe o percentil correspondente que varia de 0,1% a 99,9%. Os escores parciais (subtestes) e global são convertidos em percentis. Os critérios adotados para identificação de criança/adolescente com TDC são: (1) escores iguais ou inferiores ao 5º percentil é o ponto de corte para o transtorno motor severo; (2) escores entre 6º e 16º percentis são considerados com transtorno motor

moderado (risco de TDC); (3) escores acima ao 16° percentil indicam que a criança/adolescente está livre dessa condição (HENDERSON et al., 2007).

A transformação dos dados brutos em dados padronizados e percentis obedeceram às tabelas de conversão existentes no manual do Teste MABC-2. A normalidade dos dados e a ausência de observações extremas (*outliers*) foram verificadas por meio do teste *Kolmogorov-Smirnoff* e inspeção visual padrão. Após inspeção padrão dos dados verificamos se eles pareceram não diferir de uma distribuição normal ($p \geq 0,05$).

A análise descritiva foi realizada com base na frequência absoluta e relativa de casos. Para os dados que apresentaram distribuição normal, utilizamos os valores de média e desvio padrão como medidas de tendência central. Para os de distribuição não-normal, recorreremos aos valores de mediana e variância como medidas de tendência central.

Dos 400 adolescentes avaliados 61 apresentaram percentil $\leq 5^\circ$, isto representa 15,25% de escolares com indicativo de pTDC severo; 122 apresentaram percentil $> 5^\circ$ e $\leq 16^\circ$ representando 30,5% de escolares com indicativo de pTDC moderado, somados temos 45,75%, isto é, 183 adolescentes identificados com pTDC. Dos 217 adolescentes que apresentaram desempenho acima do percentil 16°, somente 5,5% ou seja, 22 adolescentes apresentaram desempenho igual ou maior do que o percentil $\geq 84^\circ$ ou ótimo desempenho nas tarefas.

Após a identificação dos adolescentes selecionamos, para cada uma das quatro (4) escolas, uma dupla, um (1) adolescente com indicativo de pTDC severo e um (1) adolescente livre desta condição, que estivessem matriculados no mesmo ano escolar, turma e turno, chegamos assim a uma amostra de oito (8) adolescentes que iriam compor esta pesquisa de maneira indireta.

Consideramos importante, também, conhecer o perfil e história desses estudantes para assegurar que de fato possuíam indicativo de atraso motor.

A caracterização de 8 adolescentes (4 com indicativos de pTDC e 4 livres dessa condição) se deu por meio de um questionário sobre informações familiares e socioeconômicas (ANEXO 2) conforme mostra a Tabela 02.

Tabela 2: Caracterização do aluno e dados socioeconômicos

	Aluno 1 (pTDC)	Aluno 2 (livre de TDC)	Aluno 3 (pTDC)	Aluno 4 (livre de TDC)	Aluno 5 (pTDC)	Aluno 6 (livre de TDC)	Aluno 7 (pTDC)	Aluno 8
Escolaridade da mãe	Médio incompleto	Médio completo	Superior completo	Superior completo	Fundamental completo	Médio incompleto	Superior cursando	R
Escolaridade do pai	Médio incompleto	Desconhecida	Superior completo	Superior completo	Desconhecida	Médio completo	Médio completo	R
Renda mensal	Até 1,5 salário min.	Até 1,5 salário min.	+ de 5 salários min.	+ de 5 salários min.	Até 1,5 salário min.	De 1,5 a 3 salários min.	De 1,5 a 3 salários min.	R
Quant. de irmãos	2	1	1	1	1	3	2	R
Irmãos com deficiência	1 Síndrome de Down	não	Não	Não	não	não	não	R
Complicações na gravidez da mãe	Não	não	Não	Não	não	não	não	R
Acompanhamento na gravidez da mãe	Sim	sim	Sim	Sim	sim	sim	sim	R
Acompanhamento no pré-natal da mãe	Sim	sim	Sim	Sim	sim	sim	sim	R
Tipo de parto	Normal	Cesárea	Cesárea	Normal	Normal	Cesárea	Cesárea	R
Detalhes do parto	Prematuro	-	-	-	gêmeos	-	-	R
Desenvolvimento social e emocional do adolescente	Ansioso	Ativo Alegre	Ansioso	Ativo Alegre Comunicativo	Ativo Agressivo	Ativo Alegre Comunicativo	Ativo Alegre	R
Rotina de passeios	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	R
Renda mensal em reais	1, 691,00	1, 691,00	5.363,00	5.363,00	1, 691,00	2.963,00	2.963,00	R
Extrato socioeconômico	Classe C1	Classe C1	Classe B1	Classe B1	Classe C1	Classe B2	Classe B2	R

Fonte: autoria própria (2020) / Legenda: R- Recusou a responder

Ao que tange às características familiares, a maioria dos adolescentes pertencia a famílias cujo as mães possuíam escolaridade correspondente ao ensino médio completo (29%). Já os pais possuíam, em sua maioria a escolaridade correspondente ao ensino fundamental completo (36%). A renda

mensal dessas famílias variava entre 1,5 a 5 salários mínimos (50%) e mais da metade possuía um filho ou mais (62%).

Embora os relatos das mães sobre filhos com deficiência fossem poucos (75% afirma não ter filhos com deficiência), uma grande parte delas sinalizou ter tido parto cesáreo, quando indagadas sobre a gestação dos alunos desta pesquisa (67%). A maioria das mães descreveu seus filhos como alegres e comunicativos (34%), porém mais da metade delas afirmou não seguir uma rotina de lazer e passeios (62%).

Ao analisarmos os questionários socioeconômicos segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil baseado na pesquisa de orçamento familiar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2018, foi possível observar que a renda média da maioria destas famílias de acordo com as condições de suas moradias, móveis, saneamento e número de pessoas trabalhando é de R\$ 5.363,00 (38%) sendo consideradas Classe B2, classe média, de acordo com os valores baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNADC (2017).

Os adolescentes que participaram indiretamente deste estudo foram identificados inicialmente com pTDC, ao serem submetidos à avaliação motora por meio da segunda edição do teste Bateria de Avaliação de Movimento para Crianças- MABC2 (HENDERSON; et al., 2007).

Para termos certeza do indicativo de transtorno motor, recorreremos, também, à versão brasileira do questionário *Developmental Coordination Disorder Questionnaire* (DCDQ) o DCDQ-BRASIL (PRADO, 2007), criado por Dewey et al., (2002), que é um questionário para pais com a finalidade de identificar crianças e adolescentes, entre 5 e 15 anos de idade, com indicativos de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC). Aplicamos DCDQ-B (ANEXO 2) com os responsáveis pelos adolescentes e com os três docentes participantes da pesquisa conforme sinaliza a seguir no Quadro 02.

O DCDQ-B é composto por 15 itens que abordam a maioria das atividades motoras que o adolescente faz com as mãos ou quando se desloca, os itens descrevem o desempenho típico em várias atividades e são pontuados em uma escala *Likert* de cinco pontos, que vai de “não é nada parecido com sua criança/adolescente”, escore 1, até a descrição “extremamente parecido com sua criança/adolescente”, escore 5. Os pais devem marcar a resposta que

melhor descrever o desempenho de seu(sua) filho(a) naquela tarefa, na faixa etária da adolescência a pontuação de 0-57 já indica suspeitas de ter TDC.

Quadro 2: Comparação de resultados entre MABC-2 e DCDQ

Aluno	Escola	Resultado MABC-2 (percentil)	Resultado DCDQ (responsável)	Resultado DCDQ (Docente L. Portuguesa)	Resultado DCDQ (Docente Matemática)	Resultado DCDQ (Docente Ed. Física)
		≥ 84° (livre pTDC) ≤ 5° (pTDC severo)	≥ 57 livre suspeitas de ter TDC 0-57 indica suspeitas de ter TDC			
1	1	2°	47	49	46	45
2	1	84°	64	67	64	65
3	2	5°	27	31	45	60
4	2	84°	63	66	75	70
5	3	5°	30	45	30	57
6	3	84°	58	60	61	73
7	4	91°	73	75	72	75
8	4	5°	recusa	30	recusa	61

Fonte: autoria própria (2020).

Na intenção de termos maiores garantias de que os adolescentes envolvidos em nosso estudo apresentassem mais indicativos do pTDC do que aquele apontado pelo teste MABC-2, verificamos se havia relação entre o desempenho obtido por meio deste teste e o do DCDQ-B.

A análise dos resultados foi por meio da correlação de *Spearman*, que é muito usada para avaliar relações envolvendo variáveis ordinais (FIELD, 2009). É uma medida não paramétrica de correlação de postos, dependência estatística

entre a classificação de duas variáveis, ou seja, entre o resultado do teste MABC-2 e o teste DCDQ-B.

O coeficiente avalia com que intensidade a relação entre duas variáveis pode ser descrita pelo uso de uma função monótona. Para determinar se a correlação entre as variáveis é significativa, deve se comparar o valor de p com o seu nível de significância, quanto menor que 0,05, maior o indicativo de correlação positiva (FIELD, 2009).

Deste modo nossos resultados ($r_s = ,84$, $p < 0,05$; $r_s = ,80$, $p < 0,05$; $r_s = ,76$, $p < 0,05$; $r_s = ,95$, $p < 0,01$) foram estatisticamente significativos e expressam uma forte correlação entre avaliações dos responsáveis e dos professores com a avaliação realizada por meio da bateria motora do teste MABC-2. Consideramos, então, que os resultados obtidos por meio do questionário confirmaram a condição de pTDC em 4 adolescentes que participaram indiretamente desta pesquisa.

Docentes

Os onze (11) docentes selecionados para participar diretamente desta pesquisa ministravam aulas em turmas compostas por adolescentes que passaram pela pesquisa de identificação do pTDC.

Primeiramente localizamos as turmas que possuíam tanto adolescentes identificados pTDC severo quanto adolescentes livres desta condição. Em seguida nos certificamos que estas duplas de adolescentes estivessem matriculados no mesmo ano escolar, turma e turno, pois como o foco de nosso estudo foi a percepção docente, este cuidado nos permitiu durante as entrevistas que os docentes fossem indagados a respeito de adolescentes expostos as mesmas condições e estímulos escolares.

9.4. Critérios de Inclusão

- Docentes do Ensino Fundamental II;
- Docentes que trabalhassem no local da pesquisa, no mínimo, há um ano;
- Docentes que ministrassem aulas para alunos previamente identificados com pTDC.

9.5. Critérios de Exclusão

- Docentes substitutos ou auxiliares;
- Docentes que estivessem ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física de maneira complementar (que não fossem graduados nestas áreas);
- Docentes que se recusassem a participar da pesquisa.

De cada escola participaram 3 docentes, exceto a Escola 4 que contamos com 2 docentes. Por motivos éticos, os participantes e escolas tiveram seus nomes preservados conforme mostra a seguir no Quadro 03.

Quadro 3: Relação de participantes por escola e zona

PARTICIPANTE	DISCIPLINA	ESCOLA	ZONA
Docente 1	Língua Portuguesa	Escola 1	Zona Leste
Docente 2	Matemática		
Docente 3	Educação Física		
Docente 4	Língua Portuguesa	Escola 2	Zona Norte
Docente 5	Matemática		
Docente 6	Educação Física		
Docente 7	Língua Portuguesa	Escola 3	Zona Sul
Docente 8	Matemática		
Docente 9	Educação Física		
Docente 10	Língua Portuguesa	Escola 4	Zona Oeste
Docente 11	Educação Física		

Fonte: autoria própria (2020).

9.6. Caracterização dos Participantes

Para nos auxiliar na caracterização dos 11 docentes participantes, utilizamos o questionário da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre Ensino e Aprendizagem junto ao INEP (ANEXO 03). Ele subdivide-se em Informações Básicas e Desenvolvimento Profissional, conforme mostram os Quadros 04 e 05 respectivamente.

Quadro 4: Docentes – Informações básicas

Informações	Quantidade de docentes
Sexo	Masculino- 5 docentes Feminino – 6 docentes
Idade média - entre 25 e 29 anos	6 docentes
Idade média - entre 30 e 60 anos	5 docentes
Trabalha em outra escola	Apenas 1 docente
Forma de contratação como professor desta escola	Todos os 11 docentes contratados por tempo indeterminado (concursados).
Nível mais elevado de educação formal concluído	Especialização – 10 docentes Mestrado – 1 docente
Tempo de atuação como docente	Até 5 anos - 3 Docentes Até 10 anos - 3 Docentes

Fonte: autoria própria (2020).

No Quadro 04, observamos que a maioria dos docentes participantes desta pesquisa eram do sexo feminino (6), estavam na faixa etária entre 25 e 29 anos, atuando em apenas uma escola, possuíam alguma especialização como maior nível de formação e atuavam há pelo menos 3 anos como professoras.

Quadro 5: Docentes – Desenvolvimento e formação profissional

Informações	Quantidade de docentes
Nos últimos 12 meses participou de alguma conferência/seminários/oficinas/formação	11 docentes não participaram
Necessidades de desenvolvimento profissional (Habilitação em tecnologia)	2 docentes
Necessidades de desenvolvimento profissional (Ensino de alunos com necessidades)	5 docentes
Necessidades de desenvolvimento profissional (Disciplina e comportamento de alunos)	4 docentes
Formação Profissional (Ano em que se formou)	Até 2005 - 3 docentes Até 2015 -8 docentes
Faculdade de formação	Pública – 8 docentes Privada – 9 docentes
Planos para uma graduação ou pós-graduação	Sim – 2 docentes Não- 9 docentes
Dificuldades que impeçam ou dificultam os docentes de se especializar	Falta de interesse – 7 docentes Falta de tempo – 2 docentes Falta de dinheiro – 2 docentes

Fonte: autoria própria (2020).

Sobre o desenvolvimento profissional todos os partícipes alegaram não terem participado de nenhuma formação promovida pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM) nos último 12 meses, a maioria (5) apontou que sua maior dificuldade no âmbito profissional era em lidar com alunos com NEE conforme foi mostrado anteriormente no item “Necessidades de desenvolvimento profissional” no Quadro 05.

Quanto à formação profissional, a maioria estudou em Universidades públicas (8) não possuía planos de cursar algum curso de pós-graduação (6) principalmente por motivos de desinteresse (7) seguidos de falta de tempo (2) e falta de dinheiro (2).

9.7. Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de Manaus-Amazonas (Zona Leste, Zona Norte, Zona Sul e Zona Oeste).

9.8. Instrumento

Como instrumento de recolha dos dados, optamos pela entrevista narrativa não-estruturada. As pesquisas em ciências humanas têm amplamente utilizado a entrevista como forma de obtenção dos dados. Ela tem sido definida de várias formas, seja como um método, ou como um instrumento de pesquisa, ou, ainda, como uma técnica (MANZINI, 2006).

A entrevista se caracteriza por ser um dos meios mais adequados para obter certos tipos de informações, tais como as que dizem respeito às percepções que se tem sobre determinado objeto, fato ou situação (DIAS; OMOTE, 1995).

A entrevista não-estruturada é aquela em que deixamos o entrevistado decidir pela forma de construir a resposta (LAVILLE; DIONE, 1999). Segundo os autores a entrevista “é dirigida à compreensão e interpretação dos fenômenos que os entrevistados têm de suas próprias vidas, de suas experiências [...]. Indagam-se os detalhes das experiências das pessoas [...]”.

Moraes (2017) nos mostra que a entrevista narrativa não-estruturada é de profundidade e distancia-se do esquema pergunta-resposta, pois se utiliza do contar e escutar histórias.

A entrevista narrativa não-estruturada partiria de uma questão geradora e o entrevistado teria tempo indeterminado para respondê-la, buscando uma situação em que o informante se sinta estimulado ao relato da história que experienciou, ligando os acontecimentos tanto ao tempo quanto ao sentido e devem ser detalhadas e indexadas às experiências pessoais (MORAES; GALIAZI, 2011).

Consideramos importante entrevistar os docentes a respeito de adolescentes com pTDC bem como de alunos livres desta condição, para que pudéssemos ter um tipo de grupo de controle e aumentar a credibilidade dos relatos colhidos, então a princípio seria uma questão geradora e indagando a percepção de um docente sobre dois adolescentes.

Para chegarmos à nossa questão geradora foi necessário realizarmos “entrevistas piloto”. A questão **(1)** Qual sua percepção sobre os alunos “X” e “Y”? foi a primeira a ser testada, porém, observamos que não atendeu aos nossos objetivos de pesquisa, pois muitas vezes não ficava claro a qual adolescente o docente se referia.

Desta forma, decidimos perguntar sobre cada adolescente separadamente, adotando duas questões geradoras **(1)** Qual sua percepção sobre o desempenho escolar do(a) aluno(a) “X”? e **(2)** Qual sua percepção sobre o desempenho escolar do(a) aluno(a) “Y”?

Embora as respostas fossem mais claras e específicas, entendemos que ainda faltava algo que tornasse mais preciso o foco das respostas, isto é, o desempenho escolar, buscando saber em que momento o docente percebia as dificuldades dos adolescentes.

Assim, chegamos às questões geradoras oficiais da pesquisa: **(1)** “Como é o desempenho do(a) aluno(a) “X” na sua disciplina e em qual momento você percebe as dificuldades dele(a)? e **(2)** “Como é o desempenho do(a) aluno(a) “Y” na sua disciplina e em qual momento você percebe as dificuldades dele(a)?

Ao utilizar a entrevista não-estruturada, o entrevistador deixa de pontuar as questões. A dinâmica é deixar que a informação corra de modo fluído, de acordo com o relato, sem o risco de limitar a fala do entrevistado, sem criar amarras ou entraves para a pesquisa, “mas, para abrir perspectivas para análise e interpretação de ideias” (MANZINI, 2006).

9.9. Materiais e Equipamentos

- Filmadora Canon *Pshot* sx540 digital 20.3 megapixels;
- Tripé Universal *Weifeng* WT-3750;
- Celular Motorola G7 com o Aplicativo “Transcrição Instantânea” (gravador de voz);
- Notebook Samsung Expert;
- Caderno e lápis para anotações

A filmadora e o tripé de apoio foram utilizados na gravação das entrevistas para análise posterior em caso de dúvidas e divergências nas anotações. O celular foi utilizado para gravação do áudio das entrevistas. O notebook também foi utilizado para filmagem e gravação do áudio das entrevistas, sendo um material reserva e segurança, caso os equipamentos anteriores apresentassem algum problema.

9.10. Entrevista

Nossos procedimentos para a realização da entrevista narrativa seguiram as orientações de Moraes e Galiuzzi (2006). Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) realizamos a entrevista em dia, local e horário acordados com os entrevistados, de maneira individual, com filmagem e gravação do áudio da entrevista.

Seguindo o protocolo ético de autorização e de organização da entrevista, visitamos as escolas de atuação dos docentes para reconhecimento do local, escolha do espaço adequado para a realização das entrevistas e o primeiro contato entre entrevistadora e entrevistado (a). Após esse primeiro passo, a data da entrevista foi agendada junto à coordenação pedagógica e direção das escolas, e com os devidos cuidados para não interferir na rotina escolar.

Após responder ao questionário OCDE sobre Ensino e Aprendizagem, os docentes receberam uma ficha de apoio à entrevista (Apêndice 1), contendo o nome do(a) adolescente identificado(a) com pTDC e, posteriormente, do(a) adolescente sem indicativo de TDC. Os docentes foram informados que os adolescentes foram escolhidos ao acaso.

Com o docente de posse da ficha de apoio a entrevista, realizamos a leitura das questões geradoras. Primeiro uma e após a finalização da resposta

líamos a segunda questão geradora. Caso necessário, havia a tomada de notas de perguntas complementares que seriam feitas ao final da fala do(a) entrevistado(a), ou seja, ao final da fase da narração com intuito de esclarecer alguma dúvida seguindo as orientações indicadas por Moraes e Galiazzi (2006).

O tempo médio das entrevistas foi de 40 minutos, com foco nos acontecimentos que emergiram naturalmente a partir das palavras dos docentes, trazendo à tona seus relatos do dia a dia em sala de aula, sua percepção sobre o desempenho dos adolescentes e os momentos em que suas dificuldades chamavam mais a atenção, isto é, fugia do habitual, do esperado, no que tange as etapas do desenvolvimento humano.

Na fase final, a da fala conclusiva, a filmagem era encerrada e uma conversa mais informal era empreendida, envolvendo os agradecimentos.

10. ANÁLISE DOS DADOS

Na análise proposta, o nosso interesse não pautou somente nas regularidades nos relatos, mas também, na valorização das singularidades das falas e das experiências dos sujeitos em relação à percepção sobre os adolescentes com pTDC. Desta maneira, a pesquisa foi dimensionada como qualitativa e teve os textos produzidos pelas narrativas dos sujeitos. Recorremos então, para os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD).

Para Moraes e Galiazzi (2006), a ATD é um método de análise que busca a construção de um metatexto descritivo e interpretativo a partir do conjunto de textos produzidos na recolha de dados. Os autores norteiam o caminho a percorrer. A ATD é compreendida como um processo de organização e construção de significados novos em relação a determinados objetos de estudo.

As entrevistas narrativas foram transcritas e o texto passou por um processo de desconstrução, definido como unitarização. Moraes e Galiazzi (2006, p. 124) explicam que:

A unitarização é o processo de colocar-se no movimento dos pensamentos da consciência coletiva, de reconstrução de significados compartilhados socialmente a partir da perspectiva pessoal do pesquisador.

Esta dinâmica visa, principalmente, os detalhes, buscando perceber os sentidos em diferentes limites. Desta desconstrução surgiram as unidades de sentido definidas de acordo com os propósitos da pesquisa aqui apresentados:

- a) Identificar a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas de matemática de adolescentes com pTDC;
- b) Caracterizar a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas de Língua Portuguesa de adolescentes com pTDC;
- c) Descrever a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas motoras de adolescentes com pTDC.

O próximo passo foi a categorização que é “[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES, 2017, p. 196).

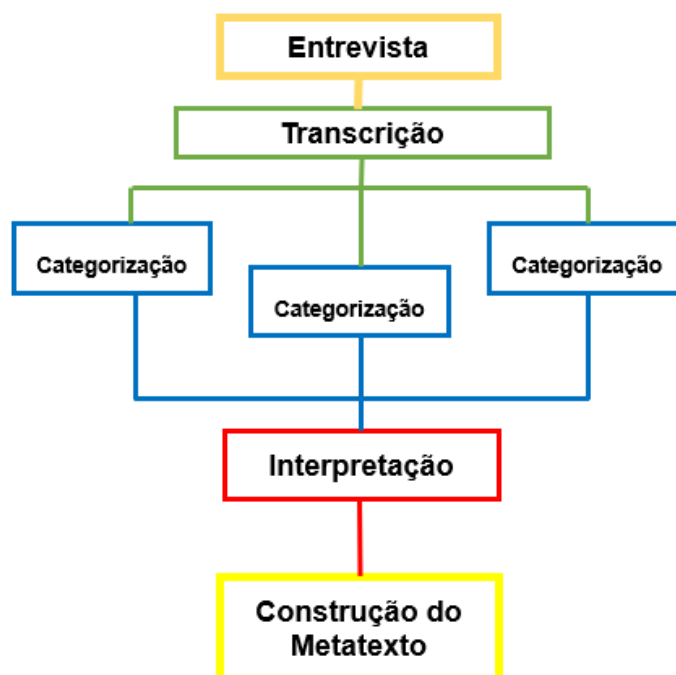
As autoras Moraes e Galiazzi (2006) explicam que cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões.

As categorias foram nomeadas e caracterizadas com o objetivo de oportunizar a construção do metatexto que nos permitiu encontrar as respostas ao problema de pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2006).

A próxima etapa foi a interpretação. Os autores acima citados definem que, no contexto da análise textual, da maneira como a compreendemos, interpretar é construir sentidos novos e compreensões exercitando uma abstração e afastando-se do imediato em relação às formas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construção e de expressão, uma compreensão mais aprofundada.

Tanto o interpretar como o inferir, mas especialmente o primeiro, constituem-se em formas de teorização (MORAES, 2017) conforme o delineamento da análise de dados conforme mostra a Figura 01.

Figura 1: Delineamento da análise de dados



Fonte: autoria própria (2019).

Como resultado de todas essas etapas, obtivemos o metatexto que contém as interpretações das percepções dos docentes sobre os adolescentes com pTDC.

11. DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS

Relatos de uma caminhada educacional longa, com muitas dificuldades e desafios, em que a persistência do profissional é uma constante. Estes são os elementos comuns às histórias dos nossos atores, colaboradores desta pesquisa, os docentes da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC/AM. Para que possamos estar mais próximos de cada um deles, primeiramente, discorreremos brevemente sobre suas trajetórias educacionais referentes à vida docente, para que, assim, possamos, de forma contextualizada, entender cada universo pessoal. Iremos nos referir a todos os docentes no masculino a fim de preservar as identidades.

11.1. Os docentes partícipes da pesquisa

Docente 1 - Concluiu o ensino superior de Licenciatura em Língua Portuguesa em 2006 em Universidade particular no Amazonas, servidor efetivo na SEDUC/AM desde 2007, atua na escola da pesquisa há 8 anos. Possui especialização em letramento feita em Universidade particular há 9 anos. Sua maior dificuldade em sala de aula está relacionada à indisciplina dos alunos. Quando perguntado se gostaria de cursar alguma outra especialização, a resposta foi uma negativa justificada pela falta de dinheiro para custeamento.

Docente 2 - Concluiu o ensino superior de Licenciatura em Matemática em 2008, em Universidade pública no Amazonas. Após a formatura, trabalhou por 6 anos em escola da rede particular de ensino. Servidor efetivo na SEDUC/AM desde 2014, atua na escola da pesquisa há 6 anos. Possui especialização em ensino da matemática realizada em universidade particular há 5 anos. Sua maior dificuldade em sala de aula está relacionada ao ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Quando perguntado se gostaria de cursar alguma outra especialização a resposta foi positiva, demonstrando interesse em algo relacionado aos alunos com NEE, porém considerada fora de questão e justificada pela falta de tempo para tal atividade.

Docente 3 - Concluiu o ensino superior de Licenciatura em Educação Física em 2012, em Universidade pública no Amazonas. Servidor efetivo na SEDUC/AM desde 2016, atua na escola da pesquisa há 4 anos e divide seu tempo trabalhando em outra escola da mesma secretaria. Possui especialização em metodologia do ensino feita em Universidade particular há 2 anos e mestrado

também sobre metodologia do ensino, cursado em Universidade particular do Paraguai. Sua maior dificuldade em sala de aula está relacionada à indisciplina dos alunos. Quando perguntado se gostaria de cursar alguma outra especialização a resposta foi uma negativa justificada pela falta de interesse no momento, mas que talvez, no futuro volte a cursar mais uma especialização ou um doutorado.

Docente 4 - Concluiu o ensino superior de Licenciatura em Língua Portuguesa em 2003, em Universidade particular no Amazonas, trabalhou por 17 anos na Secretaria Municipal de Ensino – SEMED na cidade de Manaus. Hoje é servidor efetivo na SEDUC/AM desde 2016, atuando na escola da pesquisa há 4 anos. Possui especialização em Educação Especial feita em Universidade particular há 12 anos, mesmo assim o docente relata que sua maior dificuldade em sala de aula ainda está relacionada aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Quando perguntado se gostaria de cursar alguma outra especialização a resposta foi uma negativa justificada pela falta de interesse, acrescentadas das palavras *“perda de tempo, pois não ajudou em nada.”*

Docente 5 - Concluiu o ensino superior de Licenciatura em Matemática em 2014, em Universidade particular no Amazonas. Servidor efetivo na SEDUC/AM desde 2016, atua na escola da pesquisa há 4 anos. Possui especialização em Ensino a Distância (EAD) feita em universidade pública há 2 anos com incentivo da SEDUC/AM. Sua maior dificuldade em sala de aula, embora tenha feito uma especialização em EAD, ainda está relacionada ao uso de tecnologias que poderiam auxiliar na sala de aula. Quando perguntado se gostaria de cursar alguma outra especialização a resposta foi uma negativa justificada pela falta de tempo para cursar e poder se dedicar como gostaria aos estudos.

Docente 6 - Concluiu o ensino superior de Licenciatura em Educação Física em 2014, em Universidade pública no Amazonas. Servidor por processo seletivo contínuo (contrato) na SEDUC/AM entre 2014 e 2016 hoje é servidor efetivo na mesma secretaria, atuando na escola da pesquisa há 6 anos. Possui especialização em Dança e Movimento, feita em Universidade pública há 3 anos. Sua maior dificuldade em sala de aula está relacionada ao atendimento de alunos com necessidades especiais de aprendizagem, principalmente nas aulas práticas. Quando perguntado se gostaria de cursar alguma outra especialização

a resposta foi uma negativa justificada pela falta de interesse, pois em suas palavras *“não surgiu nada que me interessasse”*.

Docente 7 - Concluiu o ensino superior de Licenciatura em Língua Portuguesa em 1995, em Universidade pública no Amazonas. Professor há 25 anos, dos quais foram 13 na rede particular de ensino e 12 na SEDUC/AM como servidor efetivo. Atua na escola da pesquisa há 4 anos e divide seu tempo trabalhando em outra escola por 20 horas semanais. Possui especialização em Literatura feita em Universidade particular há 7 anos. Sua maior dificuldade em sala de aula está relacionada à indisciplina dos alunos. Quando perguntado se gostaria de cursar alguma outra especialização, a resposta foi uma negativa justificada pela falta de necessidade.

Docente 8 - Concluiu o ensino superior de Licenciatura em Matemática em 2013, em Universidade pública no Amazonas. Professor há 7 anos, destes 4 na rede particular de ensino e 3 na SEDUC/AM como servidor efetivo, atua na escola da pesquisa há 3 anos. Possui especialização em Metodologia do Ensino da Matemática feita em Universidade particular há 4 anos. Sua maior dificuldade em sala de aula está relacionada ao atendimento de alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Quando perguntado se gostaria de cursar alguma outra especialização a resposta foi afirmativa, no entanto, alegou não poder cursar uma especialização por falta de recursos financeiros para custeio e transporte.

Docente 9 - Concluiu o ensino superior de Licenciatura em Educação Física em 2010, em Universidade particular no Pará. Professor há 9 anos, dos quais três foram na Secretaria Municipal de Educação – SEMED – em Manaus e seis na SEDUC/AM como servidor efetivo. Atua na escola da pesquisa. Possui especialização em Metodologia Ensino a Distância-EAD feita em Universidade pública há 8 anos com incentivo da SEMED. Sua maior dificuldade em sala de aula está relacionada à indisciplina dos alunos. Quando perguntado se gostaria de cursar alguma outra especialização a resposta foi uma negativa justificada pela falta de interesse.

Docente 10 - Concluiu o ensino superior de Licenciatura em Língua Portuguesa em 1999, em Universidade pública no Amazonas. Professor efetivo na SEDUC/AM há 20 anos, atua na escola da pesquisa há 6. Possui especialização em Ensino a Distância feita em Universidade pública há 2 anos

com incentivo da SEDUC/AM, alegando que teve muitas dificuldades em lidar com as tecnologias exigidas pela modalidade. Seu maior desafio em sala de aula ainda está relacionado ao uso de tecnologias, em suas palavras “*não entendo nem meu celular*”. Quando perguntado se gostaria de cursar alguma outra especialização a resposta foi uma negativa justificada pela falta de interesse.

Docente 11- Concluiu o ensino superior de Licenciatura em Educação Física em 2001, em Universidade pública no Amazonas. Professor efetivo na SEDUC/AM há 19 anos, atua na escola da pesquisa há nove anos. Possui especialização em Educação Especial feita em Universidade pública há 12 anos com incentivo da SEDUC/AM. Sua maior dificuldade em sala de aula está relacionada ao ensino de alunos com NEE. Quando perguntado se gostaria de cursar alguma outra especialização a resposta foi afirmativa, alegando que sua especialização foi há muito tempo e estava desatualizado. No entanto, disse que não poderia fazer justificando pela falta de dinheiro para o custeamento.

12. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contextualizado no estudo, o processo de entrevistar os docentes nos levou a uma transcrição e leitura detalhada do corpus da pesquisa, tendo como objetivo destacar a percepção docente sobre os adolescentes com pTDC, aquilo que dá sentido a cada narrativa dos sujeitos.

Partimos do conceito de Chauí (2000), no qual a percepção é uma observação seguida de uma atitude, respondemos nossa questão de pesquisa afirmamos que os docentes percebem os comportamentos, ações e atitudes que estão relacionados ao TDC, porém, não intervêm, nem orientam ou auxiliam os alunos de forma efetiva por desconhecerem o fenômeno e os fatores a ele associados.

Trazendo as transcrições das entrevistas, buscamos discutir e conduzir uma reflexão sobre a percepção do docente sobre os adolescentes com pTDC em seus processos avaliativos, dificuldades escolares, relações sociais e familiares.

Após a pergunta geradora da entrevista “Como é o desempenho do(a) aluno(a) X na sua disciplina e em qual momento você percebe as dificuldades dele(a)?” as respostas transcritas foram separadas em categorias conforme os Quadros 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17. Em todos os relatos, os docentes e alunos foram descritos no sexo masculino para preservação de identidade em termos éticos.

Categoria 01- Percepção inicial sobre o(a) adolescente

Quadro 6: Categoria 01- Percepção inicial sobre o(a) adolescente (ESCOLA 01)

ESCOLA 01			
-	Docente 1 (Língua Portuguesa)	Docente 2 (Matemática)	Docente 3 (Educação Física)
Aluno(a) 1 pTDC	“Aluno muito agitado, seu material vive caindo no chão, pega no lápis de maneira desajeitada, pois ele é desatento, as notas são baixas. O aluno sai da sala o tempo todo parece que não consegue se concentrar nas explicações.”	“Aluno não para quieto na sala, passa mais tempo no banheiro que na aula, nunca faz as tarefas de casa nem de sala, não presta atenção nas aulas. Ele escreve muito mal, a letra é ilegível,”	“Na sala de aula o aluno não gosta muito das aulas teóricas, ele prefere as aulas práticas interage bem com os colegas e é bem ágil no futebol.”
Aluno(a) 2 Livre TDC	“O aluno não dá trabalho em sala de aula, tira notas boas e não conversa.”	“Aluno apresenta um pouco de dificuldades na disciplina, mas nada que o prejudique nas notas, sempre faz o que é pedido.”	“O aluno participa de todas as atividades que são sugeridas, mas tem preferência pelas aulas práticas.”

Fonte: autoria própria (2020).

Quadro 7: Categoria 01- Percepção inicial sobre o(a) adolescente (ESCOLA 02)

ESCOLA 02			
-	Docente 4 (Língua Portuguesa)	Docente 5 (Matemática)	Docente 6 (Educação Física)
Aluno(a) 3 pTDC	“Não entendo a letra dele, ele é grandinho, mas escreve igual criança, não sabe pegar na caneta, é até esforçado, faz as tarefas, mas na hora da prova não consegue, chora, fica irritado. Ele tem uma certa dificuldade em concluir as atividades, demora muito e as vezes não termina.”	O aluno possui grande dificuldade na interpretação de questões problemas e com cálculos que envolvam a multiplicação e divisão. Não costuma concluir as tarefas nem as avaliações, deixa sempre pela metade, diz que não deu tempo, mas ele tem o mesmo tempo que os outros alunos para responder a tarefa.”	“É um aluno que evita as aulas de educação física, disse que não gosta, vive arrumando desculpa para não fazer a aula. Ele tem algumas dificuldades na prática esportiva, é desengonçado, cai bastante, por isso deve evitar as aulas práticas.”
Aluno(a) 4 Livre TDC	“O aluno é super comunicativo e organizado, mas gosta demais de conversar durante as aulas. Pelo menos tira notas boas.”	“Tirando a conversa é um ótimo aluno, faz as tarefas, tira boas notas, não dá trabalho.”	“É desengonçado, mas é participativo, trabalha bem os esportes que são coletivos.”

Fonte: autoria própria (2020).

Quadro 8: Categoria 01- Percepção inicial sobre o(a) adolescente (ESCOLA 03)

ESCOLA 03			
-	Docente 7 (Língua Portuguesa)	Docente 8 (Matemática)	Docente 9 (Educação Física)
Aluno(a) 5 pTDC	“O aluno falta demais e quando vem, não fica na sala, arruma muita briga com os colegas, vive na diretoria. Nunca traz o caderno e passa as aulas conversando, a aula é mais tranquila quando ele falta.”	“Ele é bastante faltoso e gosta de desafiar os colegas e professores. Tem as notas mais baixas da turma, as vezes parece que ele sabe o conteúdo e erra de propósito na prova sabe, porque nas aulas ele até responde.”	“Ele falta muito, mas sempre que vem cria confusão nas minhas aulas, uma vez ficou um tempo sem poder participar delas por causa do comportamento agressivo. Nas aulas práticas o desempenho motor dele é baixo, lento, como ele não consegue correr atrás da bola ele puxa os colegas, derruba e com esse comportamento acaba sendo excluído.”
Aluno(a) 6 Livre TDC	“É um aluno normal, faz as tarefas, não conversa. É um aluno que não dá trabalho.”	“Ele não gosta muito de matemática, é um aluno razoável, não dá problemas.”	“Ele gosta bastante da disciplina, quer ser professor de educação física, compreende bem os fundamentos dos esportes e participa das aulas práticas com animação.”

Fonte: autoria própria (2020).

Quadro 9: Categoria 01- Percepção inicial sobre o(a) adolescente (ESCOLA 04)

ESCOLA 04		
-	Docente 10 (Língua Portuguesa)	Docente 11 (Educação Física)
Aluno(a) 7 pTDC	““Esse aluno não é normal está sempre no mundo da lua, passo a aula chamando a atenção dele, esquece de tudo até da data. As notas não são as melhores, só passa arrastado. Na leitura ele não progride.”	“Ele é bastante isolado, se exclui das brincadeiras nas aulas na quadra e não participa das atividades. Parece triste.”
Aluno(a) 8 Livre TDC	“Conversa muito, mas tira notas boas e não falta.”	“É um aluno bastante comunicativo e participativo, faz todas as atividades propostas.”

Fonte: autoria própria (2020).

Desatenção, falta de concentração, agitação, dificuldade em manusear o material, inquieto, todas essas expressões usadas para descrever os Alunos 1 e 7 são pontos que remetem ao TDC (MISSIUNA et al., 2011).

Goulardins et al. (2015) afirma que desde a infância indivíduos com TDC apresentam graus variados de déficit motor, combinados ou não a outros transtornos, como déficit de atenção, transtorno de linguagem, de aprendizagem e questões psicossociais, mas a característica comum entre elas é o desempenho motor variável, lento, com menor acuidade e a dificuldade para aprender tarefas motoras típicas da infância, como por exemplo as atividades práticas das aulas de educação física.

Ao descreverem o Aluno 3 os docentes apontam a ilegibilidade da escrita, a irritação, tristeza com sua limitação, condição essa que pode desencadear uma baixa autopercepção de suas capacidades, também foram apontadas dificuldades como a discalculia, transtorno que pode ocorrer com o TDC (VISSER, 2003).

A co-ocorrência de dificuldades de aprendizagem e outros transtornos com o transtorno motor, não é algo incomum no indivíduo com TDC, bem como a falta de atenção, hiperatividade (DEWEY et al., 2002; GILLBERG; RASMÜSSEN, 1982; KAPLAN et al., 1998; PIEK et al., 1999), dislexia (GEUZE; KALVERBOER, 1994); desordem da linguagem (HILL, 1998) incapacidade de aprendizagem (POLATAJKO; CANTIN, 2006); problemas perceptivos motores e problemas sociais e afetivos (PIEK et al.,1999).

O aluno 3 evita participar das aulas práticas de educação física, talvez por conta de suas dificuldades em atividades com bola, de atividades que se pautem na comparação de desempenho, em jogos de equipe, fatores que não são agradáveis a quem tem TDC (HENDERSON; HALL, 1982).

Observamos nas percepções iniciais dos docentes sobre o Aluno 5, o início de um ciclo de auto exclusão e a irritação provavelmente proveniente das dificuldades motoras. Os docentes relataram o envolvimento do adolescente em brigas, atitudes que podem esconder o sentimento de insatisfação e fracasso, comumente presentes em quem tem TDC (PIEK et al.,1999).

Schoemaker e Kalverboer (1994) indicaram em seu estudo que crianças com TDC apresentaram um índice maior de introversão, baixa competência

física, comportamento social negativo e um alto nível de ansiedade, trazemos aqui o perigo desses sentimentos e comportamentos serem maximizados na adolescência. Período este que Carvajal (1998) caracteriza como uma fase de instabilidade hormonal e sentimental, devido a busca por aceitação e à necessidade de se encaixar em um grupo, o autor enfatiza que na adolescência as opiniões do ciclo familiar deixam de ter tanta significância como o ciclo de amigos, logo o peso e a necessidade de aceitação em determinados grupos da mesma faixa etária se torna maior.

Kavale e Forness (1996) afirmam que alunos com dificuldades de aprendizagem são geralmente avaliados como menos populares, menos cooperativos e mais rejeitados pelos seus colegas de classe. Além disso, tendem a manifestar com maior frequência problemas de comportamento.

É possível supor que, embora o docente perceba a dificuldade do adolescente, ao invés de prestar auxílio para minimizá-la, julgue mais negativamente o baixo desempenho acadêmico dele e o avalie negativamente por conta da frequência de problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem (BERNARDES-DA-ROSA et al., 2000).

Em todos os relatos transcritos notamos que os adolescentes demonstraram inúmeros comportamentos que estão associados ao TDC. A participação destes adolescentes nas atividades de vida escolar também se evidencia na baixa capacidade de ler, copiar textos, utilizar tesouras, organizar seu próprio material e concluir as tarefas em sala de aula no tempo exigido (HUAU et al., 2015).

Nas aulas de educação física, cujo conteúdo se remete às modalidades esportivas, o desempenho do adolescente com TDC é prejudicado, visto que as habilidades de correr, quicar a bola, saltar, arremessar e receber são afetadas negativamente (HENDERSON; HALL, 1982).

Associado a esse contexto, manifestam desempenho acadêmico inferior aos de seus colegas de mesma idade cronológica (CANTELL et al., 1994; LOSSE et al., 1991). Dessa forma, evidenciamos que os docentes, ao se referirem aos adolescentes, tenham atribuído os aspectos comportamentais mencionados à falta de interesse deles.

Categoria 02 – A quê/quem o docente atribui o comportamento do(a) adolescente

Quadro 10: Categoria 02 – A quê/quem o docente atribui o comportamento do(a) adolescente. (ESCOLA 01)

ESCOLA 01			
	Docente 1 (Língua Portuguesa)	Docente 2 (Matemática)	Docente 3 (Educação Física)
Aluno(a) 1 pTDC	“A família não se envolve com os problemas do aluno, não se interessa.”	“Falta um pouco de interesse da parte da mãe, um pouco mais de acompanhamento sabe.”	“Desinteresse da família em acompanhar o aluno nos estudos.”
Aluno(a) 2 Livre TDC	“São comportamentos normais, o aluno é esforçado porque deve ter sido ensinado assim.”	“Deve ser cobrança de casa, quanto mais a família cobra melhor o aluno se sai. Geralmente os piores alunos são os que os pais não ligam.”	“A nada, são comportamentos comuns de adolescentes, todos praticamente agem dessa maneira.”

Fonte: autoria própria (2020).

Quadro 11: Categoria 02 – A quê/quem o docente atribui o comportamento do(a) adolescente. (ESCOLA 02)

ESCOLA 02			
	Docente 4 (Língua Portuguesa)	Docente 5 (Matemática)	Docente 6 (Educação Física)
Aluno(a) 3 pTDC	“Um pouco da parte da família e por causa das amizades, más influências dos colegas.”	“A escola tem muitos alunos, a pedagogia não dá conta de acompanhar essas situações e chamar os pais, e eles também não procuram saber como o filho está.”	“Ao sobrepeso, isso dificulta que ele participe das aulas práticas, ele tem até vergonha.”
Aluno(a) 4 Livre TDC	“Os pais são bem participativos na vida do aluno, sempre estão querendo saber como está o comportamento e rendimento dele, isso faz diferença na vida deles sim.”	“Envolvimento e compromisso dos pais.”	“O aluno se comporta igual aos demais colegas, é um comportamento normal, não tem a quem atribuir, jovem gosta de brincar.”

Fonte: autoria própria (2020).

Quadro 12: Categoria 02 – A quê/quem o docente atribui o comportamento do(a) adolescente. (ESCOLA 03)

ESCOLA 03			
-	Docente 7 (Língua Portuguesa)	Docente 8 (Matemática)	Docente 9 (Educação Física)
Aluno(a) 5 pTDC	“Os pais precisam fazer uma investigação médica, pois o comportamento desse aluno não é comum, ele é mais lento que os colegas.”	“Talvez seja por déficit de atenção, mas isso não sou eu quem vai dizer, tem que investigar.”	“Desinteresse do aluno e da família dele.”
Aluno(a) 6 Livre TDC	“É um adolescente típico normal.”	“É um comportamento normal da idade, todos são assim.”	“A nada, todos são assim na turma dele.”

Fonte: autoria própria (2020)

Quadro 13: Categoria 02 – A quê/quem o docente atribui o comportamento do(a) adolescente. (ESCOLA 04)

ESCOLA 04		
-	Docente 10 (Língua Portuguesa)	Docente 11 (Educação Física)
Aluno(a) 7 pTDC	“Desinteresse do aluno e dos familiares.”	“Desinteresse do aluno e dos familiares.”
Aluno(a) 8 Livre TDC	“A nada, são comportamentos normais.”	“Envolvimento dos pais e dedicação do aluno.”

Fonte: autoria própria (2020)

Analisando a quê ou a quem o docente atribuía o comportamento de seus alunos, conforme mostra o Quadro 13, no caso específico dos alunos com indicativo de pTDC, observamos que apenas o Docente 8 citou um possível déficit de atenção sugerindo avaliação médica. O Docente 6 atribuiu as dificuldades de seu aluno ao sobrepeso, ressaltamos que esta característica pode ser uma das consequências do TDC, uma vez que o adolescente, em virtude das restrições motoras, tem uma propensão maior em adotar hábitos de vida sedentária (NELSON et al., 2007; ALLISON et al., 2007).

A maioria dos docentes atribuiu às famílias a responsabilidade pelo baixo desempenho dos adolescentes. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) remetem à crença de que o bom desempenho do aluno decorre de uma “boa” dinâmica familiar. Assim, esse enfoque considera prioritariamente os determinantes

psicológicos presentes na estrutura familiar como os responsáveis pelas consonâncias e dissonâncias entre objetivos e valores nas duas instituições.

Tais determinantes dizem respeito ao funcionamento familiar no que se refere à capacidade delas em serem flexíveis para lidar com as demandas do dia a dia apresentarem proximidade afetiva e à capacidade de comunicação profunda entre seus membros.

A interação entre estes fatores caracteriza a dinâmica familiar que se expressará em maiores ou menores níveis de funcionalidade na relação família-escola (WAGNER et al., 2011). Entretanto, as concepções de senso comum, que se podem observar no discurso dos docentes, tendem a reduzir dicotomicamente as relações familiares em normais e patológicas, e, dessa forma, presumem resultados no desempenho escolar das crianças. Isto nos revela que a família tem sustentado o sucesso escolar de seu filho, assim como também tem sido culpada pelo fracasso (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Observando com mais atenção os relatos dos docentes, vimos que em nenhum momento as características remetidas às dificuldades dos adolescentes foram atribuídas ao TDC. O fato de não conhecerem o fenômeno e como suas características afetam os indivíduos com tal condição, os leva a atribuir tais comportamentos ao desleixo, preguiça do adolescente e falta de envolvimento da família. Isto posto, afirmamos que o desconhecimento dos docentes sobre o fenômeno TDC não só faz com que eles se isentem da reponsabilidade em auxiliar esses adolescentes, como deleguem tomadas de atitudes à escola e familiares.

A invisibilidade do TDC, no contexto escolar, favorece a desassistência das NEE dos adolescentes e promove a exclusão deles. Isto nos leva ao encontro das ideias de Stainback e Stainback (1999) que definem a EI como a prática da inclusão de “todos”, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aulas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

No entanto, acreditamos que apenas conhecer o TDC não assegura que tomadas de atitudes efetivas por parte dos docentes, pois de modo geral, uma vez que os próprios docentes trouxeram em sua fala o reconhecimento de suas limitações no atendimento de alunos com deficiência e NEE, incluindo os adolescentes com pTDC, evidenciando seu despreparo em oportunizar o ensino

inclusivo para todos seus alunos, o que nos evidencia a carência de políticas públicas escolares voltadas para esta temática.

Categoria 03 – atitudes tomadas para com os adolescentes nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares

Quadro 14: Categoria 03 – atitudes tomadas para com os adolescentes nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares (ESCOLA 01)

ESCOLA 01			
-	Docente 1 (Língua Portuguesa)	Docente 2 (Matemática)	Docente 3 (Educação Física)
Aluno(a) 1 pTDC	“Já comentei com uns colegas que dividem a turma, eles disseram que o aluno também é assim na aula deles e que já foi dito a pedagogia e nada foi feito.”	“Comentei com outros colegas, mas ficou por isso mesmo.”	“Sinalizei para a equipe pedagógica da escola e familiares, mas nada ocorreu.”
Aluno(a) 2 Livre TDC	“Não há o quê comunicar.”	“Elogiei o aluno para os pais na nossa última reunião bimestral, pra estimular que o comportamento bom continue.”	“Nenhuma atitude foi tomada.”

Fonte: autoria própria (2020).

Quadro 15: Categoria 03 – atitudes tomadas para com os adolescentes nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares (ESCOLA 02)

ESCOLA 02			
-	Docente 4 (Língua Portuguesa)	Docente 5 (Matemática)	Docente 6 (Educação Física)
Aluno(a) 3 pTDC	“Já avisei os pais que ele precisa fazer reforço e caligrafia, mas ninguém faz nada.”	“Criei uma lista com algumas questões para ajudá-lo a fixar os conteúdos que não consegue desenvolver em sala, mas sem ajuda em casa ele não consegue. Aqui em sala eu não consigo porque a turma é grande.”	“Já pedi da pedagoga pra conversar com os pais dele, mas ela não marcou a data ainda.”
Aluno(a) 4 Livre TDC	“Nenhuma atitude foi tomada.”	“Nenhuma atitude foi tomada.”	“Nenhuma atitude foi tomada.”

Fonte: autoria própria (2020).

Quadro 16: Categoria 03 – atitudes tomadas para com os adolescentes nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares (ESCOLA 03)

ESCOLA 03			
-	Docente 7 (Língua Portuguesa)	Docente 8 (Matemática)	Docente 9 (Educação Física)
Aluno(a) 5 pTDC	“Pedi que os pais procurassem um reforço, mas como ele estuda em tempo integral não tem como.”	“Sempre repassamos a pedagogia os alunos que dão problema, mas não temos um retorno.”	“Já foi repassado a pedagogia uma lista de alunos que têm problemas de comportamento e rendimento, estamos aguardando retorno.”
Aluno(a) 6 Livre TDC	“Nenhuma atitude foi tomada.”	“Nenhuma atitude foi tomada.”	“Nenhuma atitude foi tomada.”

Fonte: autoria própria (2020).

Quadro 17: Categoria 03 – atitudes tomadas para com os adolescentes nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares (ESCOLA 04)

ESCOLA 04		
-	Docente 10 (Língua Portuguesa)	Docente 11 (Educação Física)
Aluno(a) 7 pTDC	“Aqui não adianta chamar os pais, porque eles não vêm, esses alunos a maioria nem mora com eles, já passei pra direção, mas não adiantou.”	“Não importa o quanto a gente vise, os pais só aparecem final do ano pra pegar o boletim ei não tem mais como ajudar, a pedagoga até chama, mas eles não vêm.”
Aluno(a) 8 Livre TDC	“Não dá tempo de fazer uma coisa legal pra melhorar mais ainda o rendimento dos alunos que já são bons porque sempre estamos ocupados com os outros que tiram notas baixas.”	“Nenhuma atitude foi tomada.”

Fonte: autoria própria (2020).

Ao observar os relatos dos docentes na categoria 03 (quadros 14, 15, 16 e 17), notamos a frequente terceirização de responsabilidades da parte dos docentes, carência de envolvimento pedagógico/familiar e a falta de empenho na tomada de atitudes que possam minimizar tais dificuldades dos adolescentes confirma aqui a invisibilidade dos transtornos motores no contexto escolar, o que provoca o negligenciando o atendimento aos adolescentes, ignorando suas NEE e ferindo seus direitos constitucionais.

Os Docentes 1 e 2, relataram trocar a informação sobre o desempenho dos adolescentes entre os colegas em busca de sugestões para melhoria na metodologia de ensino. O Docente 4 apontou a super lotação da turma (39 alunos) como uma barreira para atender as necessidades educativas dos alunos,

problema este que foi repassado à gestão da escola, segundo seu relato, mas nada foi feito.

Quanto às atitudes tomadas para com os adolescentes verificamos que os Docentes 3, 6, 8, 9, 10 e 11 alegaram repassar as observações a respeito das dificuldades dos adolescentes e sua situação escolar, no que tange a comportamentos e notas, para a direção e apoio pedagógico de suas respectivas escolas para que as informações chegassem aos responsáveis por eles, no entanto, alegaram que não houve resposta da parte escolar e tampouco dos familiares.

Aqui recorremos a Tiba (1998, p. 164), quando diz que "(...) a escola precisa alertar os pais sobre a importância de sua participação. O interesse em acompanhar os estudos dos filhos é um dos principais estímulos para que eles estudem". Ainda, com base no autor, enfatizamos o quão importante é a participação da família e da força que ela tem no âmbito da exigência e de assegurar para que os direitos dos alunos sejam assegurados, sobretudo dos alunos com deficiência, demais NEE e, também, daqueles com transtornos motores.

Quanto à preconização dos direitos educacionais dos alunos, fossem eles direitos gerais ou específicos para determinados grupos como o de pessoas com deficiências, transtornos desenvolvimentais ou transtornos motores, todos são preconizados por leis que, em sua maioria, partiram do envolvimento e manifesto de familiares.

À luz das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), nos reportamos ao parágrafo 5º em que consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, aqui entendemos que o aluno com TDC faz parte deste grupo.

Acreditamos e trazemos a importância da reflexão a respeito do papel da família para garantia de melhorias na qualidade de ensino dos estudantes além do reconhecimento da força de sua voz e atitudes no que tange à garantia da inclusão escolar destes adolescentes com pTDC.

Verificamos também, por inúmeros relatos, que a busca dos docentes por auxílio, muitas vezes acabavam na abstenção, transferência de responsabilidades e de tomadas de decisão para a coordenação pedagógica e familiares dos adolescentes. O que nos permitiu refletir sobre a importância da comunicação entre essas três esferas (coordenação pedagógica, docentes e família) para atuarem juntas na busca de melhorias que beneficiem e auxiliem não apenas os alunos com transtornos motores, mas todos os que possuem dificuldades escolares, não importando a causa.

Reforçamos que, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2008), para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, é papel da escola e, junto a assessoramento técnico, conta com a experiência dos docentes, diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais.

Notamos que a percepção de docentes quanto ao desempenho em tarefas de matemática de adolescentes com pTDC aponta alunos com indicativos de dificuldades nas operações básicas, interpretação de situações problema e baixo rendimento escolar. Por unanimidade, frente ao desconhecido, os docentes se isentam da responsabilidade quando se trata das dificuldades dos adolescentes, atribuindo os problemas de aprendizagem por eles apontados à família e a eles mesmos, mas não ao transtorno motor.

Quanto ao desempenho em tarefas de Língua Portuguesa de adolescentes com pTDC observamos presente no discurso de todos os docentes a dificuldade que os adolescentes com pTDC apresentam para cópia, leitura e grafia sendo atribuídas à preguiça, desinteresse e desorganização do próprio aluno, e a falta de envolvimento dos responsáveis na vida escolar de seus filhos.

No que tange ao desempenho em tarefas motoras de adolescentes com pTDC, compreendemos com base nos depoimentos dos docentes a frequência da autoexclusão praticada pelos adolescentes com pTDC, entendida pelos docentes de educação física como apenas desinteresse pela disciplina e pela prática de esportes. O que vai de encontro ao que é estipulado no parágrafo 6º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2008), pois prega não apenas a colaboração da família como a

cooperação dos serviços de Saúde, uma característica principal no papel da educação física escolar.

13. CONCLUSÃO

Buscando responder a nossa questão norteadora, concluímos que os docentes percebem as diferentes ações, reações, atitudes e comportamentos de adolescentes com pTDC, contudo, o desconhecimento do fenômeno e dos fatores que o permeiam parece impedir a tomada de decisão e intervenções que sejam efetivas no auxílio às suas necessidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

O desconhecimento do TDC por parte dos docentes evidencia a negligência ao domínio motor e, por consequência, a invisibilidade dos transtornos motores no contexto escolar. Evidencia também, a “ignorância” da forte relação que há entre os domínios cognitivo e motor, imprescindível para o bom desempenho escolar.

Por outro lado, entendemos que não basta apenas que os docentes conheçam o fenômeno e seus fatores. É crucial que haja uma conjugação de ações envolvendo os atores do contexto escolar, a constituição de redes de apoio e a participação ativa da família. Pois no contexto escolar, o desempenho motor é subvalorizado, logo, os transtornos motores são negligenciados e essa situação pode ocasionar sérias complicações afetivas e sociais a partir da adolescência.

A EI, ainda, não alcançou estes adolescentes e eles continuarão com seus poucos recursos pessoais a enfrentar as grandes demandas provenientes dos diferentes ambientes que frequentam, especialmente, o escolar.

14. CONSIDERAÇÕES

Como docentes da rede pública de ensino há pouco mais de 8 anos, a preocupação com o uso da metodologia adequada para o ensino de qualidade e inclusivo, no âmbito da sala de aula, sempre foi uma constante. Logo busca por aperfeiçoamento e especializações fizeram de mim ora professora, ora estudante.

A culpabilização dos docentes nunca foi uma opção nesta pesquisa, mas a busca por construir uma reflexão não apenas sobre do papel do docente quanto a sua percepção a respeito de seus alunos. Principalmente sobre a importância de que professores devam conhecer o TDC, suas características, influência no desempenho escolar e social dos alunos por ele afetados, para que possam tomar atitudes mais efetivas no que tange ao atendimento das NEE desses estudantes e diminuir a desigualdade de condições de aprendizagem entre eles e seus pares.

É primordial que os docentes e toda a comunidade escolar passem a compreender as consequências negativas provocadas pelo TDC, que, via de regra, impacta de forma negativa na vida dos adolescentes. Participar do processo de inclusão é estar predisposto a respeitar as diversidades, proporcionar um ambiente voltado para a perspectiva de inclusão educacional, em que venha agregar às diversidades, ou seja, uma escola aberta para todos. Para tanto é fulcral que os docentes estejam cientes do TDC e das necessidades educativas especiais que ele exige aos alunos por ele afetados.

A inércia de docentes e escola frente a inclusão do adolescente com pTDC, apontada por essa pesquisa, não visa a responsabilização dos profissionais envolvidos, mas nos aponta a importância de que docentes, escola e familiares devam conhecer o transtorno para que seja dado um primeiro passo no que tange ao atendimento educacional especial destes adolescentes.

O papel da SEDUC/AM, em relação ao seu compromisso quanto ao atendimento educacional de alunos com pTDC, se daria por meio de formações profissionais sobre o transtorno, suas características e efeitos negativos nas AVE, objetivando não apenas apresentar o fenômeno, mas sugerir e proporcionar condições e orientações para que escola e professores saibam lidar com os alunos com TDC.

Compromisso este que os pesquisadores deste estudo, juntamente com o LECOMH e seus demais membros, pretendem assumir, buscando levar às escolas e docentes participantes e familiares dos adolescentes com pTDC não apenas os resultados dessa pesquisa, mas também alternativas de ações que poderão ser empregadas afim de promover o AEE e conseqüentemente amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Deste modo, nossa pesquisa oportuniza as instituições de ensino e docentes refletir acerca do desconhecimento dos impactos negativos do TDC na vida escolar dos alunos e, conseqüentemente, a ausência de atitudes que promovam a inclusão dos adolescentes com pTDC. Outras percepções foram trazidas à tona o que sugere a necessidade do investimento em pesquisas, no âmbito escolar e contemplando a realidade amazônica, envolvendo a criança e o adolescente com TDC, tais como a percepção da família; como obter orientações e auxílio para lidar com tal condição.

REFERÊNCIAS

ALLISON, K., ADLAF, E., DWYER, J., LYSY, D., & IRVING, H. The decline in physical activity among adolescent students: A cross-national comparison. **Canadian Journal of Public Health**, v. 98, n. 2, 97-110. 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and Statistical manual of mental disorders. 3. ed. rev. **Washington**, DC: American Psychiatric Association, 1987.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) **Developmental Coordination Disorder. In: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.** 5 ed. American Psychiatric Association. Arlington, p.74, 2013.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARTLETT, F.C Lembrando: **Um estudo em psicologia experimental e social.** Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

BARNHART R. C.; DAVENPORT M. J.; EPPS S. B.; NORDQUIST V. M.; **Developmental Coordination; Disorder Physical Therapy**, v. 83, n. 8, august, 2003.

BAUMAN, A. E. Updating the evidence that physical activity is good for health: An epidemiological review 2000-2003. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 7, n. 1, 6-19, 2004.

BERNARDES-DA-ROSA, L. T.; GARCIA, R. M.; DOMINGOS, N. A. M. E SILVARES, E. F. M. Caracterização do atendimento psicológico prestado por um serviço de psicologia a crianças com dificuldades escolares. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 17, n. 3, 5-14, 2000.

BEJEROT, S.; EDGAR, J.; HUMBLE, M. B. Poor performance in physical education – a risk fator for bully victimization: A case-control study. **Acta Paediatrics**, v. 100, p. 413-419, 2011.

BLASIS, E., FALSARELLA, A.M. **Avaliação e Aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e gestão do ensino.** São Paulo. CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

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

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução Conselho Nacional de Educação/CEB nº 2**, de 11 setembro de 2001.

BRIANEZI, S. E., **Dispraxia: entenda o transtorno e as consequências da falta de diagnóstico**. Saúde e Bem-Estar, 19 julho, 2017. Disponível em: < <https://zenklub.com.br/a-dispraxia-e-um-disturbio-tambem-de-adultos/>> Acesso em 04.07.2020.

BRONFENBRENNER, U. B. Rumo a uma teoria integrada da percepção da personalidade. **Uma abordagem à personalidade**; Nova York Ronald Press, 1951.

CABRAL, G. C. F. **Prevalência de crianças com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação: um saber necessário para inclusão educacional no contexto amazônico**. Dissertação - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, 2018.

CAIRNEY, J.; HAY, J. A.; FAUGHT, B. E.; WADE, T. J.; CORNA, L. E FLOURIS, A. Developmental Coordination Disorder, Generalized Self-Efficacy Toward Physical Activity, and Participation in Organized and Free Play Activities. **The Journal of Pediatrics**. October, 2005.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARVAJAL, GUILLERMO. **Tornar-se adolescente: a aventura de uma metamorfose**. São Paulo: Cortez, 1998.

CANTELL, M. H., SMYTH, M. M.; AHONEN, T.P. **Clumsiness in adolescence: educational, motor, and social outcomes of motor delay detected at 5 years**. Adapted Physical Activity Quarterly, Champaign, v. 11, p. 115-129, 1994.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

COUTINHO, M.T.; SPESSATO, B.C. e VALENTINI, N.C. **Transtorno do desenvolvimento da coordenação: prevalência e dificuldades motoras de escolares da cidade de Porto Alegre**. In: CONBRACE, 17, CONICE, 4, 2011, Porto Alegre. Anais. Disponível em < <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVIIICONBRACE/2011/paper/view/3292> > Acesso: em 29 de agosto de 2015.

CONTREIRA, A. R.; CAPISTRANO R.; OLIVEIRA, A. V. P.; BELTRAME T. S., **Estilo de vida de escolares com e sem transtorno do desenvolvimento da coordenação**. Maringá, 2014.

DAVENPORT, M. J. et al.. Developmental Coordination Disorder. **Journal of the American Physical Therapy Association**, Chicago, v. 83, p. 722-731, 2003.

DEWEY, D. et al. Developmental Coordination Disorder: associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. **Human. Movement. Sci.** 21(5-6),905=18, 2002.

DIAS. T. R. S; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, p. 93-100, 1995.

DUBAS J. S.; MILLER K; PETERSEN A. C.; **O estudo da adolescência durante o século XX: A História da Família.** 2003.

DROWET, R. C. R. **Distúrbios da aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1995.

ELLINOUDIS, T.; KIPARISIS, M.; KOURTESIS, T. Identification of children aged 7-12 with Developmental Coordination Disorder by Physical Education Teachers Using the test "Movement Assessment Battery for Children". **Hellenic Journal of Physical Education and Sport Science**, v. 29, p. 288-306, 2009.

ERIKSON, E. H. **Identity, youth, and crisis.** New York: Norton, 1968.

ENGEL-YEGER, B.; KASIS, A. H. **The relationship between Developmental Co-ordination Disorders, child's perceived self-efficacy and preference to participate in daily activities.** *Child: care, health and development*, v. 36, n.5, p. 670-677, 2010.

FAIRCLOUGH, S. J.; STRATTON, G. A review of physical activity levels during elementary school physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 25, 239-257, 2006.

FERREIRA, L. F.; FREUDENHEIN, A. M. **Identificação de crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação: a lista de checagem do teste MABC em foco.** Salto, São Paula: Schoba, 2010.

FERREIRA, L. F et al. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: discussões iniciais sobre programas de intervenção. **Revista Acta Brasileira de Movimento Humano**, v. 5, n. 1, p. 42-65, 2015.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS.** – 2. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, C. **Desordem coordenativa desenvolvimental em crianças de 7 e 8 anos de idade.** Dissertação – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

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

FREITAS, D.; MAIA, J.; MARQUES, A.; BEUNEN, G.; LEFEVRE, J.; CLAESSENS, A.; PHILIPPAERTS, R. Studies in somatic growth, biological maturation, physical fitness and activity in Portuguese speaking countries: An

overview. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 2, n. 2, p. 92-111, 2002.

GALLAHUE, D.L. Conceitos para Maximizar o Desenvolvimento da Habilidade de Movimento Especializado. **Rev. da Educação Física**, Maringá, v. 6, n. 2, p.197-202, 2005.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GEUZE, R.; BORGER, H.; **Children who are clumsy: five Years late**. Adapted Physical Activity Quarterly, Champaign, v. 10, p. 10-21, 1993.

GEUZE, R. H.; KALVERBOER, A. F. **Tapping a rhythm: A problem of timing for children who are clumsy and dyslexic**. Adapted Physical Activity Quarterly, v. 11, p. 203- 213, 1994.

GEUZE, R. H.; SCHOEMAKER, M. M.; SMITS-ENGELSMAN, B. C. M. **Clinical and research criteria for developmental coordination disorder-should they be one and the same?** Current Developmental Disorders Reports, Cham, v. 2, n. 2, p. 127-130, 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRISHA, S.; RAJAB, K.; KAMATHC, A. Prevalence of developmental coordination disorder among mainstream school children in India. **Journal of Paediatric Rehabilitation Medicine: An Interdisciplinary**, v. 9, p. 107–116, 2016.

GILLBERG, C.; RASMUSSEM, P. Perceptual, motor and attentional deficits in seven-year-old children: background factors. **Developmental Medicine & Child Neurology**, London, v. 24, p. 752 -770, 1982.

GOULARDINS, J. B et al. Attention deficit hyperactivity disorder and developmental coordination disorder: two separate disorders or do they share a common etiology. **Behavioural Brain Research**, Amsterdam, v. 292, p. 484-492, 2015.

GORDON-LARSEN, P.; NELSON, M.; POPKIN, B. Longitudinal physical activity and sedentary behaviour trends: Adolescence to adulthood. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 27, n. 4, p. 277-283, 2004.

GOYEN, T.; LUI, K. **Longitudinal motor development of “apparently normal” high-risk infants at 18 months, 3 and 5 years**. Early Human Development, London, v. 70, n. 1-2, p. 103-115, 2009.

HENDERSON, S. E.; HALL, D. Concomitants of clumsiness in Young school children. **Developmental medicine and Child Neurology**, London, v. 24, p. 448-460, 1982.

HENDERSON, S. E.; SUGDEN, D. A.; BARNETT, A. L. **Movement assessment battery for children: examiner's manual**. 2. ed. London: Harcourt Assessment, 2007.

HILL, E. L. A dyspraxic deficit in specific language impairment and developmental coordination disorder? Evidence from hand and arm movements. **Developmental Medicine & Child Neurology**, London, v. 40, p. 388-395, 1998.

HILL, L. E.; BROWN, D.; Mood impairments in adults previously diagnosed with Developmental coordination Disorder. **Journal of Mental Health**, v. 22, n. 4, p. 334-340, 2013.

HUAU A.; VELAY, J. L.; JOVER, M. Graphomotor skills in children with developmental coordination disorder (DCD): handwriting and learning a new letter. **Human Movement Science**, v. 42, p. 318-32, 2015.

INHELDER, J.; PIAGET, J. **The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures**, 1958

KADESJÖ; G. C.J. Am Developmental coordination disorder in Swedish 7-year-old children. **Acad Child Adolesc Psychiatry**, v. 38, n. 7, p. 820-8, jul, 1999.

KAPLAN, B. J.; WILSON, B. N.; DEWEY, D.; CRAWFORD, S. G. DCD may not be a discrete disorder. **Human Movement Science**, Amsterdam, v. 17, p. 471-490, 1998.

KAVALE, K. A. E.; FORNESS, S. R. Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. **Journal of Learning Disabilities**, v. 29, p. 226-237, 1996.

KIRBY A, SUGDEN D, PURCELL C. Diagnosing developmental coordination disorders. **Advance of The Print Journal**. The Discovery Centre, University of South Wales, Newport, UK, School of Education, University of Leeds, Leeds, UK. November, 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE J. **A construção do saber**; Belo Horizonte: UFMG, 1999

LINGMAN, R. et al. A. prevalence of Developmental Coordination Disorder Using the DSMIV at 7 years of age: a UK population-based study. **Pediatrics**, v. 123, p. 692- 700, 2009.

LOUSSE, A.; HENDERSON, S. E; ELLIMAN, D.; HALL.; KNIGHT, E.; JONGMANS, M. Clumsiness in children do they grow out of it? A 10-year follow-up study. **Developmental Medicine & Children neurology**. London, v. 33, p. 33-68, 1991.

LUGNON R., JERUSALISKY J. **Inclusão sem laudo é um direito da criança!** Crianças em Desenvolvimento. 2016. Disponível em < <https://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/inclusao-sem-laudo-e-um-direito-da-crianca/>> Acesso em: 04 de julho de 2020.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MAGALHÃES, L. C.; CARDOSO, A. A.; MISSIUNA, C. Activities and participation in children with developmental coordination disorder: A systematic review. **Research in Developmental Disabilities**, v. 32, p. 1309-1316, 2011.

MALINA, R.; BOUCHARD, C.; BAR-OR, O. **Growth, maturation, and physical activity**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2004.

MANOEL E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar I - **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 1994.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, n. 20, p. 29-32, 1998.

MANZINI, E. J.; MORAES M. A. A.; Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2006.

MILANDER, M.; COETZEE, F. F.; VENTER, A. Prevalence and effect of developmental coordination disorder on learning related skills of South African grade one children. **South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreatio**, p. 49-62, january, 2016.

MISSIUNA, C.; RIVARD, L.; BARTLETT, D. Early identification and risk management of children with Developmental coordination Disorder. **Pediatric Physical Therapy**, v. 15, p. 32-38, 2003.

MISSIUNA, C.; RIVARD, L.; POLLOCK, N. **Crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: em casa na sala de aula e na comunidade**. Trad. Lívia Magalhães. Can Child, Centre for Childhood Disability Research, McMaster University, 2011.

MISSIUNA, C.; RIVARD, L.; BARTLETT, D. Exploring assessment tools and the target of intervention for children with developmental coordination disorder. **Physical and Occupational Therapy in Paediatrics**, v. 26, n. 1/2, p. 77-89, 2006.

MISSIUNA, C. et al. **A trajectory of Troubles: Parent's Impressions of the impact of Developmental Coordination Disorder: Physical and Occupational Therapy in Paediatrics**, v. 27, n.1, p. 81-89, 2007.

MIYAHARA, M.; MOB, S. I. Developmental dyspraxia and Developmental Coordination Disorder. **Neuropsychological Review**, v. 5, p. 245-268, 1995.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117- 128, abr, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Editora Unijuí, 2011.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ. Bauru**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 11 ago de 2017.

NELSON, M. E et al. **Physical Activity and Public Health in Older Adults-Recommendation from the American College of Sports medicine and American Heart Association**. *Circulation* v. 116, p.1.094-1.105, 2007.

OLIVEIRA, M. A.; LOSS, J. F.; PETERSEN, R. D. S. Controle de força e torque isométrico em crianças com DCD. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 2, p. 89-103, 2005.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan/mar, 2010.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** [Centro Colaborador a Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEARSALL- Jones et al. An investigation into etiological pathways of DCD and ADHD using a monozygotic twin design. **Twin Research & Human Genetics**, v. 12, n. 4, p. 381–391, 2009.

PEDRINELLI, V. J. **Possibilidades na diferença: o processo de “inclusão” de todos nós**. **Revista Integração: educação física adaptada**. Brasília: Ministério de Educação – Secretaria de Educação Especial, ano 14, p. 31-34. Edição especial, 2002.

PEREIRA, H. S et al. Parametric control of fingertip forces during precision grip lifts in children with DCD (developmental coordination disorder) and DAMP (deficits in attention motor control and perception). **Neuropsychologia**, v. 39, n. 5, p. 478-488, 2001.

PIAGET J.; **Teoria de Piaget**. Em: Inhelder B., Chipman HH, Zwingmann C. (eds) **Piaget e sua escola**. Edição de Estudo Springer. Springer, Berlim, Heidelberg, 1976.

PIEK, J. P.; PITCHER, T. M.; HAY, D. A. Motor coordination and kinaesthesia in boys with attention deficit-hyperactivity disorder. **Developmental Medicine & Child Neurology**, London, v. 41, p. 159-165, 1999.

POLATAJKO, H.; FOX M.; MISSIUNA C. An international consensus on children with developmental coordination disorder. **Can J. Occup Ther**, v. 62, p. 3-6, 1995.

POLATAJKO, H. J.; CANTIN, N. **Developmental coordination disorder (dyspraxia): na overview of the state of the art**. Semin Paediatric Neurology, v. 12, p. 250-258, 2006.

PORATH, M. **Affective and motivational considerations in the assessment of gifted learners**. Roeper Review, v. 19, p. 13-17, 1997.

PRADO, M. S. S. **Tradução e adaptação cultural do Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ)**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

PRATT, M. L.; HILL, E. L. **Anxiety profiles in children with Developmental Coordination Disorder: Research in Developmental Disabilities**, v. 32, p. 1253-1259, 2011.

ROBERTS, G. et al. Developmental coordination disorder in geographic cohorts of 8-year-old children born extremely preterm or extremely low birth weight in the 1990s, **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 53, n. 1, p. 55-60, 2011.

RODRIGUES, D. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, v. 24/25, p. 73-81, 2001.

ROSENBLUM, S.; LIVINEH-ZIRINSKI, M. Handwriting process and product characteristics of children diagnosed with developmental coordination disorder. **Human Movement Science**, v. 27, p. 200-214, 2008.

SANTOS, V. A. P.; VIEIRA, J. L. Prevalência de desordem coordenativa desenvolvimental em crianças com 7 a 10 anos de idade. **Ver. Bras. Cineantropom Hum**, v. 15, p. 223-242, 2012.

SANTOS, J. O. L.; FERREIRA, L. F.; SOUZA¹, M. F. L.; JUNIOR, ALISSANDRO C. B.; OLIVEIRA, P. B.; BRUZI, A. T. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: um desafio oculto no cotidiano escolar manauara. **Amazônia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UFAM**, ano 20, n. 2, jul/dez, 2015.

SAX L.; KAUTZ K.J.; **The Annals of Family Medicine**, Annals Family Med 2003.

SHAYWITZ, S., SHAYWITZ, B., FLETCHER, J., & ESCOBAR, M. Prevalence of reading disability in boys and girls. **Journal of the American Medical Association**, v. 264, p. 998–1002, 1990.

SILVA, J.; BELTRAME, T. S. Indicativo de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação de escolares com idade entre 7 e 10 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 35, p. 3-14, 2013.

SILVA, J.; BELTRAME, T. S. Indicativo de Transtorno do Desenvolvimento da coordenação de escolares com idade entre 7 e 10 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 35, p.3-14, 2013.

SOUZA, C. J. F.; FERREIRA, L. F.; CATUZZO, M. T.; CORRÊA, U. C. O teste ABC do movimento para crianças de ambientes diferentes. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, v. 7, n. 1, p. 36-47, 2006.

SOUZA, P. R. F; VASCONCELOS, A. L. C. Educação inclusive e diversidade: a prática do docente no cotidiano escolar no contexto amazônico. **Metodologia, educação especial e inclusão no contexto da globalização**, p. 44-61, 2017.

SUGDEN, D.; SUGDEN, L. The assessment of movement skill problems in 7 and 9 years old children. **British Journal of Education Psychology**. Birmingham, v. 61, p. 329-345, 1991.

SUGDEN, D. A.; WRIGHT, H. C. **Motor Coordination disorders in children**. London: Sage, 1998.

SUGDEN, D. **Leeds Consensus Statement. Developmental Coordination Disorder as a Specific Learning Difficulty**. ESRC Research Seminar Series 2004-2005. Leeds, 2006.

SCHOEMAKER, M. M.; KALVERBOER, A. F. Social and affective problems of children who are clumsy: how early do they begin? **Adapted Physical Activity Quarterly**. Champaign, v. 11, p. 130-140, 1994.

SKINNER, R. A.; PIEK, J. P. Psychosocial implications of poor motor Coordination in children and adolescents. **Human Movement Science**. Amsterdam, v. 30, p. 73-94, 2001.

SMITHS-ENGELSMAN, B. C. M; NIEMEIJER, A. S; WAELVELDE, H. Is Movement Assessment Battery for Children- 2nd edition a reliable instrument to measure motor performance in 3 years old children? **Research in Developmental Disabilities**, v. 32, 2011.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

TAL-SABAN, M. et al. The function profile of Young adults with suspected Developmental Coordination Disorder (DCD). **Research in Developmental Disabilities**, v. 33, p. 2193, 2012.

TIBA, I. **Ensinar Aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor/aluno em tempos de globalização**. São Paulo: Editora Gente, 1998.

TIEDEMANN, J. Teachers gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. **Educational Studies in Mathematics**, v. 50, p. 49–62, 2002.

TSIOTRA, G. D.; FLOURIS, A. D.; KOUTEDAKIS, Y; FAUGHT, B. E.; NEVILL, A. M.; LANE, A. M.; SKENTERIS, N. A comparison of developmental coordination disorder prevalence rates in Canadian and Greek children. **Journal of Adolescent Health**, v. 39, p. 125-127, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. 1994.

VALENTINI, N. C.; CLARK, J. E.; WHITALL, J. **Developmental coordination Disorder in socially disadvantaged Brazilian children**. John Wiley and Sons Ltd, *Child: care health and development*, v. 41, n. 6, p. 970-979, 2014.

VISSER, J. Developmental coordination disorder: a review of research on subtypes and comorbidities. **Human Movement Science**, v. 22, p. 479-493, 2003.

VOLPATO, G. L. **Bases Teóricas para Redação Científica**. São Paulo. Cultura Acadêmica. Vinhedo: Scripta, 2007.

WAGNER, A.; TRONCO, C.; ARMANI, A. B. **Introdução: os desafios da família contemporânea: revisitando conceitos**. In: WAGNER, A. et al. **Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, p. 19-35. 2011.

WANN, J. (Commentary). **Current approaches to intervention in children with developmental coordination disorder**. *Developmental Medicine and Child Neurology*, v. 19, p. 405-405, 2007.

WRIGHT, H. C., SUGDEN, D. A. **A natureza do distúrbio de coordenação do desenvolvimento: diferenças inter e intragrupos**. *Trimestre de Atividade Física Adaptada*, v. 13, n.4, p. 357–371, 1996.

ZWICKER, J. G.; HARRIS, S. R.; KLASSEN, A. F. Quality of life domains affected in children with developmental coordination disorder: a systematic review. **Child: Care, health and development**, v. 39, p. 562-580, 2012.

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE PESQUISA



QUESTÃO GERADORA 1

Estou pesquisando como é o desempenho do(a) aluno(a) X na sua disciplina e em qual momento você percebe as dificuldades dele(a)?”. Mas, é também importante que eu conheça toda a sua trajetória profissional. Desta forma, poderia me contar a sua trajetória profissional desde seu ano de formação até aqui?

Não se preocupe com o tempo. Pode começar e terminar sua história como desejar, de forma que eu compreenda como foram seus estudos. Não irei interrompê-lo, desta forma, sinta-se livre. Por favor, me avise quando terminar, logo poderei fazer algumas perguntas para esclarecer o que não entendi bem.

Certo?

QUESTÃO GERADORA 2

Estou pesquisando como é o desempenho do(a) aluno(a) Y na sua disciplina e em qual momento você percebe as dificuldades dele(a)?”. Mas, é também importante que eu conheça toda a sua trajetória profissional. Desta forma, poderia me contar a sua trajetória profissional desde seu ano de formação até aqui?

Não se preocupe com o tempo. Pode começar e terminar sua história como desejar, de forma que eu compreenda como foram seus estudos. Não irei interrompê-lo, desta forma, sinta-se livre. Por favor, me avise quando terminar, logo poderei fazer algumas perguntas para esclarecer o que não entendi bem.

Certo?

APÊNDICE 2 – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA

1/3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DE ADOLESCENTES COM PROVÁVEL TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO”, cujo pesquisador responsável é a Mestranda Samia Darcila Barros Maia. O objetivo geral do projeto é Conhecer a percepção dos professores quanto ao desempenho escolar dos adolescentes com provável TDC.; e específicos: (1) Identificar a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas de matemática de adolescentes com pTDC; (2) Caracterizar a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas de Língua Portuguesa de adolescentes com pTDC; (3) Descrever a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas motoras de adolescentes com pTDC. O estudo envolve 12 professores da rede estadual de ensino do Amazonas. O(A) Sr (a) está sendo convidado porque é o(a) professor(a) responsável pelos alunos em sala de aula, o(a) senhor(a) é o objeto do estudo e seu consentimento é fundamental para que ele aconteça.

O(A) Sr(a) tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o seu exercício profissional neste ou em qualquer outro estabelecimento de ensino. Caso aceite sua participação consistirá em participar de uma entrevista individual, suas atividades em sala de aula não sofrerem qualquer mudança ou interferência relacionada à nossa pesquisa. O registro das atividades será feito por meio de imagens que serão captadas por uma câmera e um gravador de voz, por isso solicitamos seu consentimento para que possamos filmar a entrevista afim de facilitar na transcrição da mesma posteriormente. Todas as imagens captadas serão utilizadas somente para fins metodológicos de acordo com a prática baseada em evidências (PBE). Garantimos o total sigilo das imagens, não utilizaremos as imagens para fins comerciais ou de cunho propagandista. Não haverá qualquer prejuízo a sua imagem. O (A) Sr(a) também pode obter informações sobre esta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM – cep.ufam@gmail.com.br com o número CAAE – 23316919.1.0000.5020

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) serão: (a) A entrevista envolve perguntas sobre a vida profissional e pessoal podendo haver momentos de sensibilidade e emoção ao abordar um destes assuntos. Para minimizar e sanar os riscos citados, a entrevista ocorrerá individualmente em um lugar reservado na escola e o(a) entrevistado(a) poderá fazer pausas se necessitar.

Rubricas _____ (Responsável Legal)

1/3

_____ (Pesquisador)



Com esta pesquisa esperamos obter os seguintes benefícios: (a) Identificar a percepção de professores quanto ao desempenho escolar dos adolescentes com pTDC nas suas respectivas disciplinas; (b) Descrever a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas motoras de adolescentes com pTDC; (c) Sugestão de abordagens que minimizem as dificuldades dos alunos em sala de aula e assim, orientar as (os) professoras (res) e promover intervenções que auxiliem na aprendizagem e melhoria das habilidades motoras na Educação infantil. Estes benefícios também se tomam educacionais, já que o sucesso no desempenho de habilidades motoras, seja no ambiente doméstico e, principalmente, escolar, influencia positivamente no desempenho escolar das crianças, melhorando a atenção, a concentração, a memória, a tomada de decisão, o equilíbrio e a coordenação entre os olhos e as mãos.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, a direção de sua Escola ou outras pessoas que possam ajudá-los (las) na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos a você, quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Por meio de depósito bancário saindo da conta do pesquisador. Também estão assegurados ao(à) Sr.(a) o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano causado à você pela pesquisa. Asseguramos a você, também o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao(à) Sr.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr.(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável Samia Darcila Barros maia a qualquer tempo para informação adicional no endereço telefone(92) 98194-3153-8326, e-mail: samia.darcila@gmail.com; e com seu orientador Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira pelo telefone (92) 98174-6259, e-mail: luciofer@gmail.com, ou no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, UFAM-Setor Sul- Mini Campus, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Manaus-AM.

O(A) Sr(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 99171-2496, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os

Rubricas _____ (Responsável Legal)

2/3

_____ (Pesquisador)



interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr.(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Consentimento Pós-Informação

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

Manaus, ___/___/___

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável



Rubricas _____ (Responsável Legal)

3/3

_____ (Pesquisador)

APÊNDICE 3 – PARECER CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PERCEPÇÃO DO DOCENTE SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DE ADOLESCENTES COM PROVÁVEL TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO

Pesquisador: Samia Darcila

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25426319.3.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.726.225

Apresentação do Projeto:

RESUMO: Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) passou a considerar como alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), aqueles com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Institui, ainda, a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação, da educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 2008). Nesse contexto podemos considerar indivíduos com transtornos motores parte do público atendido pelo movimento da Educação Inclusiva, considerando que estejam sob o risco de exclusão e quem merecem atenção especial por conta das consequências negativas causadas por este transtorno ao longo de seu percurso desenvolvimental. Considerando a reflexão acima nos reportamos às escolas e professores sobre necessidade de incluir e atender os adolescentes com transtorno motor pelo fato deste público estar sujeito a exclusão e auto exclusão no ambiente escolar, viabilizando a possibilidade do abandono escolar os levando a um ciclo de insucessos.

INTRODUÇÃO: A educação tem como objetivos desenvolver as potencialidades e capacidades do indivíduo, prepará-lo para ser cidadão, é imprescindível, enquanto escola e professores, que possamos romper com os preconceitos e compreender as diferentes características como valor e não como problemas a serem sanados. Atuar no campo educacional a partir dos princípios da inclusão é uma chance que os professores têm de reorganizar as escolas com o objetivo de

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: oep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.726.225

garantir e qualificar socialmente o acesso de todas e todos às oportunidades educacionais e sociais inclusive os alunos com prejuízo na capacidade motora. Os princípios não são negociáveis. As atitudes sim, são passíveis de mudança. Esse é o desafio, fazer a escola para todos é aceitar o desafio de reinventar cotidianamente o mundo em que vivemos. Entendemos que há uma expectativa desenvolvimental motora em relação à fase da adolescência e o indivíduo que durante este período demonstre limitações motoras atípicas, apresenta comprometimento funcional em domínios como atividades da vida diária, desempenho acadêmico e nas relações interpessoais, na idade adulta, a permanência destas dificuldades prejudicam no cotidiano e influenciam no aprendizado de novas habilidades, ou seja, a permanência de um atraso desenvolvimental na coordenação motora, pode ser um possível indicativo de prejuízo nas capacidades motoras do adolescente. (TANI, GO; 2016). Nesse contexto, a Educação Inclusiva surge como um importante fator para a diminuição ou eliminação dos prejuízos provenientes das dificuldades motoras, fundamentada em conformidade a um conjunto de valores de respeito, solidariedade, reconhecendo as diferenças e, principalmente, trabalhando com elas para seu desenvolvimento, assim, proporcionando qualidade para todos, inclusive para os adolescentes com possíveis transtornos motores, como bem enfatiza PEDRINELLI (2002, p. 31) O transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC) é um transtorno do neurodesenvolvimento bastante comum em crianças e adolescentes, marcado por dificuldades no desenvolvimento da coordenação motora, manifestadas pelo comprometimento da aprendizagem e da execução de habilidades motoras, considerando-se a idade cronológica e a oportunidade para aquisição e uso. Indivíduos com TDC apresentam, frequentemente, prejuízos nas funções executivas e atencionais, dificuldades na concentração além da distração com estímulos externos. (TANI, GO; 2016). De acordo com a terminologia proposta pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (ORGANIZAÇÃO, 2003), o indivíduo com TDC pode apresentar, no componente estrutura e função do corpo, problemas de planejamento motor e declínio do desempenho com a repetição (CERMAK; GUBBAY; LARKIN, 2002). Na componente atividade, observa-se lentidão no autocuidado e qualidade precária em habilidades como a escrita. Já na participação verifica-se impacto no desempenho escolar, com lentidão e desinteresse tanto nos trabalhos escolares como no envolvimento em jogos e brincadeiras típicas para a idade (MISSIUNA et al., 2006a; SUMMERS; LARKIN; DEWEY, 2008). Bueno (2001) enfatiza a necessidade de apoio ao trabalho de escolas e professores para que a inclusão exista e tenha resultados satisfatórios. Nessa linha, apesar das dificuldades encontradas no âmbito estadual, o Amazonas também conta com um vasto apoio de núcleos de pesquisas voltados para o Atendimento Educacional

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: oep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.726.225

Especializado integrados com a linha de pesquisa de educação inclusiva do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal sendo eles: NEPPD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial; LEDEHU- Laboratório de Estudo do Desempenho Humano; LECOMH- Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano; Que visam através de pesquisas gerar suporte a escolas no que tange ao atendimento educacional especializando e almejam garantir o atendimento inclusivo de alunos de maneira total, abrangendo todas as deficiências e transtornos relacionados ao desempenho escolar, como é o caso de alunos com TDC.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO: Conhecer a percepção dos professores quanto ao desempenho escolar (necessidades educacionais) dos adolescentes com provável TDC.

OBJETIVO SECUNDÁRIO: Identificar a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas de matemática de adolescentes com pTDC; *Caracterizar a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas de Língua Portuguesa de adolescentes com pTDC; *Descrever a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas motoras de adolescentes com pTDC;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para os participantes serão: A entrevista envolve perguntas sobre a vida profissional e pessoal podendo haver momentos de sensibilidade e emoção ao abordar um destes assuntos. Para minimizar e sanar os riscos citados, a entrevista ocorrerá individualmente em um lugar reservado na escola e o(a) participante poderá fazer pausas se necessitar. Os pesquisadores poderão encaminhar o(a) participante para apoio psicológico da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas caso seja necessário.

BENEFÍCIOS: Com esta pesquisa esperamos obter os seguintes benefícios: (a) Identificar a percepção de professores quanto ao desempenho escolar dos adolescentes com pTDC nas suas respectivas disciplinas; (b) Descrever a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas motoras de adolescentes com pTDC; (c) Sugestão de abordagens que minimizem as dificuldades dos alunos em sala de aula e assim, orientar as (os) professoras (res) e promover intervenções que auxiliem na aprendizagem e melhoria das habilidades motoras na Educação infantil. Estes benefícios também se tomam educacionais, já que o sucesso no desempenho de habilidades motoras, seja

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.726.225

no ambiente doméstico e, principalmente, escolar, influencia positivamente no desempenho escolar das crianças, melhorando a atenção, a concentração, a memória, a tomada de decisão, o equilíbrio e a coordenação entre os olhos e as mãos. O olhar do professor irá proporcionar ao aluno um atendimento eficaz em sala de aula ou poderá conduzi-lo a setores e profissionais qualificados que poderão atendê-lo e auxiliá-lo na melhoria de sua qualidade de vida no âmbito familiar e escolar. Para tanto se faz necessário investigar o capaz e preparado o professor está em relação à sua percepção sobre dificuldades de seus alunos e se esse profissional reconhece a importância de seu papel frente ao desafio que é a inclusão, especialmente do aluno com provável Transtorno da Coordenação, pelo fato deste público está à margem da inclusão escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

DESENHO: De acordo com Mantoan (2008) para a escola se tornar inclusiva, é necessário que ela acolha todos os seus alunos, independentemente, de suas condições sociais, emocionais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de "Educar e incluir" a todos, tanto aqueles com NEE reconhecidas quanto aos com necessidades não reconhecidas, como no caso dos adolescentes com transtornos motores. Nesse contexto, assumimos que os alunos com transtornos motores devem compor o público atendido pelo movimento da Educação Inclusiva, considerando que estejam sob o risco de exclusão e que merecem atenção especial por conta das consequências negativas advindas de dificuldades motoras ao longo de seu percurso desenvolvimental. Com base na reflexão acima, nos reportamos às escolas e docentes e a necessidade de incluir e atender os alunos com transtornos motores pelo fato deste público estar sujeito a exclusão e auto exclusão no ambiente escolar, sustentando um ciclo de insucessos e a possibilidade de abandono da vida escolar. A percepção no contexto escolar é o modo pelo qual o docente transmite conhecimento por meios sensoriais e da linguagem. A percepção está vinculada a um contexto social e/ou a um signo. Tem a propriedade de facilitar e mediar a transmissão do conhecimento que se inicia desde o nascimento e acompanha o indivíduo até a morte (SANTOS, 2019). O olhar perceptivo do docente no processo de aprendizagem do aluno tem relevância, pois sua postura e atitudes podem auxiliar o aluno em seus objetivos ou prejudicar ainda mais, caso haja algum transtorno de aprendizagem. O docente deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

Município: MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.726.225

facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto (DROWET, 1995). Entendemos que, se o docente acreditar que incluir é destruir barreiras e que ultrapassar as fronteiras é viabilizar a troca no processo de construção do saber e do sentir, ele exercerá seu papel, fundamental, para assegurar a educação inclusiva que todos nós desejamos, semeando assim um futuro que sugerirá menos discriminação e mais comunhão de esforços na proposta de integrar e incluir. Neste prisma, consideramos a importância de identificar qual é a percepção dos docentes em relação ao desempenho escolar de adolescentes com pTDC. Dessa forma, apresentamos, a seguir, nossa questão de estudo.

METODOLOGIA PROPOSTA: Este projeto de pesquisa tem caráter descritivo e qualitativo. (VOLPATO, 2013). Será submetido ao CEP – Comitê de ética em Pesquisa e cadastrado na Plataforma Brasil, conforme disposto na Resolução CNS/MS nº466/12 será encaminhada à direção da escola um termo de Autorização Institucional, para autorização da aplicação da pesquisa. Cada participante do estudo receberá um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ficando o sujeito livre para permanecer ou não, no estudo. Neste estudo pretendemos conhecer a percepção do professor sobre o adolescente com pTDC em uma amostra com 12 professores da rede estadual de ensino do Amazonas, na cidade de Manaus. A variável medida será a percepção do professor. Utilizaremos como instrumento a Entrevista semi-estruturada que após a transcrição e categorização dos assuntos abordados será interpretada e dará origem a um metatexto. A amostra será constituída por 12 professores que ministrem as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física no Ensino Fundamental II (6º ano 9º ano), do sexo masculino e/ou feminino, sem limite de idade. Serão selecionadas 4 escolas públicas do Sistema Estadual De Educação pertencentes as Zonas Leste, Oeste, Norte e Sul da cidade de Manaus-AM, em cada escola serão entrevistados 3 professores, um de cada disciplina mencionada acima.

HIPÓTESE: Qual a percepção dos docentes sobre os adolescentes com provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (pTDC)?

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: Atuar no Ensino Fundamental II. • Experiência de no mínimo 02 anos na docência. • Trabalhar como docente no local da pesquisa, no mínimo, há um ano. • Ministras aulas para alunos identificados com pTDC.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Ser professor substituto • Ser professor auxiliar • Professores que estejam regendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física de maneira complementar (que não sejam graduados nestas áreas).

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS: Ao utilizar a entrevista não-estruturada (MANZINI, 1991; QUEIROZ, 1991), o entrevistador não possui a necessidade de estar pontuando as questões. A

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: oep.ufam@gmail.com



dinâmica é deixar que a informação corra de fluido modo, de acordo com o relato do entrevistado, sem o risco de limitar a fala do entrevistado, sem criar amarras ou entraves para a pesquisa, "mas para abrir perspectivas para análise e interpretação de ideias". (MANZINI, 2004, p. 3). A realização da entrevista não-estruturada terá como objetivo verificar a percepção do professor sobre o adolescente com provável Transtorno da Coordenação; para tal, foi elaborada uma única questão: "Como você descreve cada um dos alunos listados durante as suas aulas segundo suas expectativas de professor e da disciplina ministrada?". As entrevistas não terão tempo de duração estipulado, podendo o entrevistado falar o quanto achar necessário. Será dada ao entrevistado uma lista contendo o nome de alunos identificados com provável TDC e, em igual quantidade, alunos que não foram identificados com provável TDC, ou seja, classificados fora de risco. Os entrevistados não terão esta informação, imaginarão que se trata de uma lista em que os alunos foram escolhidos ao acaso. Esta estratégia é fundamental para que possamos atingir o objetivo desta pesquisa. Com o entrevistado em posse da lista, o entrevistador fará a leitura da questão geradora e tomará notas de perguntas posteriores caso sinta necessidade de esclarecer alguma dúvida ao final da fase da narração seguindo as regras indicadas pelos autores Jovchelovitch e Bauer (2008): o foco deverá estar nos acontecimentos e não nas justificativas, pois estas devem aparecer naturalmente sem a realização de questões iminentes a partir das palavras do informante e que apontem contradições na narrativa. Na fase final, a da fala conclusiva, a filmagem será encerrada e uma conversa mais informal será empreendida, envolvendo agradecimentos. Inicialmente as entrevistas narrativas serão transcritas e o texto passará por um processo de desconstrução, definido como unitarização. Moraes e Galiazzi (2006, p. 124) explicam: "A unitarização é processo de colocar-se no movimento dos pensamentos da consciência coletiva, de reconstrução de significados compartilhados socialmente a partir da perspectiva pessoal do pesquisador". Esta dinâmica tem como foco principal os detalhes, buscando perceber os sentidos em diferentes limites. Desta desconstrução surgirão as unidades de sentido definidas de acordo com os propósitos da pesquisa aqui apresentados: a) Identificar a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas de matemática de adolescentes com pTDC; b) Caracterizar a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas de Língua Portuguesa de adolescentes com pTDC; c) Descrever a percepção de professores quanto ao desempenho em tarefas motoras de adolescentes com pTDC.

DESFECHO PRIMÁRIO: O próximo passo será à categorização que é "[...] é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes (MORAES, 2003, p. 196)". Os autores Moraes e Galiazzi

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

Município: MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.726.225

(2006, p. 125) explicam que: Cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. As categorias serão nomeadas e caracterizadas. O objetivo destas será oportunizar a construção do metatexto que a análise que nos levará ao resultado trazendo possíveis respostas ao problema de pesquisa” (RAMOS; RIBEIRO; GALIAZZI, 2015, p. 128).

DEFECHO SECUNDÁRIO: A próxima etapa será a interpretação. Moraes (2003, p. 204) define que, no contexto da análise textual, da maneira como a compreendemos, interpretar é construir sentidos novos e compreensões exercitando uma abstração e afastando-se do imediato em relação às formas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construção e de expressão, uma compreensão mais aprofundada. Durante a interpretação o pesquisador provoca a dialética entre os autores, produz novas compreensões, tendo a possibilidade de ir além do dito, ou seja, inferir neste ciclo hermenêutico. Moraes afirma que “tanto o interpretar como o inferir, mas especialmente o primeiro, constituem-se em formas de teorização (2003, p. 205)”. A teorização é o modo mais puro, tipicamente qualitativo. Como resultado de todas essas etapas obteremos o metatexto que conterá as interpretações das percepções dos professores sobre os adolescentes com pTDC, assim como, as possíveis discussões envolvendo os estudiosos do fenômeno.

TAMANHO DA AMOSTRA NO BRASIL: 12

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de um projeto de SEGUNDA versão, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, sobre A PERCEPÇÃO DO DOCENTE SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DE ADOLESCENTES COM PROVÁVEL TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO. No que diz respeito a documentação apresentada ao protocolo, destacamos as seguintes observações:

- a) FOLHA DE ROSTO: Adequada
- b) TERMO DE ANUÊNCIA: Adequado
- c) PROJETO DE PESQUISA BÁSICO: Adequado
- d) RISCOS: Adequado
- e) BENEFÍCIOS: adequado
- f) TCLE: Adequado
- g) CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: Adequado

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.726.225

- h) CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Adequado
- i) INSTRUMENTOS DA PESQUISA: Adequado
- j) CRONOGRAMA: Adequado
- k) ORÇAMENTO: Adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do referido Projeto, pois o pesquisador cumpriu integralmente com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados.

É o parecer, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1272322.pdf	15/11/2019 17:15:55		Aceito
Outros	DevolutivaAsConsideracoesSOBREosTERMOSEOSdoCEP.pdf	15/11/2019 17:12:54	Samia Darcila	Aceito
Outros	InstrumentodePesquisa.pdf	15/11/2019 17:00:43	Samia Darcila	Aceito
Outros	anuencia_seduc.pdf	10/11/2019 18:38:42	Samia Darcila	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetopecpcaodocente.pdf	10/11/2019 18:29:31	Samia Darcila	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERpercepcaodocente.pdf	10/11/2019 18:22:20	Samia Darcila	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoplataformabrasil.pdf	10/11/2019 18:16:02	Samia Darcila	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: oep.ufam@gmail.com

APÊNDICE 4 - FICHA DE APOIO A ENTREVISTA

PERGUNTA GERADORA	
Nome do(a) aluno: _____	
Foto 3x4:	
Ano (série): _____	Turma: _____
Turno: _____	

ANEXOS

ANEXO 1- QUESTIONÁRIO DCDQ

Developmental Coordination Disorder – DCDQ

Coordenação Questionário (revisado em 2007)

Nome do(a) Aluno(a):

Responsável pelas respostas:

Relação com o(a) Aluno(a):

	DIA	MÊS	ANO
Data:			
Data de nac. do(a) aluno(a):			
Data do(a) aluno(a):			

A maioria das habilidades motoras que este questionário pergunta é sobre coisas que o(a) aluno(a) faz com as mãos ou quando se desloca. A coordenação de uma criança pode melhorar a cada ano à medida que ela cresce e se desenvolve. Por esta razão será mais fácil você responder as perguntas se você pensar sobre outras crianças/adolescentes que você conhece que tenham a mesma idade do(a) aluno(a) em questão.

Por favor, compare o grau de coordenação entre o(a) aluno(a) em questão com outras crianças/adolescentes da mesma idade, quando responder às perguntas.

Circule o número que melhor descreve o(a) aluno(a).

Se você tiver dúvida sobre alguma pergunta, ou sobre como você deve responder, peça ajuda do(a) aplicador(a).

NÃO	UM POUCO	MODERADAMENTE	BASTANTE	EXTREMAMENTE
1	2	3	4	5

- 1) O(a) Aluno(a) lança uma bola de maneira controlada e precisa.
1 2 3 4 5
- 2) O(a) Aluno(a) captura uma bola no ar lançada a partir de uma distância de 1,8 a 2,4 metros.
1 2 3 4 5
- 3) O(a) Aluno(a) consegue acertar uma bola com bastão ou raquete com precisão.
1 2 3 4 5
- 4) O(a) Aluno(a) salta facilmente sobre obstáculos encontrados no jardim ou ambiente de jogo.
1 2 3 4 5
- 5) O(a) Aluno(a) corre rápido a ponto de acompanhar as crianças/adolescentes da mesma idade.
1 2 3 4 5
- 6) O(a) Aluno(a) segue instruções de passo a passo de atividades, brincadeiras ou manuais com facilidade.
1 2 3 4 5
- 7) O(a) Aluno(a) copia atividades na mesma velocidade que as crianças/adolescentes da mesma idade.
1 2 3 4 5
- 8) O(a) Aluno(a) escreve letras e números de maneira legível com exatidão e precisão.
1 2 3 4 5
- 9) O(a) Aluno(a) usa força apropriada nas mãos durante escrita e desenho (sem pressão excessiva ou aperto do lápis no papel).
1 2 3 4 5
- 10) O(a) Aluno(a) recorta imagens e formas com precisão ao utilizar tesoura.
1 2 3 4 5
- 11) O(a) Aluno(a) tem interesse pela prática de esportes que exijam boa habilidade motora.
1 2 3 4 5
- 12) O(a) Aluno(a) aprende novas tarefas motoras como brincadeiras ou esportes com facilidade.
1 2 3 4 5
- 13) O(a) Aluno(a) é ágil e competente em arrumar, calçar sapatos, amarrar cadarços, vestir-se, etc.
1 2 3 4 5
- 14) O(a) Aluno(a) nunca foi descrito(a) como desajeitado(o) ou atrapalhado(a).
1 2 3 4 5
- 15) O(a) Aluno(a) não fadiga facilmente e não gosta de ficar sentado por longos períodos.
1 2 3 4 5

ANEXO 2- QUESTIONÁRIO DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM JUNTO AO INEP

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR INFORMAÇÕES BÁSICAS

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e o seu tempo de docência. Ao responder às perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.

1. Qual é o seu sexo?

Feminino () Masculino ()

2. Qual é a sua idade?

() Menos de 25 () 25-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59 () 60+

3. Qual é a sua forma de contratação como professor?

Tempo parcial: é quando o tempo de horas de trabalho contratadas representa menos do que 90% do número de horas normais ou obrigatórias para um emprego em tempo integral durante um ano letivo completo. Por favor, considere sua condição de contratação de todos os empregos.

() Tempo integral

() Tempo parcial (50-90% das horas de tempo integral)

() Tempo parcial (menos do que 50% das horas de tempo integral)

4. Você trabalha como professor do ensino fundamental de 6º a 9º ano em outra escola além desta escola?

() Sim

() Não † Por favor, vá para a questão 6.

5. Se você respondeu "Sim" na questão anterior, por favor, indique em quantas outras escolas você trabalha como professor do ensino fundamental de 6º a 9º ano. Por favor, informe o número de escolas.

_____ Escolas

6. Qual sua forma de contratação como professor desta escola?

Por favor, não considere o estágio probatório como parte separada do contrato.

() Contrato por tempo indeterminado (contrato em vigor sem data prevista para rescisão antes do tempo de serviço/idade para aposentadoria)

() Contrato por tempo determinado para um período maior do que 1 ano letivo (PSS)

7. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu? Por favor, marque apenas uma alternativa.

() Educação Superior

() Especialização (Lato Sensu)

() Mestrado (Stricto Sensu)

() Doutorado (Stricto Sensu)

8. Em uma semana letiva normal, estime o número de horas (60 minutos) que você gasta nas seguintes atividades nesta escola:

Esta pergunta diz respeito ao seu trabalho nesta escola apenas. Por favor, não inclua o trabalho que você realiza em outras escolas.

Por favor, escreva um número em cada linha e arredonde a resposta para a hora mais próxima.

Escreva 0 (zero) em caso de nenhuma hora gasta.

a) Ensino de alunos na escola (tanto a turma toda, quanto em grupos ou individualmente)

menos de 1h 1h 2h 3h +3h

b) Planejamento ou preparação das aulas, tanto na escola quanto fora da escola (incluindo a correção dos trabalhos dos alunos)

menos de 1h 1h 2h 3h +3h

c) Tarefas administrativas, tanto na escola quanto fora da escola (incluindo tarefas relacionadas à administração escolar, preenchimento de formulários, e outras tarefas burocráticas que você deve fazer como parte de suas atividades docentes)

menos de 1h 1h 2h 3h +3h

9. Há quanto tempo você trabalha como professor? Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente)

Este é meu primeiro ano 1-2 anos 3-5 anos 6-10 anos 11-15 anos 16-20 anos
 Há mais de 20 anos

10. Há quanto tempo você trabalha como professor nesta escola? Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente).

Este é meu primeiro ano 1-2 anos 3-5 anos 6-10 anos 11-15 anos 16-20 anos
 Há mais de 20 anos

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- 11.** Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi "Sim" na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar o impacto que isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	(A) Participação		(B) Impacto			
	Sim	Não	Nenhum impacto	Um pequeno impacto	Um impacto moderado	Um grande impacto
a) Cursos/ oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Visitas de observação a outras escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. No decorrer dos últimos 18 meses, qual foi a carga horária total do desenvolvimento profissional de que você participou?

Arredonde para números inteiros (horas). Escreva 0 (zero), se não participou de nenhum desenvolvimento profissional.

Horas

Se respondeu "0" (zero), → Por favor, vá para a questão 17.

13. Desta carga horária, em quantas horas você foi obrigado(a) a participar como parte de suas atividades docentes?

Arredonde para números inteiros (horas). Escreva 0 (zero), se não houve participação obrigatória.

Horas

14. Para o desenvolvimento profissional do qual você participou, nos últimos 18 meses, quanto você mesmo(a) teve que pagar?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

Nada Uma parte Tudo
₁ ₂ ₃

15. Do desenvolvimento profissional em que você participou, nos últimos 18 meses, houve dispensa, durante o período regular de trabalho, para freqüentá-lo?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

₁ Sim
₂ Não
₃ Não aconteceu durante as horas do período regular de trabalho

16. Do desenvolvimento profissional em que você participou, nos últimos 18 meses, você recebeu dinheiro/verba suplementar para freqüentá-lo fora do horário regular de trabalho?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

₁ Sim
₂ Não
₃ Não aconteceu fora do horário regular de trabalho

17. Pensando em um desenvolvimento profissional menos formal, durante os últimos 18 meses, você participou de alguma das atividades a seguir e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi "Sim" na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar quanto impacto isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	(A) Participação		(B) Impacto			
	Sim	Não	Nenhum impacto	Um pequeno impacto	Um impacto moderado	Um grande impacto
a) Leitura de literatura profissional (por exemplo, jornais, artigos/trabalhos com base em evidências, teses)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Participação em conversas informais com os seus colegas sobre como melhorar seu ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Pensando nas suas necessidades de desenvolvimento profissional, por favor, indique até que ponto você tem estas necessidades em cada uma das áreas relacionadas.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nenhuma necessidade	Pouca necessidade	Moderada necessidade	Grande necessidade
a) Referencial de conteúdo e de desempenho para minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Práticas de avaliação de alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gestão da sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Conhecimento e compreensão de minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) em minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Gestão e administração escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Ensino em um ambiente multicultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Orientação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. No decorrer dos últimos 18 meses, você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

Sim

Não → Por favor, passe para a questão 21.

20. Se respondeu "Sim" na questão anterior, qual(is) dos seguintes motivos melhor explica(m) o que impediu você de participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

Por favor, marque quantas alternativas forem apropriadas.

Eu não tinha os pré-requisitos (como, por exemplo, qualificações, experiência, tempo de serviço).

O desenvolvimento profissional era demasiado caro/não tive condições de pagá-lo.

Falta de apoio do empregador.

O desenvolvimento profissional entrava em conflito com meu horário de trabalho.

Não tinha tempo devido às responsabilidades familiares.

Não foi oferecido nenhum desenvolvimento profissional compatível.

Outro (por favor, especifique):

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

21. Em que ano você se formou? _____

22. A faculdade de sua formação foi: () pública () particular

23. Você já fez algum curso de pós-graduação? Se sim, qual?

24. Você pretende fazer mais uma graduação ou tem planos para uma pós-graduação? Comente.

25. Quais dificuldades você aponta que impeçam ou dificultam os professores de se especializar?

ANEXO 3- QUESTIONÁRIO SOCIOCONÔMICO UTILIZADO COM AS FAMÍLIAS DOS ADOLESCENTES

Modelo de Questionário sugerido para aplicação

P.XX Agora vou fazer algumas perguntas sobre itens do domicílio para efeito de classificação econômica. Todos os itens de eletroeletrônicos que vou citar devem estar funcionando, incluindo os que estão guardados. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses.

INSTRUÇÃO: Todos os itens devem ser perguntados pelo entrevistador e respondidos pelo entrevistado.

Vamos começar? No domicílio tem _____ (LEIA CADA ITEM)

ITENS DE CONFORTO	NÃO POSSUI	QUANTIDADE QUE POSSUI			
		1	2	3	4+
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular	X				
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex	X				
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de micro-ondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional	X				
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

A água utilizada neste domicílio é proveniente de?

1	Rede geral de distribuição
2	Poço ou nascente
3	Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:

1	Asfaltada/Pavimentada
2	Terra/Cascalho

Qual é o grau de instrução do chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

Nomenclatura atual	Nomenclatura anterior
Analfabeto / Fundamental I incompleto	Analfabeto/Primário Incompleto
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	Primário Completo/Ginásio Incompleto
Fundamental completo/Médio incompleto	Ginásio Completo/Colegial Incompleto
Médio completo/Superior incompleto	Colegial Completo/Superior Incompleto
Superior completo	Superior Completo

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

Este critério foi construído para definir grandes classes que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) da grande maioria das empresas. Não pode, entretanto, como qualquer outro critério, satisfazer todos os usuários, em todas as circunstâncias. Certamente há muitos casos em que o universo a ser pesquisado é de pessoas, digamos, com renda pessoal mensal acima de R\$ 30.000. Em casos como esse, o pesquisador deve procurar outros critérios de seleção que não o CCEB.

A outra observação é que o CCEB, como os seus antecessores, foi construído com a utilização de técnicas estatísticas que, como se sabe, sempre se baseiam em coletivos. Em uma determinada amostra, de determinado tamanho, temos uma determinada probabilidade de classificação correta, (que, esperamos, seja alta) e uma probabilidade de erro de classificação (que, esperamos, seja baixa).

Nenhum critério estatístico, entretanto, tem validade sob uma análise individual. Afirmações frequentes do tipo "... conheço um sujeito que é obviamente classe D, mas pelo critério é classe B..." não invalidam o critério que é feito para funcionar estatisticamente. Servem, porém, para nos alertar, quando trabalhamos na análise individual, ou quase individual, de comportamentos e atitudes (entrevistas em profundidade e discussões em grupo respectivamente). Numa discussão em grupo um único caso de má classificação pode pôr a perder todo o grupo. No caso de entrevista em profundidade os prejuízos são ainda mais óbvios. Além disso, numa pesquisa qualitativa, raramente uma definição de classe exclusivamente econômica será satisfatória.

Portanto, é de fundamental importância que todo o mercado tenha ciência de que o CCEB, ou qualquer outro critério econômico, não é suficiente para uma boa classificação em pesquisas qualitativas. Nesses casos deve-se obter além do CCEB, o máximo de informações (possível, viável, razoável) sobre os respondentes, incluindo então seus comportamentos de compra, preferências e interesses, lazer e hobbies e até características de personalidade.

Uma comprovação adicional da adequação do Critério de Classificação Econômica Brasil é sua discriminação efetiva do poder de compra entre as diversas regiões brasileiras, revelando importantes diferenças entre elas.