



DÉCIO PEREIRA GUALBERTO

**INFLUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS
MANIFESTAÇÕES COMPORTAMENTAIS DE CRIANÇAS
COM TDAH: UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOCENTES**

**LAVRAS - MG
2026**

DÉCIO PEREIRA GUALBERTO

**INFLUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS MANIFESTAÇÕES
COMPORTAMENTAIS DE CRIANÇAS COM TDAH: UM ESTUDO DAS
PERCEPÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira.
Orientador

LAVRAS - MG
2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha
Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados
informados pelo(a) próprio(a) autor(a)**

Pereira Gualberto, Décio.

Influências da Educação Física nas manifestações comportamentais de crianças com TDAH : um estudo das percepções docentes / Décio Pereira Gualberto. - 2026. 246 p.

Orientador: Rubens Antonio Gurgel Vieira

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Educação Física Escolar. 2. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. 3. Percepções docentes. 4. Comportamento infantil. 5. Inclusão escolar. I. Antonio Gurgel Vieira, Rubens. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

DÉCIO PEREIRA GUALBERTO

**INFLUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS MANIFESTAÇÕES
COMPORTAMENTAIS DE CRIANÇAS COM TDAH: UM ESTUDO DAS
PERCEPÇÕES DOCENTES.**

**INFLUENCES OF PHYSICAL EDUCATION ON THE BEHAVIORAL
MANIFESTATIONS OF CHILDREN WITH ADHD: A STUDY OF TEACHER
PERCEPTIONS.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 27 de fevereiro de 2026

Dr. Alessandro Teodoro Bruzi - UFLA
Dra. Michelle Aline Barreto – COTEMIG

Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira.
Orientador

LAVRAS - MG
2026

*Ao maior **AUTOR** que o mundo já conheceu, aquele que inspirou cada passo e iluminou o caminho ao longo desta jornada. Ao Autor que providenciou força, coragem e resiliência nos momentos mais desafiadores da pesquisa.*

Mais do que agradecer, dedico este trabalho ao Autor da vida, ao Autor da minha fé, cuja presença constante renovou minhas esperanças e sustentou minha caminhada até aqui. “Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu.” (Eclesiastes 3:1 - ARA)

Ao meu pai, José Gualberto (in memoriam), exemplo de força, honestidade e trabalho, que, mesmo ausente fisicamente, continua sendo presença viva em minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar à conclusão desta etapa de minha formação acadêmica, reconheço que este percurso não foi trilhado de forma solitária. Ele foi construído com o apoio, a presença e a colaboração de pessoas que, por meio de palavras, gestos, conhecimento e incentivo, contribuíram para tornar essa caminhada possível e significativa. A cada uma delas, registro aqui minha sincera gratidão e reconhecimento.

À minha esposa Elisângela, companheira fiel em todos os momentos, cuja paciência, amor e apoio incondicional foram essenciais em cada etapa desta caminhada acadêmica.

À minha mãe, Maria de Lourdes, por seu amor singular, suas lutas e resiliência na criação dos filhos e por ter me ensinado, desde cedo, o valor do esforço e do compromisso com aquilo que acredito.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rubens Antônio Gurgel Vieira, expresso minha profunda gratidão pela orientação segura, pela escuta atenta e pelas contribuições rigorosas que enriqueceram cada etapa deste trabalho. Sua sensibilidade acadêmica, generosidade intelectual e firmeza metodológica foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para meu crescimento enquanto pesquisador. Agradeço por acreditar no potencial deste estudo, pela paciência nas revisões e pelo compromisso constante com a qualidade científica.

A todos os meus amigos, que em algum momento, de forma direta ou indireta, souberam respeitar minha ausência e compreender as exigências desta jornada. Agradeço pelo incentivo, pelas palavras de apoio e pelas orientações valiosas que me ajudaram a tomar decisões preciosas, sem as quais eu não estaria escrevendo estas páginas hoje.

A Universidade Federal de Lavras, mais especificamente ao Programa de Pós Graduação em Educação e ao Departamento de Educação Física, que me receberam e possibilitaram que minha formação fosse a melhor possível.

Minha eterna gratidão a todos!

RESUMO

Este estudo qualitativo, de caráter exploratório e interpretativo, teve como objetivo compreender como docentes regentes e especialistas percebem as manifestações comportamentais de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o contexto das aulas de Educação Física em uma escola particular do sul de Minas Gerais. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com treze professores regentes e dois docentes especialistas em Educação Física, e analisados segundo os procedimentos da análise de conteúdo proposta por Bardin. As categorias emergentes revelaram que os professores descrevem as aulas de Educação Física como um ambiente dinâmico, lúdico e favorável à participação, o que, de acordo com suas percepções, se associa a comportamentos de maior engajamento, aprendizagem, organização e interação social por parte das crianças com TDAH. As observações apresentadas pelos docentes não indicam relações de causa e efeito, mas expressam interpretações construídas a partir da prática e do acompanhamento cotidiano dos estudantes. Conclui-se que as percepções docentes oferecem elementos relevantes para compreender como o ambiente corporal e pedagógico da Educação Física é significado no manejo das manifestações comportamentais relacionadas ao TDAH, contribuindo para o debate sobre práticas inclusivas e para a reflexão acerca do papel da Educação Física na formação integral das crianças.

Palavras-chave: educação física escolar; transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; percepções docentes; comportamento infantil; inclusão escolar.

ABSTRACT

This qualitative study, characterized as exploratory and interpretative, aimed to understand how classroom teachers and Physical Education specialists perceive the behavioral manifestations of children diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the early years of Elementary School, considering the context of Physical Education classes in a private school in southern Minas Gerais, Brazil. Data were produced through semi-structured interviews with thirteen classroom teachers and two Physical Education specialists and analyzed according to the content analysis procedures proposed by Bardin. The emerging categories revealed that teachers describe Physical Education classes as a dynamic, playful, and participatory environment which, according to their perceptions, is associated with behaviors of greater engagement, learning, organization, and social interaction among children with ADHD. The teachers' observations do not indicate causal relationships but express interpretations constructed from their practice and daily interactions with the students. It is concluded that the teachers' perceptions offer relevant elements to understand how the bodily and pedagogical environment of Physical Education is interpreted in relation to the management of behavioral manifestations associated with ADHD, contributing to the debate on inclusive practices and to the reflection on the role of Physical Education in the integral development of children.

Keywords: School Physical Education; Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Teacher Perceptions; Child Behavior; School Inclusion.

INDICADORES DE IMPACTO

Os indicadores de impacto definidos nessa pesquisa estão relacionados à área temática de extensão “Educação”, contemplando a produção, sistematização e socialização de conhecimentos que dialogam diretamente com as demandas contemporâneas da escola no que se referem à inclusão, ao desenvolvimento infantil e à compreensão das manifestações comportamentais associadas ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nesse sentido, os impactos do estudo manifestam-se na ampliação da compreensão pedagógica acerca do papel da Educação Física escolar no processo de desenvolvimento integral da criança, evidenciando que as experiências corporais, quando orientadas por intencionalidade pedagógica, podem contribuir para a organização da atenção, para a regulação do comportamento, para o fortalecimento das interações sociais e para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes no contexto escolar. Além disso, a pesquisa produz impactos formativos ao oferecer subsídios teóricos e práticos que podem apoiar professores dos anos iniciais na construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis às necessidades de crianças com TDAH, favorecendo práticas educativas que reconheçam as singularidades do desenvolvimento infantil e promovam ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Outro indicador relevante refere-se à democratização do conhecimento científico, uma vez que os resultados da investigação são traduzidos em produto educacional de caráter formativo e acessível, ampliando o diálogo entre universidade, escola e comunidade. Dessa forma, a pesquisa contribui não apenas para o avanço das investigações acadêmicas sobre Educação Física escolar e TDAH, mas também para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, com o desenvolvimento humano e com a valorização do movimento como dimensão fundamental do processo educativo.

IMPACT INDICATORS

The impact indicators defined in this research are related to the thematic area of extension "Education," encompassing the production, systematization, and socialization of knowledge that directly addresses contemporary school demands regarding inclusion, child development, and the understanding of behavioral manifestations associated with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). In this sense, the impacts of the study manifest themselves in the broadening of pedagogical understanding regarding the role of school Physical Education in the child's integral development process, demonstrating that bodily experiences, when guided by pedagogical intentionality, can contribute to the organization of attention, the regulation of behavior, the strengthening of social interactions, and the expansion of students' possibilities for participation in the school context. Furthermore, the research has formative impacts by offering theoretical and practical support that can assist early years teachers in developing pedagogical strategies that are more sensitive to the needs of children with ADHD, favoring educational practices that recognize the unique aspects of child development and promote more inclusive learning environments. Another relevant indicator refers to the democratization of scientific knowledge, since the research results are translated into an educational product of a formative and accessible nature, expanding the dialogue between university, school, and community. In this way, the research contributes not only to the advancement of academic research on school Physical Education and ADHD, but also to the strengthening of pedagogical practices committed to inclusion, human development, and the appreciation of movement as a fundamental dimension of the educational process.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	QUADRO TEÓRICO.....	14
2.1	EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: ENTRE A TEORIA E A REALIDADE	14
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OLHARES, RELEVÂNCIA E EVIDÊNCIAS EM PESQUISAS EDUCACIONAIS.....	29
2.3	PERCEPÇÕES DOCENTES, SABERES DA EXPERIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	32
2.4	EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS TEORIAS CURRICULARES.....	38
2.4.1	<i>Implicações das teorias curriculares da Educação Física para a inclusão escolar</i>	<i>49</i>
2.5	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ESCOLA PESQUISADA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO.....	52
2.6	TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH).....	56
2.7	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)	73
3	PERCURSO METODOLÓGICO	81
3.1	DELIMITAÇÃO DA NATUREZA DA PESQUISA.....	81
3.2	PROCEDIMENTOS.....	83
3.3	PROCEDIMENTO ANALÍTICO.....	84
3.4	PARTICIPANTES	86
3.5	ENTREVISTA.....	87
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	90
4.1	FORMAÇÃO DOCENTE E PREPARAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH.....	92
4.2	COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE O TDAH.....	95
4.3	EXPECTATIVA E ANSIEDADE ANTES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	99
4.4	ENGAJAMENTO ACADÊMICO E RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	102
4.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE A FREQUÊNCIA IDEAL DAS AULAS	110
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	127
	ESTRUTURA E CONTEÚDO DO PODCAST	128
	METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO	129
	IMPACTO ESPERADO	130
	CONSIDERAÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	130
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	137
	ANEXO – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	139

1 INTRODUÇÃO

Mentes agitadas, corpos inquietos, um aperto no peito e uma necessidade absoluta de mudar, de criar, de expressar e construir, mesmo que por um instante, mesmo que o instante seja eterno, mesmo que o eterno passe pela mente em apenas um instante, não me restrinja o direito de ser, de pensar, de agir. (Texto do pesquisador).

Qual professor que, mesmo por um curto espaço de tempo em sala de aula, ainda não se deparou ou vivenciou nas suas proximidades uma criança agitada com jeitos e trejeitos peculiares, os quais demonstram uma estranha inquietação frente às atividades e situações propostas? São infantes que apresentam dificuldades em completar suas tarefas e, mesmo que estejam se empenhando em prestar atenção ao que é apresentado em sala de aula, suas mentes ricas e férteis acabam por ficar navegando à deriva em mares distantes, mundos de ilusões e fantasias, recordações de acontecimentos, antecipações do que está por vir; enfim, em múltiplos mundos paralelos.

Nesse complexo panorâmico, quando falamos em crianças agitadas e cheias de energia, logo surgem pensamentos e uma inquietação, uma indagação seguida e uma pronta resposta de causa e efeito, que nos traz à mente o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), assunto este que emerge como um tema frequentemente discutido, porém, muitas vezes, mal compreendido (Barbosa, 2003). Este transtorno, caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, tem sido objeto de debates acalorados, especialmente no que diz respeito à sua natureza (biológica), diagnóstico e tratamento.

No contexto escolar, a Educação Física se destaca como um espaço privilegiado para a observação do comportamento e das interações sociais das crianças. Diferentemente de outros componentes curriculares, ela proporciona um ambiente dinâmico, marcado por movimento, desafios motores e situações de cooperação e competição, que evidenciam traços individuais e coletivos (Tani et al., 1988; Gallahue; Ozmun, 2005). Durante essas aulas, é possível identificar comportamentos que, por vezes, se manifestam de forma menos evidente no contexto da sala de aula, tais como a dificuldade em regular a própria ação em situações de jogo coletivo, respeitar regras em contextos de movimento, adequar a intensidade corporal às propostas da atividade, aguardar o momento oportuno de participação em dinâmicas motoras compartilhadas, bem como a impulsividade e a dispersão diante de tarefas que

exigem atenção sustentada e controle inibitório em ambientes amplos e dinâmicos (Barkley, 2008; Rohde; Benczik, 1999). Essas manifestações, ainda que possam ser inerentes à infância, também podem indicar a presença de condições específicas que interferem no desempenho escolar e na socialização, merecendo atenção cuidadosa por parte dos educadores e especialistas (Fonseca, 1995).

A trajetória acadêmica e profissional desse pesquisador está profundamente entrelaçada com a prática pedagógica na Educação Física escolar, especialmente na educação infantil. Desde a infância, a vivência com o movimento sempre esteve presente de forma intensa. Correr, saltar, nadar, brincar com bola, todas essas atividades faziam parte do cotidiano, revelando uma afinidade natural com o universo corporal.

A formação básica ocorreu integralmente em escolas públicas, desde o pré-primário até o antigo científico, atual ensino médio. Uma ausência marcante durante esse percurso foi a efetiva vivência da Educação Física nas escolas. A prática, em geral, limitava-se a um breve aquecimento seguido de atividades livres, como o futebol. Essa experiência inicial gerou, inclusive, uma percepção distorcida da função do professor de Educação Física, que era visto como alguém responsável apenas por entreter os alunos durante um “recreio alongado”.

Durante a formação inicial, a identificação com a Educação Física voltada à infância foi imediata. Concluí o curso em dezembro de 1997 e, já no início de 1998, passei a atuar como professor de Educação Física na educação infantil, na mesma instituição onde me formei, vínculo que mantenho até o presente momento.

Buscando aprofundar os conhecimentos e aprimorar a prática pedagógica, realizei uma especialização em Psicomotricidade na Universidade Cândido Mendes (RJ). Desde então, a teoria psicomotora tem orientado minha atuação docente. No mestrado, desenvolvi uma pesquisa que articulou minhas experiências anteriores com novos referenciais teóricos, com o objetivo de contribuir de forma significativa para a área da Educação.

Durante meus 27 anos de trajetória como docente de Educação Física Escolar, atuando em todos os segmentos, desde a Educação Infantil até a graduação em Educação Física e Pedagogia, pude observar com bastante frequência um fenômeno que me chamou atenção e gerou inúmeros questionamentos ao longo do tempo. Em várias escolas e turmas por onde passei, os professores regentes das turmas frequentemente relatavam dificuldades comportamentais em algumas crianças, tais como hiperatividade, inquietação, desatenção e indisciplina. Essas queixas eram muitas vezes associadas a diagnósticos médicos, especialmente o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

No entanto, o que se tornou notório para mim é que, paradoxalmente, esses mesmos comportamentos dificilmente se manifestavam durante as aulas de Educação Física. Ao contrário, percebia que essas crianças, frequentemente apontadas como “problemáticas” em outras disciplinas, se engajavam com entusiasmo nas atividades físicas propostas, interagiam socialmente de forma positiva com colegas e professores, e apresentavam condutas compatíveis com as demais crianças.

Essa discrepância entre o relato dos professores das disciplinas tradicionais e a minha própria observação prática levantou um questionamento importante: se essas crianças de fato apresentam um transtorno diagnosticado clinicamente como TDAH, por que suas manifestações comportamentais não se evidenciam durante as aulas de Educação Física?

Essa dúvida passou a guiar minhas reflexões e me motivou a investigar como as especificidades das aulas de Educação Física, o ambiente mais dinâmico, o envolvimento com o corpo, o movimento e a socialização, possivelmente estão contribuindo para a melhora ou o controle desses sintomas comportamentais, pelo menos durante o tempo das aulas. Ao longo dos anos, observei que as atividades corporais parecem funcionar como uma válvula de escape para a energia acumulada dessas crianças, promovendo maior regulação emocional e cognitiva e facilitando a concentração.

Essa percepção encontra respaldo na literatura científica especializada. Entre as possíveis estratégias pedagógicas de apoio, a Educação Física escolar tem sido destacada como espaço potencial de promoção de maior autorregulação, motivação e engajamento, dada sua relação com a ativação de mecanismos neurofisiológicos associados ao bem-estar, à atenção e ao autocontrole (Gapin; Etnier, 2010; Bustamante et al., 2019; Van Praag, 2009). Em meio aos desafios impostos pela cibercultura, tal compreensão reforça a relevância de investigar as percepções docentes sobre como o movimento corporal pode favorecer a adaptação escolar de crianças diagnosticadas com TDAH.

Além disso, essas experiências também me fizeram compreender a importância de se repensar os diagnósticos e a forma como o sistema escolar lida com as diferenças comportamentais e de aprendizagem, valorizando o potencial do corpo e do movimento como instrumentos de inclusão, desenvolvimento e suporte para crianças neurodivergentes. Assim, minha prática docente e minha trajetória se entrelaçam com a busca por respostas e estratégias que potencializem meios positivos da Educação Física no desenvolvimento integral dos alunos, especialmente daqueles que enfrentam desafios como o TDAH.

Na literatura, Gallahue e Ozmun (2005) explicam que a prática de atividade física sistematizada favorece adaptações neuromotoras e psicossociais que influenciam

positivamente a autorregulação, a motivação e a atenção sustentada. Fonseca (2015) destaca que atividades psicomotoras contribuem para o equilíbrio tônico, a organização espaço-temporal e o controle dos impulsos, aspectos frequentemente comprometidos em crianças com TDAH. Barkley (2017) também evidencia que o movimento estruturado interfere diretamente nas funções executivas, especialmente na capacidade de inibir respostas impulsivas, planejar ações e regular o comportamento, já que as tarefas motoras exigem foco, regras claras e coordenação entre intenção e ação. A Organização Mundial da Saúde (2020) por sua vez acrescenta que a atividade física regular melhora funções cognitivas, o humor e a saúde mental de crianças e adolescentes, promovendo redução de sintomas como impulsividade, agitação e dificuldades de atenção.

Diante dessas evidências, torna-se possível investigar se a melhora comportamental observada durante as aulas de Educação Física pode não ser meramente casual. Ela pode estar diretamente associada às características inerentes desse componente curricular, que envolve movimento, ludicidade, interação social e a possibilidade de canalização da energia em um contexto pedagógico significativo. Portanto, o objetivo central desta pesquisa foi **analisar as percepções de professores regentes e especialistas em Educação Física sobre as manifestações comportamentais de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)** nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola particular do Sul de Minas Gerais. Buscou-se compreender **como os docentes interpretam a influência das aulas de Educação Física no comportamento dessas crianças**, especialmente no que se refere ao engajamento, à autorregulação, à atenção, à interação social e aos possíveis efeitos pedagógicos observados ao longo das práticas corporais.

Apresentam-se como objetivos específicos desta pesquisa: (1) identificar e descrever as percepções de professores regentes e de Educação Física acerca das manifestações comportamentais de crianças diagnosticadas com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental; (2) analisar como esses docentes interpretam o papel das aulas de Educação Física no engajamento, na atenção, na autorregulação e nas interações sociais dessas crianças, a partir de suas experiências cotidianas; (3) examinar de que modo as concepções docentes sobre inclusão, formação profissional e TDAH atravessam suas leituras sobre o comportamento infantil no contexto escolar; (4) compreender como o ambiente pedagógico e corporal da Educação Física é significado pelos professores no manejo das manifestações associadas ao TDAH; e (5) sistematizar elementos dessas percepções docentes que possam subsidiar reflexões pedagógicas e a elaboração de um produto educacional voltado à

formação e sensibilização de professores, sem pretensão de estabelecer relações causais, mas aprofundando a compreensão interpretativa do fenômeno investigado.

A análise desenvolvida neste estudo partiu da premissa de que a Educação Física, enquanto componente curricular e campo de saber pedagógico, ultrapassa o desenvolvimento psicomotor e constitui um espaço privilegiado para experiências que favorecem funções executivas, autocontrole, organização temporal, cooperação e respeito a regras. Esses aspectos estão diretamente relacionados ao manejo das manifestações comportamentais típicas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Defendo que o objetivo da pesquisa se justificou pela necessidade de integrar evidências empíricas e referenciais teóricos sobre a interface entre aulas de Educação Física e desenvolvimento socioemocional, de modo a contribuir para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e alinhadas ao contexto educacional inclusivo.

No desenvolvimento da análise, identificou-se como professores regentes e especialistas em Educação Física percebiam as manifestações comportamentais das crianças antes, durante e após as aulas desse componente curricular. As descrições fornecidas pelos docentes evidenciaram estratégias pedagógicas mobilizadas para favorecer autorregulação, atenção e interação social, elementos amplamente discutidos em referenciais como Gallahue e Ozmun (2005), que ressaltam a importância da atividade física para o desenvolvimento neuromotor e psicossocial.

Observou-se ainda que tais práticas dialogam com a abordagem psicomotora apresentada por Fonseca (2015), especialmente no que se refere ao equilíbrio tônico, à organização espaço-temporal e ao controle dos impulsos. Além disso, as percepções docentes convergem com os pressupostos da abordagem desenvolvimentista de Tani et al. (1988), que enfatiza o papel da exploração motora na diminuição de comportamentos disruptivos e no aumento do engajamento.

Também se verificou que os especialistas atribuíam às atividades corporais efeitos positivos sobre funções executivas, conforme indicado por Barkley (2017), que reconhece o movimento estruturado como estímulo para o controle inibitório e o planejamento de ações. De modo complementar, os relatos aproximam-se das perspectivas críticas de Bracht (1999) e do Coletivo de Autores (1992), que compreendem a Educação Física como espaço de participação, comunicação e construção de vínculos sociais. Ademais, identificou-se que os docentes perceberam mudanças positivas no comportamento acadêmico e social dos alunos com TDAH após a participação nas aulas, fenômeno que encontra respaldo nas recomendações da Organização Mundial da Saúde (2020), para quem a atividade física

contribui para melhorias cognitivas, emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes.

Por fim, este trabalho organiza-se em capítulos que contextualizam o tema, apresentam o referencial teórico, detalham os procedimentos metodológicos, expõem e analisam os resultados da pesquisa e descrevem o produto educacional desenvolvido.

2 QUADRO TEÓRICO

Este capítulo aborda a Educação e os desafios que a cercam, destacando seu papel fundamental na transformação de vidas e mentes. Ao longo do texto, são trazidas à memória as leis brasileiras que garantem o direito à educação para todos, assim como o pensamento de autores renomados e referências na área. Além disso, são apresentadas críticas ao modelo educacional vigente, que preconiza a inclusão, mas muitas vezes a concretiza apenas no discurso, sem refletir a realidade das escolas brasileiras.

A partir dessa análise, a Educação Física é inserida como uma aliada fundamental no processo de inclusão escolar, especialmente ao considerar crianças com necessidades especiais, com ênfase naquelas diagnosticadas com TDAH. O capítulo ainda evidencia a relevância da Educação Física como ferramenta essencial no acolhimento e no suporte a essas crianças, contribuindo não apenas para sua inclusão efetiva, mas também para a minimização comportamentais característicos do transtorno.

Por fim, o capítulo apresenta a proposta pedagógica da instituição pesquisada, que se fundamenta no desenvolvimento global do estudante e na compreensão ampliada da Educação Física como espaço de expressão, interação e produção de conhecimento. Também são discutidas as práticas pedagógicas da escola, estruturadas a partir das matrizes psicomotricista, desenvolvimentista, percebendo-se também uma “inspiração” em referenciais críticos/pós-críticos da Educação Física. Ademais, são descritas a infraestrutura e os projetos complementares que integram o cotidiano escolar, evidenciando a inserção efetiva e formativa da Educação Física no processo de construção de uma educação integral, crítica e humanizada.

2.1 Educação e inclusão: entre a teoria e a realidade

A análise da educação inclusiva no Brasil exige compreender a complexa articulação entre os dispositivos legais, os referenciais teóricos que sustentam o discurso pedagógico e a realidade concreta vivenciada nas escolas. O presente capítulo assume uma perspectiva metodológica de caráter crítico-bibliográfico e documental, buscando problematizar o distanciamento entre o que a legislação prevê e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à prática da Educação Física e ao atendimento de estudantes diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Neste ponto, educar não é apenas transmitir conhecimento, mas acender a chama da curiosidade e transformar mentes para um futuro melhor. Navegamos nos livros, na internet, destrinchamos resenhas, artigos e dissertações, procuramos respostas às nossas perguntas em meio a um vasto universo de informações; mas enfim, qual o propósito da Educação no contexto atual, como esta Educação pode promover a inclusão e a equidade?

A educação é uma ferramenta poderosa de transformação. Quando falamos em uma chave, nos referimos a algo que, ao ser acionado, muda todo o sistema. A educação funciona exatamente assim: ela promove mudanças tanto no desenvolvimento pessoal quanto no profissional. Aprender é um processo que amplia nossa visão de mundo, enriquece nosso vocabulário e molda novos hábitos de pensamento. É nesse processo que acontece a verdadeira transformação. Como afirma Freire (1996), a educação não transforma o mundo, ela transforma as pessoas, e as pessoas transformam o mundo. A educação nos ajuda a crescer, aprimorar nossa história de vida e expandir nossos horizontes.

O impacto educacional está diretamente ligado ao ato de ler e pensar. A leitura nos fornece informações, enquanto o pensamento nos permite interpretá-las e aplicá-las, gerando mudanças em nossa forma de ver e interagir com o mundo. Para Antunes (2001), a leitura crítica é essencial para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da autonomia intelectual, sendo, portanto, um instrumento indispensável na construção de sujeitos capazes de atuar ativamente em sua realidade.

Desde a Constituição Federal de 1988, a educação é reconhecida como um direito fundamental e universal, assegurando a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento, à cultura e à qualificação para o exercício da cidadania. Esse marco foi complementado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que definiu como princípios orientadores do ensino a igualdade de condições para acesso e permanência, a liberdade de aprender e ensinar e a valorização da diversidade.

Embora tais documentos normativos representem conquistas inquestionáveis, persiste uma lacuna profunda entre a teoria legal e a realidade prática. Isso se torna evidente quando observamos que, mesmo com uma das legislações mais avançadas no que se refere aos direitos de pessoas neurodivergentes e necessidades educacionais específicas, as escolas brasileiras enfrentam cotidianamente condições estruturais e pedagógicas insuficientes para a efetivação desses direitos (Brasil, 1996; Brasil, 2015; Mantoan, 2003).

Autores clássicos como Paulo Freire já denunciavam essa contradição. Em *Pedagogia da Autonomia*, o educador ressalta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Para

ele, a educação deve ser um ato de liberdade e de autonomia, permitindo que o sujeito se torne protagonista de sua própria história.

No entanto, ao confrontarmos essa concepção emancipatória com o cenário da escola pública brasileira, percebemos que os estudantes, em sua maioria, permanecem em posição passiva, desmotivados e alheios ao processo educativo. Saviani ressalta que “a progressão continuada, ou promoção automática, transforma-se em um faz de conta, em que todos avançam, mas sem aprender” (2013, p. 69). O mesmo completa ainda dizendo que “a certificação substitui a aprendizagem, e a igualdade formal de oportunidades esconde a desigualdade real no acesso ao saber” (Saviani, 2013, p. 69).

Em concordância, Libâneo diz que “a universalização do ensino, quando não acompanhada de condições de qualidade, resulta na mera massificação escolar” (2012, p. 41). Essa falta de motivação está diretamente relacionada a políticas que, embora concebidas para reduzir a evasão escolar, acabam reforçando a superficialidade da aprendizagem, como é o caso da promoção automática (Saviani, 2013).

A crítica apresentada encontra respaldo em dados empíricos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2021 revelou que grande parte dos estudantes brasileiros não alcançou níveis satisfatórios de proficiência em leitura e matemática, refletindo fragilidades estruturais e pedagógicas persistentes nas escolas. No mesmo sentido, os resultados mais recentes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, divulgados em 2022, mostraram que o Brasil manteve desempenhos inferiores à média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em matemática, leitura e ciências, permanecendo abaixo de grande parte dos países avaliados na América Latina. Esses dados evidenciam que a distância entre o discurso oficial de democratização e inclusão escolar e a qualidade efetiva da educação oferecida ainda é significativa (OCDE, 2023).

Os dados dialogam com pesquisas sobre inclusão escolar que demonstram que o avanço normativo não tem sido acompanhado por transformações efetivas na prática pedagógica. Mantoan (2003) afirma que a inclusão no Brasil tem se consolidado mais como discurso do que como realidade concreta, uma vez que grande parte das escolas permanece organizada em modelos pedagógicos que desconsideram a diversidade e mantêm práticas excludentes.

Diante desse cenário, torna-se evidente que os desafios relacionados à desmotivação dos estudantes e à baixa aprendizagem não decorrem apenas de questões individuais ou comportamentais, mas estão profundamente enraizados em condições estruturais e pedagógicas que precisam ser enfrentadas. Os dados nacionais e internacionais, aliados às

críticas teóricas de pesquisadores da área, mostram que a distância entre política educacional, prática pedagógica e realidade escolar permanece larga, o que reforça a necessidade de revisões profundas nas concepções de ensino e nas estratégias de inclusão adotadas pelas instituições de ensino brasileiras

Por fim, a BNCC reforça a relevância de práticas inclusivas na Educação Física. Neste campo específico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o potencial dessa disciplina para promover o desenvolvimento integral dos alunos, contemplando dimensões físicas, cognitivas, sociais e emocionais. O documento enfatiza que a prática de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas deve ocorrer de modo a valorizar a diversidade e favorecer a inclusão de todos. Todavia, a implementação desse ideal esbarra na carência de espaços adequados, na ausência de materiais adaptados e, sobretudo, na falta de formação docente voltada para a inclusão.

Estudos como os de Bracht (1997), Neira (2017), Taffarel, Santana e Luz (2021) e Figueiredo, Alves e Andrade Filho (2021) denunciam que a formação inicial em Educação Física permanece excessivamente marcada por perspectivas tecnicistas e pelo foco no rendimento esportivo. Essa lógica, ao desconsiderar a complexidade dos sujeitos e suas diferentes formas de aprender, acaba por dificultar a construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade presente nas escolas contemporâneas.

Nesse sentido, o debate sobre inclusão escolar, conforme discute Mantoan (2003), evidencia a necessidade de reconhecer e acolher as singularidades dos estudantes, incluindo aqueles que apresentam formas específicas de funcionamento neurológico, como ocorre nas neurodivergências.

De acordo com o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), condições como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e os Transtornos Específicos da Aprendizagem são classificados como transtornos do neurodesenvolvimento, caracterizados por padrões atípicos de funcionamento cognitivo, comportamental e socioemocional. A ausência desse olhar ampliado contribui para a reprodução de práticas pouco responsivas às necessidades educacionais de alunos com TDAH e outros perfis neurodivergentes, reforçando a urgência de uma formação docente mais crítica, inclusiva e alinhada à realidade das escolas.

Essa lacuna formativa torna-se ainda mais evidente no caso do TDAH. Embora a literatura já tenha demonstrado que práticas corporais podem contribuir significativamente para a autorregulação, a atenção e o engajamento desses estudantes (Gapin; Labban; Etnier, 2010), a realidade mostra que muitos professores desconhecem estratégias pedagógicas específicas para lidar com as manifestações comportamentais associadas ao transtorno.

Mittler (2003) é enfático ao afirmar que a formação continuada de professores é a chave para a consolidação da escola inclusiva, pois somente com preparo adequado é possível desenvolver práticas pedagógicas que atendam às singularidades de cada estudante. Entretanto, no Brasil, a formação continuada ainda é fragmentada, pontual e pouco articulada com as demandas reais da escola. A esse respeito, Libâneo (2012) acrescenta que não basta garantir o acesso formal à escola. É preciso assegurar a qualidade do processo educativo, sob pena de se criar uma massificação escolar destituída de significado. Como aponta o autor:

A universalização da escola, se não vier acompanhada da garantia de condições de qualidade, não passa de uma massificação, isto é, a generalização do ensino sem uma formação efetiva. Nessa situação, a democratização do acesso não resulta em democratização do conhecimento, produzindo-se apenas a ilusão da igualdade (Libâneo, 2012, p. 41).

A crítica de Libâneo dialoga com as análises de Charlot (2000), que evidencia como a ausência de sentido atribuído ao conhecimento escolar pelos alunos está diretamente relacionada ao desinteresse e à desmotivação. Para o autor, quando os conteúdos escolares não se conectam com a realidade vivida pelos estudantes, a aprendizagem perde valor e se transforma em mera formalidade burocrática. Essa observação é particularmente relevante no caso da inclusão, pois revela que não basta apenas inserir o estudante com TDAH na sala de aula regular: é preciso criar condições pedagógicas para que sua aprendizagem seja significativa.

Nesse cenário, Arroyo (2011) denuncia o abandono crônico da educação, marcado por turmas numerosas, infraestrutura precária e falta de investimento em recursos humanos. Em consonância, Garcia et al. (2021) ressaltam que, mesmo após décadas de políticas voltadas à equidade, a exclusão estrutural ainda permeia o cotidiano escolar, reproduzindo desigualdades históricas. Essas exclusões se manifestam, muitas vezes, de forma sutil, seja por meio da ausência de adaptações curriculares, seja pela rotulação negativa de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. Bazon e Goulart (2005) alertam que o rótulo de TDAH, em vez de servir como base para uma intervenção pedagógica adaptada, frequentemente funciona como justificativa para a exclusão e para o fracasso escolar, reforçando estigmas e naturalizando desigualdades.

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, ocupa um espaço de grandes possibilidades pedagógicas, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com necessidades específicas, como aqueles diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Embora

muitas vezes relegada a um papel secundário no cotidiano escolar, essa disciplina possui potencial singular para colaborar com o desenvolvimento integral das crianças, atuando não apenas na esfera motora, mas também nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. É nesse contexto que se faz necessário problematizar a forma como a Educação Física pode e deve contribuir para a mitigação dos efeitos do TDAH, sobretudo quando se reconhece que a legislação educacional brasileira já prevê o atendimento a esses estudantes.

Apesar dos avanços legais, o distanciamento entre a norma e a prática ainda é marcante. As instituições de ensino, de modo geral, carecem de estrutura adequada para atender às demandas do TDAH, seja por falta de espaços físicos apropriados para o desenvolvimento de atividades corporais, seja pela ausência de materiais pedagógicos que favoreçam uma teoria curricular diferenciada. Essa realidade é amplamente discutida na literatura da Educação Inclusiva, que evidencia que as escolas brasileiras ainda não dispõem de condições materiais, curriculares e organizacionais para garantir o atendimento adequado aos estudantes com necessidades educacionais específicas (Mantoan, 2003; Prieto 2010). Além disso, documentos internacionais e diagnósticos clínicos reforçam que crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, como o TDAH, necessitam de ambientes estruturados e de práticas pedagógicas adaptadas às suas demandas específicas (American Psychiatric Association, 2014; World Health Organization, 2020). Soma-se a isso o despreparo de muitos profissionais da área de Educação Física, cuja os métodos de ensino permanecem totalmente tecnicistas, conforme apontam Bracht (1999), Kunz (1994) e também Darido (2017).

Mantoan (2023), por sua vez, ressalta que, em grande parte dos cursos de licenciatura, os conteúdos relacionados à neurodiversidade, aos transtornos do neurodesenvolvimento e às estratégias pedagógicas inclusivas são tratados de maneira superficial ou, em alguns casos, completamente negligenciados. Tal lacuna formativa repercute diretamente na qualidade da intervenção docente, dificultando a elaboração de propostas pedagógicas que considerem, por exemplo, a necessidade de atividades que auxiliem a criança com TDAH a aprimorar sua autorregulação, sua capacidade de concentração e suas interações sociais, afirmativas estas também corroboradas por Prieto (2010).

Portanto, embora a legislação brasileira represente avanços significativos no campo da inclusão, e ainda que os referenciais teóricos ofereçam bases consistentes para uma prática pedagógica emancipatória, a realidade mostra que a educação inclusiva permanece mais como discurso do que como prática efetiva. É necessário romper com o ciclo da escolarização formal que pouco transforma, denunciado por Saviani (2013), e investir em políticas públicas

que priorizem a valorização docente, a formação continuada consistente, a melhoria da infraestrutura escolar e a efetiva articulação entre escola, família e comunidade.

A educação inclusiva, como bem enfatiza Mantoan (2003), não pode ser compreendida como um ato de caridade ou mera obrigação legal, mas como um direito fundamental que exige mudanças estruturais e culturais profundas. A autora destaca que:

A inclusão é muito mais do que garantir a presença de alunos com deficiência ou necessidades especiais na escola regular. Ela exige a transformação das práticas pedagógicas, das concepções de ensino e da própria cultura escolar, de modo que a diversidade seja reconhecida como riqueza, e não como obstáculo. A verdadeira inclusão não se limita a abrir as portas da escola, mas implica em mudar as formas de ensinar e aprender, acolhendo cada sujeito em sua singularidade (Mantoan, 2003, p. 29).

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social, sendo responsável pela transmissão de conhecimentos, valores e competências essenciais para a vida em sociedade. De acordo com Saviani (2013), a educação pode ser compreendida como um processo de humanização que visa à formação integral do indivíduo, possibilitando sua inserção no meio social e sua autonomia crítica. Nesse sentido, a educação não se limita ao ambiente escolar, mas se estende para diversos contextos, como a família e a comunidade.

Toda mudança permanente começa com uma transformação na maneira de pensar. Para que um projeto se concretize, é necessário reformular a mente, planejar com clareza e adotar estratégias adequadas. O pensamento se desenvolve por meio da educação contínua, que estimula a criatividade, a resolução de problemas e amplia os horizontes do indivíduo. Segundo Vygotsky (apud Oliveira, 1993), o desenvolvimento do pensamento está diretamente ligado às interações sociais e ao papel da linguagem como mediadora da aprendizagem. Para crescer e se destacar, é essencial buscar constantemente novas aprendizagens, desenvolver um pensamento crítico e ser capaz de elaborar soluções inovadoras diante dos desafios cotidianos.

Piaget (1973), por sua vez, afirma que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito em interação com o meio, e esse processo de construção ocorre por estágios, em que a inteligência se adapta por meio da assimilação e da acomodação. Nesse sentido, educar é proporcionar oportunidades de reorganização mental e estímulo à autonomia intelectual. Como destaca Kamii (1991), inspirada nas ideias piagetianas, a construção do conhecimento depende da ação do sujeito sobre os objetos e das trocas com o meio, sendo fundamental criar contextos educativos que favoreçam a iniciativa e a experimentação. Assim, cada nova ideia, cada leitura significativa e cada atitude consciente moldam a trajetória do sujeito em

formação. O crescimento ocorre por meio do aprendizado, e a educação exerce papel central nesse processo. Embora haja entraves como dificuldades de aprendizagem, limitações estruturais e emocionais, esses obstáculos podem ser superados com intervenções pedagógicas coerentes com o estágio de desenvolvimento da criança e com práticas que respeitem sua forma de pensar e aprender.

No passado, a educação foi predominantemente concebida como um processo linear e estático, no qual o conhecimento adquirido em determinado momento da vida era considerado suficiente para atender às demandas das etapas posteriores. Entretanto, a sociedade contemporânea, caracterizada por transformações rápidas, complexas e contínuas, impõe a necessidade de ressignificar o próprio conceito de educação. Nesse sentido, Jean Piaget (1973) já assinalava que o conhecimento não constitui um estado acabado, mas um processo permanente de construção, no qual o sujeito reorganiza continuamente suas estruturas cognitivas diante de novos desafios e experiências. Assim, a educação contemporânea não pode ser compreendida como um evento pontual ou circunscrito a fases específicas da vida, mas como um processo dinâmico e contínuo de reconstrução de saberes, indispensável à adaptação crítica dos indivíduos às exigências sociais, culturais e históricas do tempo presente.

O educador, nesse cenário, deve ser um facilitador do desenvolvimento da autonomia intelectual, promovendo ambientes de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a reflexão e a capacidade de adaptação. Segundo Oliveira (1993), ao estimular a zona de desenvolvimento proximal, o professor favorece a aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de enfrentar as incertezas do mundo atual com criatividade e flexibilidade.

A noção de uma educação rígida, característica do século XX, já não se sustenta na sociedade contemporânea. O mundo atual é dinâmico, incerto e marcado por mudanças constantes. O conceito VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), cunhado na década de 1990, descreve bem esse cenário e ressalta a necessidade de habilidades como pensamento crítico, flexibilidade e aprendizado contínuo (Bennett; Lemoine, 2014). Para acompanhar essa realidade, é essencial adotar uma postura ativa diante do conhecimento, buscando sempre novas formas de aprendizado e desenvolvimento.

Por outro lado, frequentemente nos deparamos com críticas ao modelo centralizador do professor, um tema amplamente debatido no contexto educacional contemporâneo. Esse modelo é caracterizado por uma teoria curricular vertical e hierárquica, na qual o professor assume um papel central, enquanto os alunos se encontram em uma posição passiva (Freire,

1996). Nesse arranjo, a figura do educador é vista como a única fonte de conhecimento, promovendo uma dinâmica que limita a curiosidade e a criatividade dos estudantes. Uma educação que se restringe à transmissão de informações de um lado para o outro se torna mecânica e arcaica, sufocando o desenvolvimento do pensamento crítico e impedindo que os alunos se tornem pensadores ativos e agentes de sua própria aprendizagem. A centralização do professor impede que os alunos explorem diferentes perspectivas e questionem as informações que recebem, levando a uma falta de engajamento e motivação nas atividades escolares.

Outra crítica significativa ao modelo tradicional reside no uso predominante de manuais didáticos e métodos homogêneos. Essa teoria tende a ignorar as diversidades e as diferentes formas de aprendizagem que os alunos possuem (Vygotsky, 2007). Ao privilegiar uma educação uniforme, em que todos os alunos são tratados da mesma forma, o sistema não respeita as singularidades de cada estudante, acabando por prejudicar aqueles que não se adaptam a esse padrão. O uso de currículos rígidos e a imposição de conteúdos pré-estabelecidos limitam a capacidade dos alunos de desenvolver uma compreensão mais profunda do conhecimento e sua aplicabilidade na vida real (Saviani, 1991). A repetição e a memorização tornam-se as principais formas de avaliação, enquanto o entendimento crítico e a análise de informações são deixados de lado. Freire (1996) e Pacheco (2003), levantam ainda um ponto crucial ao ressaltarem que o modelo educacional tradicional tem sido acusado de reproduzir desigualdades sociais existentes na sociedade. A estrutura do sistema educacional, muitas vezes, marginaliza estudantes que vêm de contextos socioeconômicos desfavorecidos, perpetuando ciclos de exclusão e desigualdade.

Diante dessas limitações do modelo tradicional, propostas inovadoras como a Escola da Ponte, idealizada por José Pacheco (2003), surgem como alternativas viáveis. A Escola da Ponte desafia a rigidez do ensino tradicional ao apostar na autonomia dos estudantes, na cooperação entre os educandos e no aprendizado significativo, respeitando os ritmos individuais de cada aluno. Segundo Pacheco (2003), a educação deve ser um processo dinâmico e participativo, no qual os estudantes assumam um papel ativo na construção do conhecimento. Esse modelo educacional destaca a importância de repensar as práticas pedagógicas e romper com paradigmas ultrapassados, promovendo uma escola que realmente valorize a diversidade e a aprendizagem colaborativa.

Embora a proposta da Escola da Ponte, idealizada por José Pacheco (2003), apresente avanços conceituais ao valorizar a autonomia do estudante e a aprendizagem significativa, sua aplicabilidade em larga escala no Brasil encontra barreiras estruturais e políticas

profundas. O sistema educacional público brasileiro tem enfrentado, nas últimas décadas, resultados preocupantes em avaliações nacionais e internacionais, como o PISA, em que o país ocupa posições inferiores em leitura, matemática e ciências (OECD, 2019). Tais indicadores revelam não apenas defasagens de aprendizagem, mas também a precariedade das condições materiais, a desvalorização docente e a ausência de políticas consistentes de longo prazo (Saviani, 2013).

Nesse contexto, a adoção de modelos inovadores como o da Escola da Ponte esbarra em um cenário de desigualdades sociais e estruturais que limitam sua efetividade. Como observa Libâneo (2012), reformas educacionais que ignoram a realidade concreta das escolas públicas brasileiras tendem a permanecer como discursos idealistas, distantes das práticas cotidianas marcadas pela superlotação das salas de aula, pela falta de recursos e pela crescente responsabilização dos professores sem as devidas condições de trabalho. Além disso, a implementação de modelos de gestão mais autônomos e participativos tem sido constantemente comprometida por políticas governamentais centralizadoras e pela pressão por resultados imediatos em avaliações externas (Cury, 2007).

Portanto, ainda que a Escola da Ponte simbolize um horizonte de renovação pedagógica, sua adoção integral no Brasil demanda mudanças estruturais profundas que vão além da dimensão metodológica, exigindo políticas públicas comprometidas com a equidade, a valorização docente e a superação das desigualdades históricas que marcam a educação nacional. Caso contrário, corre-se o risco de reproduzir o ciclo de reformas educacionais importadas que, ao invés de resolver os problemas, apenas reforçam a sensação de crise permanente da escola pública.

Em relação à formação de professores, o sistema educacional tradicional enfrenta enormes desafios. A formação de docentes, muitas vezes, é vista como desarticulada da realidade da sala de aula, oferecendo conteúdos teóricos que carecem de aplicação prática (Nóvoa, 1992). Essa desconexão entre teoria e prática compromete a capacidade dos professores de se adaptarem às dinâmicas diversas e complexas do ambiente escolar. Portanto, reavaliar a formação docente é crucial, pois deveria ser menos centrada em técnicas e métodos acadêmicos e mais orientada para a prática real. Uma formação que privilegie a reflexão crítica e a prática colaborativa permitirá que os professores se tornem educadores mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

O aprendizado deve ser um compromisso pessoal, uma busca motivada pelo desejo de crescimento e transformação. Freire (1996) enfatiza que a educação não pode ser imposta; ela deve ser um ato de autonomia e liberdade, permitindo que o indivíduo se torne agente de sua

própria história. Nesse sentido, o conhecimento não deve ser adquirido apenas para atender expectativas externas, mas sim para a construção de um projeto de vida sólido e significativo. Essa teoria está em consonância com os princípios da educação inclusiva, em que a autonomia e o protagonismo do aluno são fundamentais para o processo de aprendizagem (Mantoan, 2003).

Contudo, a concepção freireana de aprendizado como prática emancipatória apresenta-se como um horizonte desejável, mas encontra fortes entraves quando confrontada com a realidade da educação brasileira atual. A ausência de motivação pessoal dos estudantes, frequentemente desinteressados e alheios ao processo de aprendizagem, reflete um cenário em que políticas públicas como a promoção automática, ao permitir a progressão escolar independentemente do desempenho acadêmico, acabam por enfraquecer a cultura escolar. Para Saviani (2013), tal prática, ainda que concebida para combater a evasão escolar, contribui para o fenômeno da “escola do faz de conta”, em que os alunos avançam nas etapas escolares sem alcançar níveis mínimos de aprendizagem, reforçando a desresponsabilização discente e fragilizando o sentido da escola como espaço formador.

Nesse contexto, a proposta freireana de autonomia e liberdade não se concretiza, pois o estudante não se apropria do processo educativo, permanecendo em posição passiva. Libâneo (2012) destaca que a democratização do acesso, quando não acompanhada de qualidade, gera apenas a massificação da escolarização, sem efetivo desenvolvimento humano. Além disso, estudos como os de Charlot (2000) apontam que a falta de sentido atribuído ao conhecimento escolar por parte dos alunos está diretamente relacionada à ausência de motivação e ao distanciamento entre o currículo e a realidade vivida.

Assim sendo, embora Freire (1996) proponha uma pedagogia emancipatória, a realidade evidencia que, sem políticas consistentes de valorização docente, revisão de práticas como a promoção automática e maior engajamento da escola com a vida concreta dos estudantes, a autonomia torna-se inviável. O risco é permanecer em um ciclo de escolarização formal que pouco transforma, reproduzindo desigualdades e frustrações.

Ademais, reforçamos que a Constituição Brasileira (Brasil, 1988) estabelece a educação como um direito fundamental, garantindo a todos o acesso ao conhecimento, à cultura e ao exercício da cidadania. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reforça a importância de uma educação que respeite as especificidades de cada indivíduo, promovendo a inclusão e a equidade no processo educacional.

Nesse sentido, ao considerarmos os preceitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), torna-se evidente o compromisso legal e ético com uma educação que respeite as singularidades de cada indivíduo, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes. Ambas normativas reforçam o direito à igualdade de condições para o exercício da cidadania, pautando-se na valorização da diversidade humana como elemento central para a construção de uma sociedade democrática e justa.

A inclusão, portanto, configura-se como um marco paradigmático nas discussões educacionais contemporâneas, pois rompe com práticas pedagógicas excludentes e propõe uma teoria que reconhece e acolhe as diferenças como potencialidades e não como limitações. Ao desafiar os modelos tradicionais de ensino, frequentemente pautados na homogeneização e na padronização de comportamentos e aprendizagens, a educação inclusiva convida à superação de posturas desumanizantes e à construção de espaços escolares verdadeiramente acolhedores, nos quais cada sujeito tenha a oportunidade de desenvolver-se plenamente.

Mantoan (2003) propõe um olhar crítico sobre a inclusão, destacando que esse conceito vai muito além da simples presença de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. A educação inclusiva é, de fato, uma proposta de reforma nos paradigmas educacionais, desafiando tanto as práticas pedagógicas tradicionais quanto as mentalidades que sustentam a segregação e a discriminação. A necessidade de desconstruir preconceitos e estereótipos sobre alunos com deficiência é um ponto crucial abordado pela autora. O resgate da dignidade e do potencial de cada aluno exige que educadores e instituições se comprometam com um processo contínuo de sensibilização e formação, promovendo a diversidade como uma riqueza, e não como um obstáculo. Nesse sentido, Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada, devendo envolver uma equipe multidisciplinar, na qual terapeutas, psicólogos e outros profissionais atuem em prol do sucesso individual e coletivo dos alunos.

Ademais, a participação da comunidade escolar revela-se como um pilar essencial para a eficácia das práticas inclusivas. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão deve ser um esforço coletivo, envolvendo não apenas os educadores, mas também os pais, alunos e a sociedade em geral, assegurando que todos compreendam e valorizem a diversidade. Essa interação entre escola e comunidade é crucial para garantir que as iniciativas inclusivas não sejam vistas como meras obrigações legais, mas como oportunidades de transformação social que beneficiam a todos. A autora ainda destaca a importância de uma avaliação que respeite a

diversidade de habilidades dos alunos, propondo uma teoria curricular formativa. As práticas de avaliação devem ser adaptadas para identificar progressos, em vez de simplesmente categorizar os alunos com base no desempenho, uma vez que cada estudante possui um ritmo e um estilo de aprendizagem únicos. Nesse contexto, a inclusão escolar torna-se um convite à inovação nas práticas pedagógicas, exigindo que as escolas desenvolvam metodologias que considerem a singularidade de cada aluno e utilizem recursos e tecnologias educativas que facilitem a inclusão.

A construção de uma cultura inclusiva na escola, onde as diferenças são não apenas toleradas, mas ativamente valorizadas, é um dos principais desafios que Mantoan (2003) destaca. A transformação do ambiente escolar para acolher de forma plena a diversidade implica alterações profundas nas políticas e nas atitudes dos educadores. A ideia de empoderamento dos alunos também está presente na obra, instigando a participação ativa dos estudantes em sua própria aprendizagem destacando que quando os alunos se tornam defensores de suas trajetórias educacionais, a inclusão ganha uma nova dimensão, promovendo um ambiente mais dinâmico e colaborativo.

Dessa forma vemos que a inclusão escolar é "um caminho sem volta", batendo na tecla da urgência de uma reforma mais ampla que ultrapasse as resistências institucionais e culturais ao redor da inclusão. Essa transformação deve alcançar o sistema educacional como um todo, promovendo práticas que efetivamente respeitem e celebrem a diversidade humana. A inclusão não deve ser entendida como um ato de caridade, mas sim como um direito fundamental que se reflete na qualidade da educação oferecida a todos os alunos. Essa nova perspectiva educacional, como descrita por Mantoan (2003), além de atender às expectativas legais da inclusão, busca criar um futuro em que as crianças aprendam a valorizar e a conviver com as diferenças desde a infância, preparando-as para serem adultos conscientes e preparados para a sociedade plural que habitam.

Dito tudo isso, mesmo que não venhamos aqui chegar ao cerne da problemática exposta, não podemos deixar de levantar uma questão para borbulhar nossas mentes ao questionar se o modelo tradicional da escola, e o sistema educacional atual, está realmente preparado para garantir uma inclusão eficaz ou se a inclusão ocorre apenas no discurso, sem suporte pedagógico adequado e sem capacitação de profissionais. Em síntese, a crítica ao modelo tradicional da escola e os questionamentos sobre o sistema educacional não são apenas relevantes; eles são urgentes diante das demandas contemporâneas. Reconhecer as falhas do sistema atual é o primeiro passo para promover mudanças significativas que possam levar a uma educação mais inclusiva, dinâmica e adaptada às necessidades de hoje. A

valorização da diversidade, a transformação da formação de educadores e a promoção de práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico são medidas essenciais nesse processo. A urgência de questionar as estruturas existentes é fundamental para a construção de um novo paradigma educacional que supere as limitações do passado, buscando uma educação que tenha realmente o potencial de transformar a sociedade e contribuir para o desenvolvimento integral de todos os alunos.

As escolas, em sua maioria, permanecem despreparadas para acolher a diversidade presente em suas salas de aula, tanto do ponto de vista estrutural quanto formativo e pedagógico. Essa constatação não decorre de uma análise isolada, mas é corroborada por diferentes estudos e diagnósticos sobre a educação básica no Brasil. Conforme argumenta Mantoan (2003), a inclusão não se resume ao acesso físico à escola, mas exige uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas, das concepções de ensino e aprendizagem e da cultura escolar como um todo.

Todavia, o que se observa no cotidiano das escolas públicas é a manutenção de práticas excludentes, marcadas por currículos rígidos, metodologias centradas na homogeneização dos sujeitos e avaliações padronizadas que desconsideram as múltiplas formas de aprender. O professor encontra-se frequentemente sobrecarregado, com turmas numerosas, recursos escassos e pouca ou nenhuma formação continuada voltada à inclusão e à compreensão de necessidades educacionais específicas, como as apresentadas por estudantes com TDAH. Segundo Mittler (2003), a formação docente é uma das chaves para a consolidação da escola inclusiva, mas isso exige investimento sistemático e políticas públicas que superem ações pontuais ou meramente formais.

Em muitas unidades da educação básica, faltam salas multifuncionais, espaços adequados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas, materiais didáticos adaptados e suporte especializado, como psicólogos e psicopedagogos, essenciais para o acompanhamento de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento (Brasil, 2018; Mantoan, 2015). Essas carências comprometem diretamente a efetividade das práticas inclusivas, tornando-as, muitas vezes, discursos vazios, dissociados da realidade concreta das escolas. Arroyo (2011) denuncia que a educação pública brasileira vive um processo crônico de abandono, em que as demandas sociais crescentes não são acompanhadas por investimentos equivalentes em recursos humanos, materiais e pedagógicos. De forma semelhante, Garcia et al. (2021) destacam que, mesmo após décadas de políticas educacionais voltadas à equidade, o cotidiano escolar continua permeado por exclusões sutis e estruturais que impedem a vivência plena de uma educação para todos.

Outro ponto relevante é a distância entre o discurso oficial da inclusão e a realidade institucional. Muitas escolas adotam um discurso politicamente correto e alinhado às diretrizes inclusivas, mas, na prática, continuam operando sob lógicas meritocráticas, classificatórias e medicalizantes. Isso é particularmente evidente no tratamento dado aos alunos com TDAH, frequentemente rotulados como indisciplinados, desatentos ou preguiçosos, sem que se compreenda o transtorno a partir de uma perspectiva biopsicossocial.

Conforme apontam Bazon e Goulart (2005), o rótulo de TDAH, em vez de promover a adaptação pedagógica necessária, muitas vezes é utilizado como justificativa para a exclusão, reforçando estigmas e perpetuando práticas escolares que naturalizam o fracasso escolar desses estudantes. Nesse contexto, pesquisas mais recentes, como as de Lima et al. (2022), indicam que os docentes ainda carecem de estratégias formativas que os capacitem para identificar e atuar adequadamente diante das manifestações do TDAH, o que resulta na reprodução de práticas pedagógicas excludentes, mesmo em ambientes que se dizem inclusivos.

Portanto, embora as bases legais e os referenciais teóricos sustentem a importância da inclusão no ambiente escolar, especialmente por meio de componentes curriculares como a Educação Física, o cenário da educação pública brasileira denuncia um quadro de negligência estrutural e descompromisso político com a efetivação desses direitos. O descompasso entre a norma e a realidade não apenas compromete os princípios democráticos da educação, mas também evidencia a urgência de um processo de reestruturação profunda, que envolva desde a valorização e formação docente até investimentos contínuos em infraestrutura e políticas públicas intersetoriais. A persistência desse cenário revela que não basta reconhecer legalmente o direito à inclusão: é preciso torná-lo efetivo no cotidiano escolar por meio de ações concretas, planejamento estratégico e vontade política que priorize, de fato, uma educação pública equitativa, democrática e de qualidade para todos.

Diante desse quadro, a inclusão escolar deve ser vista como um processo contínuo e inacabado, que envolve não apenas mudanças metodológicas, mas também uma transformação cultural mais ampla, capaz de superar preconceitos, resistências institucionais e limitações estruturais. Se a legislação já garante o direito, cabe agora ao sistema educacional brasileiro criar as condições concretas para que esse direito se efetive no cotidiano das escolas. Caso contrário, continuaremos a conviver com uma educação inclusiva restrita ao discurso, incapaz de transformar a realidade e de promover o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

2.2 Formação de Professores: olhares, relevância e evidências em pesquisas educacionais

A formação de professores constitui-se em um dos pilares da qualidade educacional, pois dela depende a construção de práticas pedagógicas coerentes com os princípios de equidade, inclusão e integralidade da formação humana. Como ressalta Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional docente não se limita à acumulação de cursos e técnicas, mas implica na reflexão crítica sobre a prática e na consolidação de uma identidade profissional. O autor afirma:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 25).

Essa perspectiva evidencia a necessidade de compreender o professor como sujeito ativo, produtor de saberes e não apenas executor de conteúdos prescritos. Tardif (2014) reforça essa compreensão ao afirmar que os saberes docentes são múltiplos, enraizados na prática e constituídos ao longo da trajetória de vida e profissional do professor. Nas palavras do autor:

Os saberes profissionais não se reduzem a um corpo sistemático de conhecimentos científicos, pois incluem também os saberes experienciais e práticos que os professores constroem e mobilizam no exercício da profissão. Esses saberes são, ao mesmo tempo, pessoais e coletivos, teóricos e práticos, constituindo uma rede complexa que orienta o agir docente (Tardif, 2014, p. 37).

No contexto da educação inclusiva, a formação docente adquire ainda mais centralidade, pois é por meio dela que se tornam possíveis práticas pedagógicas sensíveis às diferenças e voltadas para a construção de uma escola verdadeiramente democrática. O simples ato de matricular estudantes com necessidades específicas não assegura a inclusão plena; ao contrário, pode resultar em situações de exclusão velada se não houver condições adequadas de acolhimento.

Esse argumento evidencia que a inclusão não pode ser entendida como mera adaptação de práticas preexistentes, mas sim como um processo transformador que desafia a escola a repensar seu papel social. Nesse horizonte, a formação dos professores é decisiva, pois exige não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também a capacidade de

promover ambientes de aprendizagem colaborativos, valorizando a heterogeneidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Pesquisas recentes confirmam essas dificuldades: Garcia et al. (2021), ao investigarem práticas inclusivas na educação básica, apontaram que muitos docentes reconhecem a importância da inclusão, mas se sentem inseguros e despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula; de forma convergente, Lima et al. (2022) identificaram que a formação inicial, em grande parte dos cursos de licenciatura, ainda é insuficiente no que se refere ao preparo para atuar com alunos neurodiversos, o que perpetua práticas pedagógicas centradas na homogeneização e, portanto, excludentes.

Esse quadro evidencia que a formação de professores não é uma questão meramente técnica, mas política e social. Saviani (2013) defende que a formação docente deve ser orientada por uma pedagogia histórico-crítica, comprometida com a transformação da realidade e a emancipação dos sujeitos. Nas palavras do autor:

A educação não pode se reduzir a uma prática de adestramento, voltada para a adaptação a um mundo dado. Ela deve ser compreendida como um processo de humanização, que possibilite ao indivíduo apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos, desenvolvendo sua autonomia crítica e sua capacidade de transformar o mundo (Saviani, 2013, p. 63).

Neste sentido, a formação de professores deve garantir condições para que o docente seja não apenas transmissor, mas mediador, facilitador e agente crítico de transformação. Essa concepção, quando relacionada à Educação Física, ganha contornos ainda mais significativos, pois historicamente a formação de professores da área foi marcada por uma tradição tecnicista e esportivista (Bracht, 1999; Kunz, 1994), muitas vezes distante das demandas inclusivas. Contudo, ao se apoiar em referenciais como as abordagens psicomotricista e desenvolvimentista, abre-se espaço para repensar a docência a partir de uma visão mais integral do sujeito.

A perspectiva psicomotricista, conforme Le Boulch (1987), entende o corpo como meio de expressão, comunicação e construção de conhecimento, valorizando a integração entre dimensões motoras, cognitivas e afetivas. O autor afirma:

O movimento humano não deve ser concebido unicamente como uma função motora isolada, mas como uma forma de expressão global do sujeito. Através do movimento, a criança organiza suas percepções, estrutura sua identidade, relaciona-se com o meio e constrói significados que se tornam fundamentais para seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo (Le Boulch, 1987, p. 42).

Na mesma direção, Fonseca (1995) destaca que a psicomotricidade exige do professor um olhar atento e sensível, capaz de articular corpo, emoção e cognição em um processo integrado. Segundo o autor:

A educação psicomotora não deve ser entendida como um conjunto de exercícios para o corpo, mas como uma prática que valoriza a criança em sua totalidade. O movimento, nesse contexto, é linguagem, comunicação e símbolo. É por meio dele que a criança constrói a consciência de si, do outro e do mundo, desenvolvendo competências que ultrapassam a dimensão motora para atingir a esfera afetiva e cognitiva (Fonseca, 1995, p. 58).

Por sua vez, a teoria desenvolvimentista (Gallahue; Ozmun, 2005; Tani et al., 1988) parte da compreensão de que o movimento constitui elemento estruturante do desenvolvimento humano e que as experiências motoras devem estar ajustadas às fases e potencialidades de cada faixa etária. Essa perspectiva enfatiza que cada criança percorre um caminho próprio no processo de aquisição de habilidades motoras, mas esse percurso segue uma lógica sequencial que precisa ser respeitada pelo professor. Nesse sentido, Gallahue e Ozmun (2005) ressaltam que:

O desenvolvimento motor é um processo contínuo, sequencial e relacionado à idade cronológica, pelo qual a criança adquire habilidades motoras de complexidade progressiva. As experiências motoras adequadas, planejadas e ajustadas às capacidades individuais, são determinantes para que a criança alcance um desenvolvimento pleno, que abarca não apenas as competências físicas, mas também aspectos cognitivos e socioemocionais (Gallahue; Ozmun, 2005, p. 21).

Conforme apontamos anteriormente, as inspirações críticas da Educação Física também possuem potencial para formar docentes com olhares sensíveis para a neurodivergência¹.

Assim, a formação docente em Educação Física que incorpore essas abordagens não se restringe à dimensão técnica, mas compreende que o papel do professor vai além de proporcionar atividades motoras aleatórias, consistindo em possibilitar práticas inclusivas, críticas e humanizadoras. Essa mediação docente contribui para que o movimento não seja entendido como mera prática física, mas como instrumento de formação integral, favorecendo tanto o desempenho motor quanto o amadurecimento cognitivo e afetivo, além de aprofundamento cultural crítico. O professor que reconhece a importância do corpo e do

¹ Englobamos como teorias críticas todas aquelas ancoradas na concepção da cultura corporal, entendendo as manifestações lúdicas da corporalidade humana como uma linguagem. Temos ciência que esse debate é amplo e complexo, todavia foge do escopo da investigação adentrar minúcias das teorias curriculares.

movimento como linguagens educativas mostra-se mais apto a lidar com a diversidade, construindo espaços pedagógicos que acolhem as diferenças, estimulam a socialização e potencializam as aprendizagens.

Uma vez que o debate acerca das teorias curriculares da Educação Física é extenso e completo, na sequência temos um breve mapeamento de algumas concepções como forma de embasar a compreensão da Educação Física escolar praticada no lócus de pesquisa.

2.3 Percepções docentes, saberes da experiência e construção da profissionalidade

No campo educacional, tratar das percepções docentes exige ultrapassar uma compreensão simplificada segundo a qual perceber corresponderia apenas a emitir impressões subjetivas sobre o cotidiano escolar. Em pesquisas qualitativas centradas na prática pedagógica, como a presente investigação, a percepção do professor deve ser compreendida como uma elaboração interpretativa socialmente situada, construída nas relações entre experiência, formação, contexto institucional, valores, memória profissional e ação pedagógica. Nesse contexto, torna-se necessário compreender teoricamente o que se entende por “percepções docentes”, evitando reduzi-las a meras opiniões subjetivas ou impressões individuais. No campo educacional, as percepções dos professores devem ser compreendidas como construções interpretativas que emergem da prática profissional, da experiência pedagógica e das interações estabelecidas no cotidiano escolar.

A literatura especializada sobre formação de professores tem demonstrado que o trabalho docente não se limita à aplicação mecânica de conhecimentos teóricos previamente definidos. Ao contrário, trata-se de uma atividade complexa, situada e relacional, na qual os professores mobilizam diferentes tipos de saberes para interpretar situações pedagógicas, tomar decisões e agir diante dos desafios presentes na prática educativa. Nesse sentido, compreender as percepções docentes significa reconhecer que os professores produzem leituras sobre o processo educativo a partir de suas experiências, de suas formações e das condições concretas de trabalho nas instituições escolares.

Maurice Tardif (2014) argumenta que o saber docente não pode ser compreendido como um conhecimento abstrato e descontextualizado. Para o autor, o saber dos professores está profundamente vinculado à sua história de vida, à sua experiência profissional e às relações que estabelecem no interior da escola.

Assim, o conhecimento docente não se limita ao domínio de conteúdos ou metodologias, mas inclui um conjunto de saberes que se desenvolvem no exercício da

profissão e que orientam a ação pedagógica. Ele ainda destaca que os saberes docentes possuem natureza plural e são constituídos a partir de diferentes fontes, entre elas os saberes da formação acadêmica, os saberes curriculares, os saberes da experiência e os saberes produzidos nas interações profissionais. Essa pluralidade evidencia que o professor atua constantemente articulando conhecimentos formais com aprendizagens construídas no cotidiano da prática educativa. Nesse sentido, as percepções que os professores constroem sobre seus alunos e sobre os processos de ensino e aprendizagem fazem parte desse conjunto de saberes profissionais.

Ao analisar o trabalho docente, Tardif (2014) destaca ainda que os professores desenvolvem aquilo que denomina “saberes experienciais”, ou seja, conhecimentos produzidos no contato direto com as situações concretas do ensino. Esses saberes não são adquiridos exclusivamente nos cursos de formação inicial, mas emergem das experiências vividas no cotidiano escolar, das interações com alunos, colegas e gestores, bem como das estratégias que os professores desenvolvem para enfrentar problemas pedagógicos específicos.

Nessa perspectiva, as percepções docentes devem ser compreendidas como parte desses saberes experienciais. Ao observar o comportamento dos alunos, interpretar suas atitudes e refletir sobre as mudanças ocorridas em diferentes contextos pedagógicos, os professores constroem conhecimentos sobre seus estudantes e sobre as práticas educativas. Assim, quando docentes relatam perceber alterações no comportamento de crianças com TDAH antes ou após determinadas atividades escolares, essas percepções não constituem apenas impressões subjetivas, mas representam interpretações profissionais fundamentadas na experiência pedagógica acumulada ao longo do tempo.

Além disso, Tardif (2014) ressalta que o trabalho docente possui natureza essencialmente social, pois envolve a interação constante com outros sujeitos. Diferentemente de profissões que lidam predominantemente com objetos ou processos técnicos, o professor trabalha diretamente com pessoas, o que torna o processo educativo marcado por relações humanas complexas, dinâmicas e imprevisíveis. Nesse contexto, as percepções docentes assumem papel fundamental, pois orientam a forma como os professores compreendem e respondem às diferentes situações que emergem no cotidiano da sala de aula.

António Nóvoa (1992) corrobora com os dizeres de Maurice Tardif e amplia essa compreensão ao enfatizar que a formação docente não pode ser entendida como um processo restrito à acumulação de cursos, técnicas ou conhecimentos teóricos descontextualizados da prática. Para o autor, o desenvolvimento profissional do professor está profundamente

vinculado a um movimento contínuo de reflexão crítica sobre a experiência pedagógica e de construção da identidade profissional. Nesse sentido, a formação docente constitui um processo permanente no qual o professor interpreta, analisa e ressignifica as situações vividas no cotidiano escolar, produzindo sentidos sobre sua própria prática e sobre os processos educativos dos quais participa. Tal perspectiva reforça a ideia de que as percepções docentes não devem ser compreendidas como meras impressões subjetivas, mas como elaborações interpretativas que emergem da experiência profissional e da reflexão sobre a ação pedagógica. Assim, ao reconhecer o professor como sujeito reflexivo e produtor de saberes, Nóvoa contribui para compreender que as percepções construídas no exercício da docência integram o processo de formação e desenvolvimento profissional, constituindo um elemento fundamental para a compreensão e a transformação das práticas educativas.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Essa perspectiva destaca que o professor não é apenas um executor de orientações pedagógicas externas, mas um sujeito reflexivo que interpreta, avalia e ressignifica sua própria prática.

A reflexão sobre a prática constitui, portanto, um elemento central no desenvolvimento profissional docente. Ao analisar suas experiências pedagógicas, os professores constroem novas compreensões sobre o processo educativo, revisam suas estratégias de ensino e desenvolvem formas mais adequadas de lidar com os desafios presentes na escola. Nesse processo reflexivo, as percepções docentes desempenham papel fundamental, pois representam o ponto de partida para a análise e a interpretação das situações vividas no cotidiano escolar.

No contexto desta pesquisa, essa perspectiva teórica contribui para compreender que as percepções dos docentes entrevistadas não podem ser interpretadas apenas como opiniões isoladas. Ao contrário, elas expressam interpretações profissionais construídas ao longo de trajetórias formativas e experiências pedagógicas acumuladas no exercício da docência.

Além disso, Nóvoa (1992) destaca que o desenvolvimento profissional docente está profundamente relacionado às experiências vividas no interior das instituições escolares, uma vez que é nesse contexto que os professores enfrentam situações concretas de ensino, constroem interpretações sobre sua prática e elaboram respostas pedagógicas diante dos desafios cotidianos da profissão. Para o autor, a identidade profissional do professor não se

forma apenas nos espaços formais de formação inicial ou continuada, mas sobretudo nas interações estabelecidas com alunos, colegas docentes e demais membros da comunidade educativa. Nesse sentido, as relações profissionais, as trocas de experiências e os processos de colaboração entre professores constituem elementos fundamentais na produção de saberes pedagógicos. Assim, a escola configura-se não apenas como o local de exercício da docência, mas como um espaço privilegiado de aprendizagem profissional, no qual os professores produzem conhecimentos sobre o ensino, refletem sobre suas práticas e constroem coletivamente novas formas de compreender e desenvolver o trabalho pedagógico.

Essa concepção dialoga diretamente com a proposta desta pesquisa, que valoriza a escuta dos docentes como forma de compreender como a Educação Física escolar é percebida no contexto das manifestações comportamentais de crianças com TDAH. Ao acompanhar diariamente os estudantes, os professores desenvolvem uma compreensão situada sobre seus comportamentos, suas dificuldades e suas potencialidades, fazendo com que as percepções docentes constituam uma fonte relevante de conhecimento sobre o funcionamento do cotidiano escolar e sobre as possíveis contribuições das práticas pedagógicas para o desenvolvimento dos alunos. Longe de representar apenas impressões individuais, essas percepções refletem processos interpretativos construídos no interior da prática profissional e fundamentados na experiência educativa.

Assim, ao analisar as percepções dos docentes sobre as manifestações comportamentais de crianças com TDAH e sobre o papel da Educação Física nesse contexto, esta pesquisa reconhece o professor como sujeito produtor de conhecimento pedagógico. Essa perspectiva contribui para valorizar a experiência docente como elemento fundamental para a compreensão dos fenômenos educacionais e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes.

Por outro lado, Schön (2000) critica modelos tradicionais de formação profissional baseados na chamada “racionalidade técnica”, segundo a qual os profissionais seriam apenas aplicadores de conhecimentos científicos produzidos externamente à prática. Para o autor, esse modelo é insuficiente para compreender profissões como a docência, nas quais as situações concretas de trabalho são frequentemente complexas, incertas e imprevisíveis. Nesse contexto, o autor propõe a ideia de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação como elementos centrais da prática profissional. A reflexão-na-ação ocorre no próprio momento da atividade pedagógica, quando o professor interpreta uma situação inesperada e ajusta sua intervenção de forma imediata. Já a reflexão-sobre-a-ação acontece posteriormente, quando o professor analisa criticamente sua prática e reconstrói o sentido de suas decisões pedagógicas.

Essa perspectiva é particularmente relevante para compreender as percepções docentes investigadas nesta pesquisa. Ao observar o comportamento de crianças com TDAH, interpretar suas reações durante as atividades e avaliar possíveis mudanças comportamentais após as aulas de Educação Física, os professores estão continuamente exercendo processos de reflexão-na-ação. Ao mesmo tempo, ao relatarem essas experiências durante as entrevistas, mobilizam processos de reflexão-sobre-a-ação, reorganizando suas interpretações sobre a prática pedagógica.

Dessa forma, as percepções docentes não devem ser compreendidas apenas como observações espontâneas, mas como resultados de processos reflexivos construídos no interior da atividade profissional. O professor, ao lidar com situações pedagógicas complexas, interpreta continuamente o que ocorre em sala de aula, formula hipóteses sobre o comportamento dos alunos e adapta suas estratégias pedagógicas. Assim, a percepção docente constitui um componente essencial da prática reflexiva que caracteriza a profissão docente.

Nesse contexto, Pimenta (1999; 2012) contribui para ampliar a compreensão acerca da constituição da profissionalidade docente ao destacar que a docência deve ser entendida como uma prática social complexa, permeada por múltiplos saberes e que exige do professor uma postura crítica e reflexiva diante das realidades educacionais. Para a autora, os saberes da docência não se restringem ao domínio de conteúdos disciplinares ou de metodologias de ensino, mas abrangem também saberes pedagógicos, saberes construídos na experiência e conhecimentos elaborados nas interações estabelecidas no contexto escolar. Esses diferentes tipos de saberes constituem aquilo que Pimenta denomina saberes da docência, os quais se articulam na prática profissional e orientam a ação pedagógica dos professores.

Nessa perspectiva, a experiência docente assume papel central na construção do conhecimento profissional, pois é no enfrentamento das situações concretas do cotidiano escolar que os professores desenvolvem compreensões mais aprofundadas sobre os processos de ensino e aprendizagem, interpretam as necessidades dos estudantes e elaboram estratégias pedagógicas mais adequadas às demandas educacionais. Pimenta destaca ainda que a experiência docente desempenha papel fundamental na construção do conhecimento profissional. Ao longo de sua trajetória, os professores acumulam experiências que lhes permitem interpretar melhor as situações pedagógicas, compreender as necessidades dos alunos e desenvolver estratégias mais adequadas para favorecer os processos de aprendizagem.

Ao acompanhar diariamente os alunos no ambiente escolar, os docentes desenvolvem uma compreensão aprofundada sobre suas formas de participação, suas dificuldades e suas possibilidades de desenvolvimento.

No caso específico das crianças com TDAH, Barkley afirma que muitas manifestações do TDAH se tornem mais evidentes em ambientes estruturados como a escola, fazendo com que essa experiência cotidiana se torne particularmente relevante.

Muitas vezes, os professores são os primeiros profissionais a perceber alterações comportamentais relacionadas à atenção, impulsividade ou autorregulação no ambiente escolar. Embora o diagnóstico clínico seja atribuição de profissionais da área da saúde, a observação sistemática realizada pelos professores no contexto educacional desempenha papel importante na identificação de sinais comportamentais associados ao transtorno e na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, o contexto escolar constitui um espaço privilegiado para a observação das manifestações comportamentais do TDAH, uma vez que muitas das dificuldades relacionadas à atenção, ao controle de impulsos e à organização das tarefas tornam-se mais evidentes nas demandas estruturadas da vida escolar (BARKLEY, 2015).

Dessa forma, as percepções docentes constituem um elemento importante para compreender como determinados comportamentos se manifestam no ambiente escolar e como diferentes práticas pedagógicas podem influenciar essas manifestações. Ao valorizar essas percepções, a pesquisa reconhece o professor como sujeito que produz conhecimentos relevantes sobre os processos educativos.

A articulação entre as contribuições de Tardif, Nóvoa, Schön e Pimenta permite compreender que a profissionalidade docente se constrói a partir da interação entre experiência, reflexão e formação. Os professores não apenas aplicam conhecimentos previamente estabelecidos, mas produzem interpretações sobre a prática pedagógica e desenvolvem saberes próprios a partir de sua atuação no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a percepção docente emerge como uma dimensão fundamental do trabalho educativo. Ela expressa a capacidade do professor de interpretar situações pedagógicas, compreender as necessidades dos alunos e refletir sobre os efeitos das práticas educativas no desenvolvimento infantil.

No contexto desta dissertação, essa abordagem teórica sustenta a importância de analisar as percepções dos docentes sobre as manifestações comportamentais de crianças com TDAH e sobre o papel da Educação Física escolar nesse processo. Ao reconhecer o professor como sujeito reflexivo e produtor de saberes pedagógicos, a pesquisa valoriza a experiência

docente como fonte legítima de conhecimento sobre o cotidiano escolar e sobre as possibilidades de intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, compreender as percepções docentes não significa apenas registrar opiniões individuais, mas analisar interpretações profissionais construídas no interior da prática educativa, as quais evidenciam como os professores compreendem o comportamento dos alunos, interpretam os efeitos das atividades pedagógicas e elaboram estratégias que favoreçam o desenvolvimento e a participação das crianças no contexto escolar.

2.4 Educação Física e suas teorias curriculares

As formas de compreender o ensino da Educação Física foram sendo apresentadas, ao longo do tempo, por meio de diferentes nomenclaturas e conceitos. Termos como “abordagens”, “vertentes” e “perspectivas” foram amplamente utilizados para nomear determinadas tendências pedagógicas no campo. Contudo, observamos atualmente uma crescente substituição desses termos por expressões como “teorias curriculares” ou “currículos da Educação Física”, refletindo um amadurecimento epistemológico da área.

O objetivo deste capítulo é, portanto, contextualizar o surgimento e explicitar os fundamentos epistemológicos das teorias curriculares da Educação Física. Inicialmente, é preciso esclarecer por que optamos por abandonar o uso do termo “abordagens” em favor de expressões como “teorias curriculares”.

O uso consagrado da expressão “abordagens de ensino” na literatura educacional brasileira deve-se, em grande medida, à obra de Mizukami (1986). A autora, ao investigar a prática pedagógica de professores, identificou estratégias e técnicas recorrentes utilizadas no processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, concluiu que “uma abordagem do processo de ensino-aprendizagem não se fundamenta em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos” (Mizukami, 1986, p. 7).

Dessa forma, Mizukami (1986) define “abordagem” como um conjunto de práticas observáveis, não necessariamente sustentadas por uma teoria. Ainda que essas práticas revelem determinadas concepções sobre o mundo, o estudante, o conhecimento e o papel da escola, seu caráter empírico limita o aprofundamento teórico. Em contraponto, compreendemos que a noção de “currículo” abrange dimensões mais amplas. Segundo Silva (2011), todas as teorias pedagógicas são também teorias curriculares, visto que envolvem concepções sobre o que deve ser ensinado, como e por quê. Para o autor, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias de currículo” (Silva, 2011, p. 21).

Essa concepção permite reconhecer as diferentes propostas de ensino da Educação Física como teorias curriculares, pois estão sustentadas por fundamentações epistemológicas, políticas e pedagógicas. Tal entendimento é reforçado por Bracht (1999), que, ao propor uma leitura histórica das teorias pedagógicas da área, identifica diferentes modelos curriculares como a teoria da ginástica, do esporte, da psicomotricidade, a crítica-superadora e a crítico-emancipatória².

É importante destacar que, desde então, o campo da Educação Física tem evoluído significativamente, tanto em sua dimensão científica quanto na prática docente nas escolas. Os professores, ao ensinar, pesquisar e refletir sobre suas ações, contribuem para a construção contínua de novos referenciais teóricos e curriculares. Diante disso, consideramos mais apropriado utilizar a expressão “teorias curriculares da Educação Física”, pois ela contempla os conhecimentos científicos que embasam as diferentes formas de organização e desenvolvimento desse componente curricular. Essas teorias favorecem a apropriação, reflexão, atribuição de significados e reconstrução dos saberes por parte dos alunos (Neira; Nunes, 2009).

As teorias curriculares, de modo amplo no campo da Educação, começam a ganhar estrutura a partir do final do século XVIII, acompanhando as transformações sociais, políticas e econômicas. A escola, como instituição social, também se reorganizou conforme o modelo social predominante, de modo que diferentes configurações sociais, baseadas em castas, classes ou redes, influenciaram a constituição das teorias pedagógicas e das teorias do currículo (Silva, 2011).

Especificamente na Educação Física esse movimento repercute na elaboração de diferentes propostas e abordagens pedagógicas, que reinterpretam o currículo à luz das disputas em torno do corpo, do esporte, da cultura e da formação humana (Bracht, 1999; Kunz, 1994; Neira; Nunes, 2009). No Brasil, entre os séculos XVI e início do século XX, a sociedade era majoritariamente agrária, escravocrata e exportadora, caracterizando-se por uma estrutura de castas. Nesse contexto, a escola era acessível a poucos, sendo fortemente influenciada pelo modelo jesuítico e é nesse ambiente que emerge a pedagogia tradicional, cuja função era transmitir saberes considerados superiores por uma elite intelectual.

A pedagogia tradicional apresentava vertentes religiosas e laicas. No campo da Educação Física, este contexto favoreceu a adoção do currículo ginástico, especialmente influenciado pelo método francês (Marinho, 2003). O conteúdo, os métodos e os objetivos da

² A análise de Valter Bracht antecede o surgimento de outra vertente curricular da Educação Física, a saber, o currículo cultural, conforme proposto por Neira e Nunes (2006).

ginástica escolar estavam diretamente relacionados à ordem social vigente e aos princípios pedagógicos tradicionais, pautados na disciplina e na obediência.

Com o avanço do esporte moderno e sua consolidação como fenômeno cultural de massa no século XX, a Educação Física escolar passou a incorporar de maneira crescente os elementos técnicos, táticos e competitivos das modalidades esportivas. Esse período é caracterizado pela presença marcante de práticas centradas na repetição mecânica dos gestos motores, no aperfeiçoamento técnico e na preparação do aluno para situações competitivas (Neira; Nunes, 2006).

A consolidação do modelo esportivo nas aulas de Educação Física coincidiu com o processo de tecnificação dos sistemas educacionais e com a difusão de perspectivas pedagógicas inspiradas nos princípios da racionalidade técnica. Outro aspecto importante desse período refere-se à seletividade que a lógica esportivista impunha à prática escolar. O predomínio da esportivização também contribuiu para a simplificação dos conteúdos da Educação Física, reduzindo seu escopo à aquisição de técnicas e regras de modalidades esportivas específicas.

O período hegemonicamente esportivista revelou limites de uma prática baseada exclusivamente no rendimento esportivo e no desempenho motor, evidenciando a necessidade de repensar os objetivos e métodos da Educação Física. O momento de questionamento ficou conhecido na literatura como “Crise da Educação Física”, e o surgimento de novas concepções curriculares após a crise se firmou como “Movimento Renovador da Educação Física” (Vieira, 2022).

O momento da renovação evidencia que a Educação Física enquanto componente essencial do currículo escolar tem sido historicamente atravessada por diferentes teorias pedagógicas, que expressam distintas concepções sobre o corpo, o movimento, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Essas teorias influenciam diretamente a organização dos conteúdos, os objetivos do ensino e as formas de intervenção docente nas aulas (Vieira, 2022).

Dentre essas vertentes, ganham destaque, sobretudo no trabalho com crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as abordagens Desenvolvimentista e Psicomotora, por compreenderem o movimento como elemento central na constituição do sujeito e por priorizarem o desenvolvimento global motor, cognitivo, afetivo e social a partir de vivências corporais significativas (Gallahue; Ozmun, 2005; Fonseca, 1995; Tani et al., 1988).

A teoria curricular desenvolvimentista fundamenta-se nos pressupostos da psicologia do desenvolvimento e na ciência da motricidade humana, compreendendo o movimento como elemento estruturante do processo de aprendizagem e como condição indispensável para o pleno desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo. De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor ocorre em estágios previsíveis e sequenciais, sendo necessário que as experiências motoras propostas na escola estejam alinhadas às necessidades e potencialidades de cada faixa etária. Nesse sentido, o papel do professor de Educação Física é o de mediar, de forma intencional e planejada, experiências motoras diversificadas que favoreçam o domínio das habilidades fundamentais de locomoção, manipulação e estabilização, respeitando as chamadas "janelas de oportunidades" do desenvolvimento.

No contexto brasileiro, essa teoria curricular foi amplamente sistematizada por autores como Tani et al. (1988), que estruturaram uma proposta pedagógica baseada nos estágios do desenvolvimento motor. Para esses autores, compreender o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra é fundamental para orientar intervenções pedagógicas eficazes, garantindo que o ensino da Educação Física contribua não apenas para o desempenho motor, mas também para a formação de atitudes cooperativas, para a construção da autonomia e para o desenvolvimento da autoestima dos alunos.

Complementarmente, a psicomotricidade constitui uma teoria curricular que articula as dimensões motora, afetiva, cognitiva e simbólica do ser humano, reconhecendo o corpo como expressão do sujeito e como veículo primordial de relação com o mundo. Segundo Fonseca (1995), a psicomotricidade envolve um olhar sensível sobre o desenvolvimento infantil, entendendo que os aspectos motores não se separam dos processos emocionais e cognitivos. Desta forma, as práticas psicomotoras contribuem para a organização do esquema corporal, para a estruturação da lateralidade, para a vivência do ritmo e para a orientação espacial e temporal as quais ressaltam umas competências fundamentais para o aprendizado escolar e para a inserção social da criança, conforme destacam Fonseca (1995) e Le Boulch (1987), ao defenderem a importância da integração entre os aspectos motores, afetivos e cognitivos no processo de desenvolvimento infantil.

Le Boulch (1987), reconhecido como um dos principais expoentes da psicomotricidade europeia, propõe uma pedagogia do movimento que se ancora na compreensão do corpo como meio fundamental de expressão, comunicação e construção do conhecimento. Para o autor, o corpo não é apenas um instrumento de ação mecânica, mas o primeiro e mais essencial veículo de relação do sujeito com o mundo. Ele sustenta que é por meio do corpo e da ação corporal significativa que a criança dá sentido às suas vivências,

organiza suas percepções e estrutura progressivamente sua identidade e consciência de si. Em sua perspectiva, o movimento não se reduz à motricidade automatizada, mas deve ser vivido de forma integrada, associando os componentes afetivos, cognitivos e simbólicos da experiência humana. Le Boulch destaca que a atividade corporal, especialmente quando mediada por propostas lúdicas, como jogos e brincadeiras, cria condições favoráveis para o desenvolvimento da lateralidade, da organização espacial e temporal, do equilíbrio, do ritmo e da coordenação motora, ao mesmo tempo em que contribui para a emergência de atitudes de cooperação, respeito mútuo e autoafirmação.

A teoria curricular psicomotora, que valoriza a vivência do movimento como experiência sensível e subjetiva, propõe intervenções pedagógicas que respeitam o tempo, os ritmos e as singularidades de cada criança, considerando-a como um ser global e indivisível. Assim, ao promover práticas corporais significativas, o educador atua como mediador de experiências que integram corpo e mente, emoção e cognição, o que é especialmente relevante nos anos iniciais da escolarização, quando o desenvolvimento psicomotor está intimamente ligado à constituição dos processos de aprendizagem (Le Boulch, 1987).

As abordagens Desenvolvimentista e Psicomotora apresentam importantes contribuições para a Educação Física voltada à infância, pois concebem o movimento não apenas como manifestação biológica ou desempenho físico, mas como linguagem expressiva, instrumento de socialização e fator determinante para o desenvolvimento integral da criança. Em contextos inclusivos, como no caso de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), essas abordagens oferecem referenciais consistentes para a elaboração de práticas pedagógicas que favoreçam o autocontrole, a concentração, a organização espacial, a autoestima e a convivência com os colegas, aspectos estes frequentemente comprometidos em situações de neurodivergência.

No entanto, o reconhecimento desses avanços não impediu que a área identificasse limites presentes em práticas marcadas pelo tecnicismo. Essa constatação deu impulso ao surgimento de novas concepções pedagógicas que buscavam romper com a lógica reprodutora da escola. No campo educacional, essas críticas abriram espaço para teorias com caráter mais reflexivo e transformador, baseadas em fundamentos filosóficos, sociológicos e políticos que dialogavam com a realidade concreta dos estudantes. Na Educação Física, esse movimento resultou no fortalecimento de propostas pedagógicas que buscavam não apenas ensinar movimentos, mas também formar sujeitos críticos, capazes de compreender os significados culturais das práticas corporais (Vieira, 2022).

É nesse contexto que emergem, com maior sistematização, as teorias críticas da Educação Física, dentre as quais se destacam a Teoria Crítico-Superadora, sistematizada coletivamente pelo Coletivo de Autores (1992), e a Teoria Crítico-Emancipatória, elaborada no Brasil por Elenor Kunz, a partir do diálogo com a pedagogia crítica alemã e com contribuições da teoria crítica e da fenomenologia, tendo como foco a emancipação do sujeito nas práticas corporais. Essas propostas se baseiam em uma concepção de currículo como construção histórica, social e política, em contraposição à ideia tecnicista de currículo como simples prescrição de conteúdos e objetivos. A Teoria Crítico-Superadora, por exemplo, propõe um currículo centrado na compreensão crítica dos conteúdos da cultura corporal, como o esporte, a dança, a ginástica, a luta e o jogo, entendendo-os como produções humanas carregadas de significados sociais e históricos (Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 1999; Kunz, 1994).

O ensino da Educação Física, sob essa perspectiva, deve possibilitar aos alunos a apropriação crítica dessas práticas, refletindo sobre seus usos, valores e implicações sociais (Coletivo de Autores, 1992). O conhecimento é compreendido como resultado da mediação entre sujeito e realidade, sendo o professor o responsável por organizar situações didáticas que provoquem a reflexão e a problematização dos saberes.

A Crítico-Emancipatória, por sua vez, influenciada pelos estudos da teoria crítica da Escola de Frankfurt e pela pedagogia emancipatória de Paulo Freire, enfatiza a autonomia do aluno na construção do conhecimento, valorizando experiências corporais que estimulem a cooperação, o diálogo e a reflexão crítica (Kunz, 2020). Para essa teoria, a Educação Física deve promover a emancipação dos sujeitos por meio de práticas corporais que problematizam a sociedade e incentivem a transformação social. Bracht (1992) aponta que essa proposta busca romper com a alienação presente no ensino tradicional da Educação Física, aproximando-a de uma perspectiva pedagógica crítica e engajada.

A partir dos anos 1990, com a intensificação dos debates curriculares no Brasil e com as mudanças nas políticas educacionais, novas propostas começaram a ser discutidas no campo da Educação Física escolar, especialmente aquelas associadas às chamadas teorias pós-críticas do currículo. Essas teorias rompem com a pretensão de universalidade e de neutralidade científica das propostas anteriores, colocando em evidência as questões de identidade, cultura, diferença e poder na escola (Silva, 1999).

Inspiradas nos estudos culturais e nos estudos pós-estruturalistas, o currículo cultural (denominação da vertente inspirada nas teorias pós-críticas) enfatiza a pluralidade dos saberes, a valorização das narrativas individuais e coletivas, e a análise dos discursos que

atravessam o currículo. Na Educação Física, autores como Vieira (2022), e Neira e Nunes (2009, 2021) têm discutido como essas perspectivas podem contribuir para um currículo mais democrático, inclusivo e sensível às diversidades presentes no contexto escolar.

Nesse contexto, a proposta da Cultura Corporal de Movimento compreende o corpo como uma construção social e histórica, defendendo que a Educação Física deve tratar os conteúdos escolares também, e não somente, a partir das experiências e vivências dos sujeitos. Isso significa que, embora o domínio técnico dos movimentos tenha seu valor, o foco deve se estender à significação atribuída pelos alunos às práticas corporais, levando em conta suas histórias, origens e contextos socioculturais. Assim, o currículo precisa ser construído de forma dialógica e contextualizada, promovendo o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças, consolidando uma Educação Física crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

Com base nessas discussões, observa-se que as teorias curriculares da Educação Física não se sucedem de forma linear ou excludente, mas coexistem em permanente tensão, diálogo e disputa no interior do campo (Vieira 2022). A presença de múltiplas concepções teóricas reflete a complexidade do processo educacional e a necessidade de se construir práticas pedagógicas coerentes com os desafios contemporâneos da escola. Assim, compreender as teorias curriculares da Educação Física implica reconhecer suas bases epistemológicas, políticas e pedagógicas, bem como suas implicações para o trabalho docente e para a formação dos estudantes.

Gentili (1995) aponta que essa pedagogia das competências retoma, sob novos moldes, os pressupostos do tecnicismo educacional, atualizando-os em sintonia com as exigências do mercado neoliberal. Trata-se de um modelo que valoriza a formação de sujeitos adaptáveis, flexíveis e produtivos, aptos a lidar com as constantes mudanças do mundo do trabalho e da sociedade globalizada. Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida como espaço de formação de “capital humano”, sendo convocada a responder às demandas da economia e a preparar os estudantes para a competitividade do mercado.

No campo da Educação Física, essa racionalidade manifesta-se, segundo Bracht (1999), em propostas curriculares que enfatizam o rendimento, a performance e o controle do corpo, reduzindo as práticas corporais a meios para a obtenção de resultados previamente definidos. Kunz (1994) acrescenta que tal enfoque tende a desconsiderar o caráter expressivo, comunicativo e simbólico do movimento humano, restringindo sua compreensão a parâmetros técnicos e adaptativos. Esses autores, entretanto, não desconsideram a importância do desenvolvimento das competências motoras e do domínio técnico.

A teoria curricular cultural da Educação Física, conforme sistematizada por Neira (2011), propõe um currículo aberto ao diálogo com a diversidade, que reconheça os saberes dos estudantes e valorize manifestações corporais historicamente marginalizadas. Nessa perspectiva, ensinar Educação Física implica criar espaços pedagógicos nos quais o professor atua como mediador cultural, promovendo a reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos ao corpo e ao movimento em diferentes contextos sociais e históricos.

Por fim, a literatura da área indica que essas propostas não se consolidam sem tensões. Darido (2003) e Bracht (1999) observam que a incorporação de temas como diversidade cultural, inclusão e corporalidades não hegemônicas frequentemente encontra resistências institucionais e ideológicas. Dessa forma, a formação docente contínua e crítica é apontada como condição fundamental para que a Educação Física escolar possa contribuir para uma formação integral, plural e humanizadora, sem abrir mão do desenvolvimento das capacidades corporais e motoras como dimensões constitutivas do processo educativo.

Nesse cenário de redefinição curricular e de valorização do desenvolvimento humano em sua totalidade, a escolha das teorias Desenvolvimentista e Psicomotora como referenciais para o trabalho com crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) se torna especialmente pertinente. Tal escolha se justifica por sua capacidade de integrar as dimensões motora, emocional e cognitiva do desenvolvimento humano de forma contextualizada e sensível às necessidades individuais.

Crianças com TDAH frequentemente apresentam dificuldades no controle da impulsividade, na regulação da atenção e na organização das ações no tempo e no espaço (Barkley, 2002), o que impacta diretamente sua experiência escolar e social. A partir da teoria curricular desenvolvimentista, é possível estruturar atividades que respeitem o estágio de desenvolvimento motor da criança, promovendo desafios adequados que estimulem a atenção sustentada, o planejamento de movimentos e a coordenação motora fina e global (Gallahue; Ozmun, 2005).

Já a Psicomotricidade, ao articular movimento e emoção, contribui para o fortalecimento da autoimagem, do esquema corporal e da percepção espacial e temporal, aspectos diretamente relacionados à autorregulação e à construção da identidade (Fonseca, 1995; Le Boulch, 1987). Tais práticas proporcionam ambientes de aprendizagem mais seguros, lúdicos e engajadores, favorecendo a socialização e a inclusão, ao mesmo tempo em que oferecem à criança oportunidades concretas para experimentar o sucesso, o que repercute positivamente na autoestima e na motivação para aprender. Dessa maneira, ambas as abordagens oferecem subsídios teórico-metodológicos eficazes para o planejamento de aulas

de Educação Física que não apenas respeitem as especificidades do TDAH, mas que também promovam o desenvolvimento integral da criança em sua totalidade.

Nesse sentido, a presente dissertação ancora-se nas perspectivas Desenvolvimentista e Psicomotora como fundamentos teóricos que norteiam a compreensão da prática pedagógica da Educação Física escolar. Ao reconhecer o movimento como eixo central da aprendizagem e do desenvolvimento humano, tais abordagens reafirmam o papel da Educação Física como espaço privilegiado para a formação de sujeitos autônomos, críticos, saudáveis e plenamente integrados ao seu meio social e cultural.

Por essa razão, compreender as teorias curriculares da Educação Física não é apenas um exercício teórico ou conceitual, mas um compromisso com a práxis pedagógica e com o projeto de sociedade que se deseja construir. Escolher uma perspectiva curricular implica, inevitavelmente, optar por determinados valores, visões de mundo e formas de compreender o corpo, a cultura, a saúde, a educação e a cidadania. Trata-se, portanto, de uma escolha ética, política e pedagógica, que demanda coerência entre discurso e prática, entre planejamento e execução, entre intencionalidade e ação. As teorias curriculares aqui discutidas representam mais do que modelos didáticos; elas expressam formas de pensar e organizar a prática pedagógica de maneira alinhada com determinadas concepções de ser humano, de conhecimento e de sociedade. Por isso, o educador físico, ao construir sua prática docente, precisa estar atento ao contexto em que atua, às demandas dos sujeitos com os quais se relaciona e aos desafios contemporâneos que atravessam o cotidiano escolar.

Nesse sentido, não basta aplicar metodologias ou seguir manuais. É preciso refletir criticamente sobre os fundamentos teóricos que sustentam cada proposta curricular e avaliar quais delas estão em consonância com os princípios que orientam uma educação democrática, inclusiva, crítica e transformadora. Isso exige leitura, estudo, formação contínua e, sobretudo, disposição para o diálogo com outros saberes, outras áreas e outras vozes, inclusive as dos próprios estudantes, protagonistas do processo educativo.

Reconhecer as teorias curriculares como expressões históricas e sociais, situadas em determinados momentos e contextos, é também compreender que elas não são neutras nem acabadas. Elas são construções humanas, sujeitas a revisões, reformulações e reinvenções. Por isso, é fundamental que a formação inicial e continuada em Educação Física garanta espaços para que essas discussões aconteçam, de maneira crítica, aberta e fundamentada, possibilitando aos futuros professores uma atuação consciente, ética e comprometida com os princípios de justiça social, equidade e valorização das diferenças.

Concluímos, então, que as teorias curriculares da Educação Física são instrumentos importantes para a organização do trabalho pedagógico, mas também são expressões de disputas maiores: disputas sobre o conhecimento que deve ser ensinado, sobre os corpos que devem ser reconhecidos, sobre as práticas que devem ser legitimadas e sobre os futuros que queremos construir. Por isso, mais do que escolher uma teoria curricular, trata-se de assumir uma posição no mundo, uma posição que respeite a diversidade, que promova o diálogo e que reconheça, na escola e na Educação Física, um espaço potente de formação humana e de transformação social.

Como forma de facilitar a compreensão da diversidade das teorias curriculares da Educação Física discutidas neste capítulo, elaboramos o quadro a seguir, com o intuito de organizar de modo comparativo e sistemático os principais aspectos que caracterizam cada proposta, favorecendo uma leitura mais clara e reflexiva sobre os percursos da área no contexto educacional brasileiro.

Quadro 1 – Teorias curriculares da Educação Física: fundamentos, objetivos e referências

Teoria Curricular	Fundamento Teórico	Objeto de Ensino	Objetivo Formativo	Principais Referências
Currículo da Ginástica	Higienismo, militarismo, biologicismo	Exercício físico, postura, disciplina	Condicionamento físico, formação de corpos saudáveis e produtivos	Legado europeu (Suécia, Alemanha), influências militares
Currículo Esportivo	Rendimento, competição, tecnicismo	Esporte (regras, fundamentos, tática)	Desenvolvimento técnico, competição, disciplina	Modelo norte-americano, esporte de rendimento
Currículo Psicomotor	Psicologia do desenvolvimento, Piaget	Movimento e coordenação motora	Desenvolvimento neuromotor e cognitivo	Le Boulch, Jean Piaget, Wallon
Currículo Desenvolvimentista	Psicologia do desenvolvimento, teoria curricular construtivista	Habilidades motoras por faixa etária	Desenvolvimento motor harmônico segundo fases etárias	Gallahue, Tani
Currículo da Saúde	Ciências da saúde, prevenção, bem-estar	Atividade física, nutrição, higiene	Formação de hábitos saudáveis, combate ao sedentarismo	Dantas, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Paulo Farenzena, Matos e Marceniero
Currículo Crítico	Materialismo histórico-dialético, pedagogia crítica	Cultura corporal com leitura crítica	Consciência crítica, transformação social	Saviani, Paulo Freire, Libâneo, Kunz, Bracht, Taffarel, Escobar
Currículo Pós-crítico/Cultural	Pós-estruturalismo, estudos culturais, multiculturalismo	Cultura corporal como texto social	Valorização das diferenças, identidade, subjetividade	Tomaz Tadeu da Silva, Meir, Nunes, Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Resumidamente, esse processo de escolha consciente exige um compromisso constante com a formação continuada e com a escuta atenta das demandas sociais, culturais e educacionais que emergem no cotidiano escolar. Afinal, não há proposta pedagógica neutra ou universalmente aplicável: toda teoria curricular carrega uma visão de mundo, um projeto de sociedade e uma concepção de ser humano. Portanto, mais do que buscar uma receita didática ou aderir a modismos pedagógicos, é necessário desenvolver uma postura investigativa, reflexiva e crítica diante das diferentes possibilidades de atuação na Educação Física escolar.

A prática docente, nesse sentido, deve ser entendida como um exercício permanente de análise e reconstrução, que considera o contexto sociocultural da escola, o perfil dos estudantes, os recursos disponíveis, os objetivos educacionais da instituição e, sobretudo, o compromisso ético com a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Isso implica não apenas conhecer as teorias curriculares, mas também ser capaz de reinterpretá-las à luz da realidade concreta da escola, promovendo ações pedagógicas contextualizadas, dialógicas e coerentes com os princípios da educação pública de qualidade, inclusiva e democrática.

Além disso, é fundamental compreender que a escolha de uma teoria curricular não pode se dar apenas por afinidade pessoal ou por conveniência institucional. É preciso que essa escolha esteja sustentada por argumentos teóricos consistentes, por experiências pedagógicas significativas e por uma análise crítica do impacto que essa proposta pode ter sobre a formação dos estudantes. A prática pedagógica, assim, se torna um espaço de experimentação e construção coletiva, no qual o professor ou professora atua como mediador(a) entre os saberes da cultura corporal e os sujeitos que com eles interagem, atribuindo sentido às práticas corporais a partir das vivências, histórias e identidades de cada grupo.

Convidamos, portanto, cada profissional da área a assumir sua responsabilidade na construção de uma Educação Física que vá além da reprodução de modelos e da execução de planos predefinidos. Uma Educação Física que, enraizada em fundamentos teóricos sólidos e sensível às singularidades do contexto escolar, se afirme como um componente curricular essencial para a formação integral dos sujeitos. Uma Educação Física que respeite a diversidade, valorize as múltiplas expressões corporais e contribua efetivamente para a construção de uma escola mais justa, acolhedora e transformadora.

Em suma, a formação de professores de Educação Física precisa ir além do domínio técnico do conteúdo. Ela deve possibilitar o desenvolvimento de uma compreensão ampla e crítica das teorias curriculares, bem como das suas implicações políticas, sociais e pedagógicas. Conhecer, refletir, experimentar, dialogar e transformar: esses são os verbos que devem orientar o nosso fazer pedagógico. Pois é por meio desse movimento contínuo de estudo e ação que seremos capazes de contribuir, de fato, para a construção de uma Educação Física comprometida com a formação de sujeitos autônomos e com a transformação da sociedade.

2.4.1 Implicações das teorias curriculares da Educação Física para a inclusão escolar

Ao buscarmos verdadeiramente esta inclusão, um dos pontos marcantes que podemos encontrar diz respeito à prática da Educação Física no contexto escolar. Como abordaremos posteriormente, crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) repetidas vezes enfrentam estigmatização e discriminação no meio escolar devido a peculiaridades como impulsividade, hiperatividade e dificuldades de concentração. Essas peculiaridades podem fazer com que sejam observadas de maneira negativa por colegas, professores e até mesmo pelo corpo administrativo da escola. Por vezes, são taxadas como "preguiçosas", "bagunceiras" ou "desobedientes", o que perturba sua autoestima e motivação para aprender (Gapin; Etnier, 2010). Ademais, observa-se que, na prática pedagógica, alguns docentes podem desenvolver expectativas reduzidas quanto ao desempenho escolar de alunos com TDAH, presumindo que não são capazes de acompanhar o ritmo da turma. Essa percepção, embora não generalizável, pode comprometer a qualidade da inclusão e o pleno desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

No campo social, a dificuldade em compreender regras de convivência e a impulsividade podem levar ao isolamento. Esses alunos podem enfrentar rejeição por parte dos colegas, o que torna mais complexa a construção de relacionamentos e a participação em atividades em grupo. Mantoan (2003) observa que a exclusão escolar muitas vezes não se manifesta de forma explícita, mas se materializa em práticas sutis de segregação, como a limitação da participação de determinados alunos em atividades coletivas. No caso de estudantes com dificuldades comportamentais ou necessidades específicas, essa exclusão pode ocorrer sob a justificativa de conduta inadequada, evidenciando que o desafio da inclusão vai além da simples presença física na escola, exigindo uma mudança efetiva nas práticas pedagógicas e nas concepções docentes. O autor ainda discute como a estrutura

curricular da educação física tende a priorizar modalidades esportivas e práticas que não consideram as diversidades culturais, sociais e corporais dos alunos. Essa exclusão pode ser entendida tanto em termos de acesso a práticas esportivas quanto em termos de representação e reconhecimento das identidades dos alunos nas aulas de educação física.

Outro aspecto inquietante é que, por vezes, recebem punições desproporcionais por atitudes que fazem parte do transtorno, sem que se busque adaptar ou compreender suas necessidades específicas (Gapin; Etnier, 2010). A ausência de acessibilidade educacional é outro fator que agrava a discriminação. Quando não há estratégias pedagógicas inclusivas, essas crianças encontram ainda mais empecilhos para compreender e acompanhar o conteúdo escolar. Como consequência, podem apresentar, ansiedade, baixa autoestima e desinteresse. Ao passar do tempo, essa exclusão continua pode levar a um comprometimento na performance acadêmica e, em situações mais graves, ao abandono escolar" (Mantoan, 2003, p. 45).

Para enfrentar essa realidade, é crucial investir na formação continuada dos docentes, orientada à neurodiversidade e ao manejo pedagógico do TDAH. As próprias entrevistas desta pesquisa evidenciam lacunas formativas e seu impacto na prática em sala de aula. Nesse horizonte da inclusão, Mantoan (2003) sustenta que não basta o acesso formal, sendo necessária uma reorganização cultural e pedagógica com profissionais preparados para lidar com as diferenças. Em consonância, Mittler (2003) ressalta que a formação continuada é essencial para consolidar a escola inclusiva.

Além disso, a adoção de metodologias diferenciadas, como a flexibilização de avaliações e tempos, o uso de mediações mais estruturadas e o apoio interdisciplinar, pode favorecer a aprendizagem e a participação de estudantes com perfis diversos, considerando que a falta de suporte institucional e de oportunidades de atualização contínua compromete a capacidade docente de responder a essas demandas. A conscientização dos alunos também desempenha um papel essencial no aumento da inclusão, assim como a presença de suporte psicopedagógico para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, promovendo assim um ambiente mais inclusivo e adepto ao desenvolvimento desses alunos.

Em se tratando de crianças neurodivergentes, a Educação Física também desempenha um papel fundamental no apoio a crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) durante sua aprendizagem escolar. Estudos indicam que a prática regular de atividades físicas pode promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, frequentemente comprometidas em indivíduos com esse transtorno (Barkley, 2015; Gapin; Etnier, 2010).

Quando bem planejadas e adaptadas, as aulas de Educação Física têm o potencial de contribuir significativamente para o crescimento integral dessas crianças, auxiliando na superação de desafios e na inclusão escolar (Mendes; Fonseca, 2021).

Um dos principais benefícios da Educação Física para crianças com TDAH é a melhora da concentração e atenção. Atividades que exigem foco e coordenação, como esportes coletivos ou jogos estruturados, favorecem o treino da atenção seletiva e sustentada (Wang *et al.*, 2020). Por exemplo, em uma partida de queimada, a criança precisa observar o movimento da bola, a posição dos colegas e adversários, além de tomar decisões rápidas, habilidades essenciais também no ambiente escolar (Gallahue; Ozmun, 2021). Além disso, crianças com TDAH frequentemente apresentam dificuldades motoras, incluindo baixa coordenação e equilíbrio. Intervenções com atividades físicas estruturadas, como circuitos motores e jogos que envolvem movimentos variados, contribuem para a melhoria dessas capacidades (Godinho; Souza, 2018). Segundo Silva e Rodrigues (2022), exercícios como pular corda, percorrer trajetórias em zigue-zague e arremessar objetos ajudam no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, refletindo positivamente em tarefas cotidianas e acadêmicas.

O controle da hiperatividade também é um dos aspectos beneficiados pela Educação Física. A prática regular de exercícios físicos permite que a criança canalize sua energia de forma produtiva, reduzindo impulsividade e agitação (Trevisan; Farinatti, 2019). Atividades aeróbicas, como corrida, jogos de perseguição e danças, demonstram grande eficácia na regulação emocional e comportamental (Miranda *et al.*, 2021).

A socialização é outro fator de destaque na Educação Física para crianças com TDAH. Esportes coletivos e jogos em grupo incentivam a interação social, ensinando habilidades como trabalho em equipe, respeito a regras e gestão de vitórias e derrotas (Lara; Santos, 2020). Conforme apontado por Oliveira *et al.* (2022), participações ativas em esportes como futebol, vôlei e basquete auxiliam no fortalecimento da empatia e cooperação.

Outro benefício relevante é o impacto positivo da Educação Física na autoestima e confiança da criança com TDAH. Ao superar desafios físicos e atingir metas, há uma melhora na percepção de competência e autovalorização (Fonseca *et al.*, 2021). Segundo Cardoso e Lima (2023), conquistas em atividades como corrida de obstáculos e jogos de precisão refletem na disposição para enfrentar desafios acadêmicos e sociais. A integração entre corpo e mente também é um aspecto relevante da Educação Física. Práticas como alongamento e exercícios de equilíbrio auxiliam no desenvolvimento do autocontrole e na regulação emocional (Souza *et al.*, 2019). Estudos sugerem que técnicas de respiração e posturas de

equilíbrio promovem maior concentração e reduzem níveis de estresse (Nascimento; Pereira, 2022).

Por fim, há evidências de que a Educação Física possa contribuir efetivamente para a estruturação de rotinas e disciplina, habilidades essenciais para crianças com TDAH. A regularidade das atividades, o respeito às regras dos jogos e a sequência de tarefas auxiliam na internalização de padrões organizacionais e comportamentais (Costa; Barros, 2021). Dessa forma, as estratégias pedagógicas voltadas para a inclusão de crianças com TDAH devem priorizar a adaptação das atividades, o reforço positivo e a variedade de estímulos (Almeida; Ferreira, 2020).

Esse percurso histórico evidencia que a compreensão crítica das raízes da Educação Física escolar é fundamental para que, na contemporaneidade, esse componente curricular seja ressignificado como um espaço pedagógico sensível à diversidade e às diferentes formas de aprender e se expressar corporalmente. Tal compreensão torna-se especialmente relevante diante das demandas de estudantes com TDAH e outras condições do neurodesenvolvimento, cujas singularidades desafiam modelos pedagógicos padronizados. Ao reconhecer os condicionantes históricos e epistemológicos da área, ampliam-se as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas, voltadas à autorregulação, à participação e à formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, a reflexão histórica aqui apresentada fundamenta a análise das concepções e práticas docentes que será desenvolvida na seção seguinte.

2.5 A Educação Física Escolar na Escola Pesquisada: uma proposta em construção

Minha inserção na escola pesquisada ocorreu em consonância com os princípios e diretrizes estabelecidos em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Tal documento orienta a organização curricular, os fundamentos da prática pedagógica e os valores institucionais, tendo como base uma proposta de formação integral ancorada na fé cristã reformada e na legislação educacional vigente.

A proposta pedagógica da instituição valoriza o desenvolvimento global do estudante, considerando suas dimensões física, cognitiva, emocional, social e espiritual. Tal concepção amplia a compreensão da Educação Física para além da perspectiva tecnicista, reconhecendo o corpo e o movimento como formas legítimas de expressão, interação e produção de conhecimento, em consonância com a proposta curricular interdisciplinar e formativa defendida pela BNCC (Brasil, 2017). Apesar da ausência de prescrições metodológicas

explícitas no PPP, constata-se, nas práticas pedagógicas e na estrutura oferecida pela escola, a valorização das manifestações corporais enquanto instrumentos de aprendizagem, expressão cultural e promoção do bem-estar.

Durante os anos de atuação como docente na escola pesquisada, foi possível identificar, por meio de observações sistemáticas, que as práticas pedagógicas da Educação Física se organizam, predominantemente, a partir da articulação de duas matrizes teóricas centrais: a psicomotricista e a desenvolvimentista. A perspectiva psicomotricista manifesta-se na utilização do movimento e do brincar como instrumentos pedagógicos voltados à promoção do desenvolvimento global da criança, integrando dimensões corporais, cognitivas e emocionais (Fonseca, 1995; Mello, 2010; Le Boulch, 1987). A abordagem desenvolvimentista, por sua vez, evidencia-se na organização das atividades conforme as etapas do desenvolvimento motor, respeitando as especificidades etárias e as possibilidades individuais dos alunos (Gallahue; Donnelly, 2008; Tani et al., 1988).

Para além dessas matrizes, observa-se também a presença de uma inspiração em referenciais críticos/pós-críticos da Educação Física, apropriados de maneira singular ao contexto institucional da escola. Tal inspiração se expressa no incentivo à reflexão crítica dos alunos acerca das práticas corporais, bem como na problematização dos sentidos sociais, históricos e culturais atribuídos ao corpo e ao movimento. Nesse sentido, as aulas buscam ampliar o repertório cultural dos estudantes por meio da vivência de diferentes manifestações da cultura corporal, incluindo danças, jogos e lutas oriundos de distintos contextos socioculturais. Embora se reconheçam as especificidades e determinadas limitações inerentes a uma escola confessional, procura-se valorizar a diversidade cultural e promover experiências que contribuam para a ampliação do olhar dos alunos sobre as múltiplas formas de expressão corporal presentes na sociedade contemporânea.

A presença da Educação Física no cotidiano escolar também se evidencia nas condições materiais e nos projetos complementares oferecidos pela instituição. A escola conta com uma infraestrutura ampla e especializada, composta por quadras poliesportivas, ginásios cobertos, campos de futebol, quadra de areia, pista de atletismo, parque aquático, salas de dança e de ginástica. Além disso, desenvolve o projeto “Escola de Esportes”, que oferece modalidades como futsal, basquete, vôlei e judô. Tais elementos demonstram o investimento institucional na valorização das práticas corporais e reforçam o compromisso com uma formação que articula os aspectos motores, afetivos e sociais dos estudantes, em consonância com os princípios éticos e pedagógicos que fundamentam o projeto educativo da escola.

Em síntese, embora o Projeto Político Pedagógico (PPP) não apresente diretrizes metodológicas específicas voltadas à Educação Física, o componente curricular é reconhecido como parte da área de Linguagens, conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e da Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE) nº 481/2021 (Minas Gerais, 2021), e observa-se, nas práticas pedagógicas e na organização institucional a presença efetiva desse componente curricular na formação dos estudantes.

A atuação docente, pautada em perspectivas contemporâneas, revela coerência com os fundamentos educacionais da escola, demonstrando a relevância da Educação Física na construção de uma educação integral, crítica e humanizada. Assim, a Educação Física Escolar na Escola Pesquisada se constitui como uma prática pedagógica comprometida com a formação integral do ser humano, articulando-se aos princípios da fé cristã reformada e aos pressupostos da cidadania, da ética e da responsabilidade social. A proposta curricular institucional contempla uma pluralidade de abordagens pedagógicas, vertentes que são organizadas de modo progressivo e articulado, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos orientadores da própria instituição (Escola Pesquisada, 2022).

Nessas diretrizes, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, ativa em seu processo de aprendizagem e portadora de uma corporeidade que comunica, interage e aprende. Assim, a Educação Física nesta etapa assume uma função educativa que vai além da movimentação em si, promovendo o desenvolvimento integral, sem, contudo, adotar uma lógica avaliativa voltada à mensuração de capacidades físicas. O processo avaliativo se caracteriza por observações sistemáticas e registros pedagógicos que respeitam os ritmos individuais e priorizam o aspecto qualitativo das experiências vividas no cotidiano.

Especificamente nos anos iniciais, foco da investigação, predominam as abordagens Psicomotricista e Desenvolvimentista. A prática pedagógica é centrada no brincar, nas interações sociais e nas múltiplas formas de expressão corporal, entendendo o corpo como eixo central do desenvolvimento da criança. As atividades planejadas valorizam o gesto, o ritmo, o espaço e o tempo, promovendo experiências que favorecem a aquisição de habilidades motoras básicas, como o equilíbrio, a coordenação global, a lateralidade e a organização espacial.

Durante a primeira fase do Ensino Fundamental, compreendendo os anos do 1º ao 5º, observa-se uma transição gradativa e planejada entre as abordagens predominantes na Educação Infantil e os novos desafios escolares. Nos primeiros anos, a ênfase psicomotora

permanece como base estruturante, sendo progressivamente ampliada por elementos da teoria curricular desenvolvimentista. Segundo Gallahue e Ozmun (2013), o desenvolvimento motor na infância depende da vivência sistematizada de habilidades motoras fundamentais, que contribuem para o domínio corporal, o controle postural e a organização dos movimentos em tarefas cada vez mais complexas.

Nesse ciclo, as práticas pedagógicas incluem jogos simbólicos, brincadeiras populares, circuitos motores, danças, atividades rítmicas e pré-desportivas, com o objetivo de ampliar o repertório motor e proporcionar o reconhecimento do corpo como instrumento de ação, comunicação e relação com o outro. Ao longo dos anos do ciclo, nota-se também uma inserção de uma “inspiração” nas teorias crítica/pós-crítica, que se insere como elemento integrador da diversidade de práticas corporais, valorizando manifestações regionais, tradicionais e contemporâneas e promovendo o pensamento crítico. Essa incorporação permite que os estudantes reconheçam e reflitam sobre os sentidos e significados atribuídos às práticas corporais em diferentes contextos históricos e sociais (Coletivo de Autores, 1992).

A intencionalidade pedagógica nas aulas de Educação Física nesta etapa busca equilibrar o desenvolvimento físico-motor com a dimensão sociocultural do movimento humano, favorecendo a aprendizagem significativa por meio de atividades que envolvem cooperação, respeito às regras, criatividade, autonomia e ludicidade. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem passa a considerar, de modo mais sistemático, a progressão das habilidades, mantendo-se atento às especificidades individuais dos estudantes.

As experiências corporais são vistas como oportunidades de construção de valores, atitudes e saberes, que contribuem para a formação de sujeitos críticos e participativos desde os primeiros anos da vida escolar.

Na segunda fase do Ensino Fundamental, correspondente aos anos finais (do 6º ao 9º ano), a proposta pedagógica da Educação Física na Escola Pesquisada ganha maior densidade didático-metodológica. Nesse estágio, observa-se uma intensificação das práticas corporais estruturadas, com ênfase nas modalidades de jogos desportivos, nas diversas manifestações da ginástica, das lutas e nas múltiplas expressões da dança. Essas práticas são conduzidas de forma intencional e planejada, buscando não apenas o aprimoramento das capacidades físicas e motoras, mas, sobretudo, a ampliação do repertório corporal dos estudantes e o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a cooperação, o respeito às regras, a empatia e a capacidade de lidar com conflitos.

Os jogos desportivos, trabalhados de forma pedagógica, possibilitam a compreensão dos elementos táticos, técnicos e cooperativos que envolvem diferentes modalidades, ao

passo que favorecem o protagonismo juvenil e a leitura crítica do esporte enquanto fenômeno sociocultural. As práticas ginásticas são abordadas em suas diferentes vertentes, como a artística, acrobática, rítmica e funcional, promovendo desafios motores diversificados e a valorização da expressividade corporal. Já a dança, em suas variadas manifestações (contemporânea, popular, entre outras), é valorizada como linguagem estética e cultural, estimulando a criatividade, o senso rítmico e o reconhecimento das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar.

Além disso, é nesta fase que a inspiração nas teorias crítica/pós-crítica adquire maior evidência, à medida que os conteúdos da Educação Física passam a ser discutidos sob a perspectiva da reflexão crítica, da valorização da diversidade e da compreensão do corpo como construção histórica e social. Os estudantes são incentivados a compreender as práticas corporais para além de seus aspectos físicos, reconhecendo suas dimensões simbólicas, políticas e culturais, em consonância com a BNCC (Brasil, 2017).

Dessa forma, a partir das observações e análises realizadas, pode-se afirmar que, na escola pesquisada, a prática pedagógica da Educação Física apresenta uma organização coerente com os referenciais legais e científicos contemporâneos, articulando diferentes matrizes teórico-metodológicas de maneira orgânica, progressiva e contextualizada. Ao considerar as fases do desenvolvimento humano, as especificidades institucionais e os princípios da profissionalidade reformada, a proposta curricular ultrapassa o ensino estritamente técnico ou o foco exclusivo no aprimoramento motor, orientando-se para a formação de estudantes capazes de compreender criticamente a cultura corporal, exercer a convivência ética e participar de forma ativa e reflexiva da vida social. Nesse sentido, a Educação Física consolida-se, na escola pesquisada, como componente essencial da formação integral, contribuindo para o desenvolvimento físico, emocional, social, cultural e espiritual dos educandos, o que oferece base analítica para a seção seguinte, dedicada à discussão das percepções docentes sobre os efeitos da Educação Física nas manifestações comportamentais e na participação escolar de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

2.6 Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

O termo TDAH teve suas raízes na medicina do século XX, mas sua identificação e definição evoluíram ao longo do tempo. Inicialmente descrito como "Distúrbio de inquietude e impulsividade" pelo Dr. Heinrich Hoffman em 1845, o conceito ganhou reconhecimento

acadêmico em 1902, quando o pediatra britânico Sir George Still publicou um trabalho seminal sobre crianças com problemas de atenção e impulsividade.

No entanto, foi somente em 1937 que o termo começou a ser utilizado de forma mais ampla, especialmente nos Estados Unidos, onde o Dr. Charles Bradley conduziu estudos pioneiros sobre o uso de estimulantes para tratar sintomas comportamentais em crianças. O termo Transtorno de Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade (TDA), surgiu pela primeira vez em 1980 na Terceira Edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III), passando a ser utilizado e reconhecido formalmente, mas somente em 1994, a partir do DSM-IV foi incorporada a Hiperatividade, surgindo então o termo TDAH.

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é o termo atual para designar um transtorno desenvolvimental específico observado tanto em crianças quanto em adultos, que compreende déficits na inibição comportamental, atenção sustentada e resistência à distração, bem como a regulação do nível de atividade da pessoa às demandas de uma situação de hiperatividade ou inquietação (Barkley, 2017).

Com a publicação do DSM-5 em 2013, ocorreram alterações significativas na conceituação e nos critérios diagnósticos do TDAH. Entre as mudanças, destacam-se: a permanência do transtorno na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, enfatizando sua natureza desde a infância; a elevação da idade de início dos sintomas de 7 para 12 anos, reconhecendo que manifestações relevantes podem tornar-se evidentes mais tarde; a necessidade de presença de pelo menos cinco sintomas (em vez de seis) para o diagnóstico em adolescentes a partir de 17 anos e adultos, ajustando o critério à variação ao longo do ciclo de vida; e o reconhecimento mais claro da possibilidade de comorbidades, como transtornos de humor e de ansiedade. Além disso, o manual reforçou a importância de avaliar o impacto funcional dos sintomas em diferentes contextos (escolar, familiar, social ou profissional), consolidando uma visão mais ampla e contextualizada do transtorno.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na sua última edição (DSM-5) aborda claramente a factual relação da dopamina com o TDAH. A dopamina é um neurotransmissor que cumpre relevantes funções no cérebro e no corpo. Ela é responsável por transmitir os sinais entre neurônios e realiza papéis cruciais nas funções cognitivas, emocionais e motoras. Além disso, por sua vez a dopamina também é fundamental no sistema de recompensa do cérebro, intimamente ligada a sensações de prazer e motivação, de forma que ela é liberada durante a prática de atividades como o comer, fazer exercícios físicos, ouvir uma música, praticar um esporte entre outras atividades prazerosas. Ademais, a

dopamina ainda influencia o estado de humor, estando também intimamente relacionada a condições como depressão e ansiedade, promovendo níveis baixos associados a sintomas de depressão e letargia³. Ainda neste contexto, é importante ressaltar que a dopamina opera de maneira vital no controle motor, sendo sua deficiência em certas áreas cerebrais uma evidente característica da doença de Parkinson, que resulta em tremores e dificuldades de movimento. A dopamina, não obstante também se torna responsável por cumprir um papel nas funções executivas e de memória, atenção e resolução de problemas. Fora do cérebro, a dopamina também regula a liberação de hormônios, como a prolactina, que controla a lactação, demonstrando sua ampla influência no corpo humano.

Igualmente, Coelho (2010) aborda uma relação do TDAH com a dopamina, estabelecendo uma estreita relação à regulação do sistema de recompensa do cérebro e à modulação da atenção e do comportamento. Alterações na disponibilidade ou na regulação da dopamina podem influenciar os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade observados no TDAH.

Embora o DSM-5 não estabeleça detalhes específicos sobre os mecanismos neurobiológicos envolvidos no TDAH, as literaturas científicas abordadas neste estudo sugerem que desequilíbrios na neurotransmissão de dopamina podem contribuir para a manifestação dos sintomas do TDAH. Estudos indicam que medicamentos utilizados no tratamento do TDAH, como os estimulantes, atuam aumentando a disponibilidade de dopamina no cérebro, o que pode ajudar a modular a atenção e o comportamento em indivíduos com TDAH (Barkley, 2014).

Portanto, a dopamina é um dos neurotransmissores-chave discutidos em relação ao TDAH, e seu papel na regulação de funções cognitivas, motoras e comportamentais é proeminente para a compreensão e o tratamento desse transtorno, ela é um combinado crucial para uma vasta gama de funções fisiológicas e comportamentais e o equilíbrio adequado dos neurotransmissores dopaminérgicos são fundamentais para a saúde física e mental do indivíduo. Desta forma, evidencia-se com maior destaque a importância de considerar o impacto do TDAH na qualidade de vida, bem como os desafios específicos enfrentados na também na idade adulta, como dificuldades nos relacionamentos individuais e sociais, no gerenciamento do tempo, organização e desempenho profissional. Estratégias de adaptação e suporte contínuo são essenciais para ajudar crianças e adultos com TDAH a enfrentarem esses desafios e promover seu bem-estar geral.

³ Letargia é um estado de extrema lentidão ou inatividade, caracterizado por uma redução significativa da energia, da motivação e da capacidade de reagir a estímulos. (American Psychiatric Association, 2013).

Embora a definição estabelecida pelo DSM-5 seja amplamente utilizada na prática clínica e na pesquisa acadêmica, ela não está isenta de críticas e debates por parte de profissionais da saúde mental, pesquisadores e membros da comunidade em geral. As críticas ao diagnóstico de TDAH incluem preocupações com a medicalização excessiva na infância, a possibilidade de diagnósticos errôneos devido à sobreposição de sintomas com outros transtornos ou condições, como ansiedade, trauma ou excesso de uso de telas digitais, e a influência de fatores sociais e culturais na percepção e no tratamento do transtorno. Soma-se a isso a possibilidade da fragilidade de alguns processos diagnósticos, que podem ser realizados de forma apressada e sem uma avaliação multidisciplinar adequada, resultando em diagnósticos equivocados, muitas vezes baseados apenas em observações comportamentais pontuais ou em testes padronizados com baixa validade ecológica (Capellini; Oliveira; Germano, 2018; Barkley, 2017).

Além disso, a formação dos profissionais que atuam no diagnóstico e no acompanhamento de crianças com TDAH nem sempre contempla uma crítica contextualizada do transtorno, o que pode favorecer interpretações reducionistas e intervenções padronizadas, desconsiderando as singularidades do desenvolvimento da criança (Neves; Capellini, 2015).

Outro ponto de preocupação refere-se à crescente influência de interesses mercadológicos na produção e disseminação de testes diagnósticos, muitas vezes impulsionados por lógicas de lucro, o que pode comprometer a objetividade do processo avaliativo e favorecer a rotulação precoce de comportamentos típicos da infância como patológicos (Polanczyk; Jensen, 2006).

No mais, há debates sobre a eficácia e os efeitos em longo prazo dos tratamentos farmacológicos, como os estimulantes comumente prescritos para crianças com TDAH. Algumas pesquisas sugerem que esses medicamentos podem ser benéficos para muitas crianças, enquanto outras levantam preocupações sobre os possíveis efeitos colaterais e os efeitos em longo prazo no desenvolvimento cerebral (Cruz, 2016).

Um assunto levantado por Souza, Mascarenhas, Cardoso e Jesus (2023) foi o uso excessivo de telas digitais. Este tema emerge de forma polêmica sobre preocupação entre pais, educadores e profissionais de saúde devido à sua influência cada vez mais significativa na vida das crianças. Com o avanço tecnológico e o acesso mais fácil e cômodo ao uso de dispositivos eletrônicos, crianças passam mais tempo em frente às telas, seja assistindo televisão, jogando, navegando na internet ou manuseando dispositivos móveis do que praticando atividade física.

Pesquisas como as de Coração *et al.* (2023) e Nobre *et al.* (2021) sugerem que a exposição prolongada e desregulada a conteúdos digitais pode estar associada a alterações no comportamento infantil, como desatenção, impulsividade e agitação motora, características frequentemente confundidas com os sintomas do transtorno. Esse comportamento está relacionado à regulação do sistema dopaminérgico, uma vez que a dopamina participa dos mecanismos de recompensa, prazer e motivação (Knecht *et al.*, 2024; Coração *et al.*, 2023; Souza *et al.*, 2022).

Outros estudos indicam que, diante da busca constante por estímulos intensos, situações menos excitantes podem não promover liberação suficiente de dopamina, levando à sensação de tédio ou desmotivação (Knecht *et al.*, 2024; Coração *et al.*, 2023; Souza *et al.*, 2022).

Câmara *et al.* (2020) também destacam que o uso abusivo da tecnologia, principalmente na infância, está relacionado a prejuízos biopsicossociais importantes, interferindo negativamente no desenvolvimento emocional, cognitivo e motor. Tais achados abordam que o ambiente digital excessivo não causa o TDAH, mas atua como um fator agravante ou mimetizador de seus sintomas, dificultando o diagnóstico diferencial e exigindo uma avaliação criteriosa e contextualizada.

Nesse contexto, surgem incógnitas sobre os possíveis e potenciais efeitos nocivos desse comportamento na saúde física, na saúde mental, no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Embora não seja o foco desta pesquisa, há de se destacar uma necessidade de se investigar a percepção dos pais acerca dos riscos abusivos de tecnologias na infância⁴ e possível associação entre o uso excessivo de telas digitais e a manifestação de sintomas que se assemelham ao TDAH, muitas vezes resultando em diagnósticos equivocados e intervenções inadequadas. Quantas crianças estão sendo diagnosticadas com TDAH e que possivelmente não tenham TDAH? Crianças que são hiper estimuladas por telas digitais e músicas de desenho infantil extremamente coloridos (Barkley, 2017).

Para entendermos melhor, quem nunca assistiu desenhos de criança como “Baby Shark⁵” ou como “A Galinha Pintadinha⁶”? Começa aquela Galinha... A Galinha Pintadinha... e fica tudo azul, vermelho, amarelo. Aquele excesso de informações provoca um hiper estímulo que aumenta consideravelmente a dopamina da criança, então todo o restante se torna desinteressante. Indivíduos que buscam frequentemente experiências de alta

⁴ Segundo Gallahue e Ozmun, a infância compreende o período que vai do nascimento até os 12 anos de idade.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=XqZsoesa55w>

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=5P8GcCpmGYQ&t=19s>

intensidade, como saltos de paraquedas ou outras atividades que envolvem fortes descargas de adrenalina, podem, muitas vezes, demonstrar menor interesse por situações com baixos níveis de estimulação, como assistir a um filme em casa ou ler um livro (Coração *et al.*, 2023; Souza *et al.*, 2022).

Türcke (2010) alerta para o fato de que essa excitação contínua pode funcionar como uma espécie de “droga sensorial”, gerando dependência comportamental semelhante à observada em quadros de vício. Mascarenhas, Cardoso e Jesus (2023, p. 1) corroboram essa visão ao afirmarem que os “super celulares e ferramentas digitais de enunciação imagética são drogas que levam a vícios de comportamento e desviam a consciência dos sujeitos sociais da vida real”. Tal processo é especialmente problemático em crianças com TDAH, cujo sistema dopaminérgico já apresenta vulnerabilidades, tornando-as ainda mais suscetíveis a quadros de compulsão digital, dificuldades de autorregulação e maior desorganização emocional.

Esse comportamento está relacionado à regulação do sistema dopaminérgico, uma vez que a dopamina participa dos mecanismos de recompensa, prazer e motivação. Estudos indicam que, diante da busca constante por estímulos intensos, situações menos excitantes podem não promover liberação suficiente de dopamina, levando à sensação de tédio ou desmotivação (Knecht *et al.*, 2024; Coração *et al.*, 2023; Souza *et al.*, 2022).

Deveras, neste caso, o que se faz com a criança que não se interessa por mais nada? Resumidamente, não são poucos os casos acompanhados de um diagnóstico de TDAH (American Psychiatric Association, 2014). E será este diagnóstico verdadeiro ou simplesmente o reflexo de uma criança hiperestimulada?

Em estudos realizados, observou-se um desequilíbrio dopaminérgico na região frontal do cérebro, denominada de córtex pré-frontal (CPF)⁷ de forma que estes locais dentro do cérebro são evidenciados com uma maior redução de dopamina, alterações estas que apresentam íntima relação com sintomas do TDAH (Coelho, 2010, p.690). Nesta rede dorsal de atenção, o cérebro está sendo bombardeado de informações o tempo todo e ele precisa filtrar as informações e priorizar aquilo que é necessário, ele necessita baixar o foco de estímulo externo desnecessário e deslocar o foco de atenção para aquilo que julga prioridade e isso gera um desgaste muito grande.

⁷ CPF - Cortex Pré Frontal: é uma região do cérebro que desempenha um papel importante no controle do raciocínio, comportamento emocional, controle da atenção, escolha das opções comportamentais mais adequadas à situação social, funções cognitivas, pensamento, raciocínio, percepção sensorial e compreensão da linguagem.

Ademais, se torna importante salientar que esse desequilíbrio pode surgir tanto de fatores primários, ou seja, aqueles que têm uma relação direta com a condição ou desequilíbrio, exemplificados por predisposição genética e desequilíbrios na neurotransmissão dopaminérgica quanto por fatores secundários, ou seja, aqueles que não são diretamente responsáveis pela condição em si, mas podem influenciar ou gerar sintomas analogamente ao TDAH, exemplificados por experiências vivenciadas ao longo da vida como eventos estressantes, traumas, ambiente familiar disfuncional, exposição a substâncias tóxicas ou mesmo padrões de comportamento aprendidos, podendo aqui ser incluído o uso excessivo de telas de forma que este excesso de estímulos dopaminérgicos possa contribuir para o aparecimento de sintomas como hiperatividade, impulsividade, dificuldade de concentração e comportamento desafiador (Coelho *et al.*, 2010).

De acordo com Coração *et al.* (2023), contrariando o que se pensa, estudos indicam que um tempo excessivo de exposição a telas durante os primeiros anos não está associado a um aumento direto no risco de desenvolvimento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Todavia, é crucial ressaltar que os sintomas comportamentais particulares do TDAH, como impulsividade e busca por recompensas imediatas devido ao aumento de dopamina no CPF, podem predispor a criança a um uso excessivo e prejudicial de dispositivos eletrônicos em busca de recompensas rápidas, levando a criança a apresentar problemas como a redução do tempo de sono, impacto negativo na saúde ocular, aumento do sedentarismo e possíveis prejuízos no desenvolvimento cognitivo. Da mesma forma, o uso prolongado de telas digitais pode estar associado a problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão (Coelho, 2010).

Em meio a este acontecimento, Lévy (1999) traz uma reflexão sobre as relações culturais das tecnologias digitais, apresentando-se como um otimista que vê as telas digitais como um novo espaço de comunicação a ser explorado positivamente. O autor defende ainda que o uso dos meios digitais traz uma série de benefícios expressivos para a sociedade contemporânea, destacando a capacidade dessas tecnologias de facilitar a comunicação e a troca de informações de forma global. Lévy argumenta que o ciberespaço não somente expande o acesso ao conhecimento, mas ainda agencia novas formas de interação social e colaboração, possibilitando que indivíduos de diferentes culturas e origens se conectem e dividam experiências de forma a formarem uma cibercultura. Além disso, ressalta que as tecnologias digitais podem estimular a criatividade e a inovação, oferecendo meios para a expressão artística, o que contribui para uma maior diversidade cultural.

De maneira similar, Costa (2019) destaca que as tecnologias digitais ampliam os espaços de sociabilidade e criação coletiva, potencializando experiências culturais que transcendem barreiras geográficas e temporais, promovendo uma nova dinâmica de pertencimento e participação social.

Semelhantemente, Souza *et al.* (2024) corroboram que é preciso reconhecer a importância das tecnologias como aliadas nos processos educativos e no desenvolvimento infantil. As gerações que surgiram no século XXI estão imersas em uma globalização digital marcada pelo paradigma técnico-científico que promove informação, comunicação, entretenimento de maneira rápida e instantânea, todavia, os autores levantam a preocupação de torna-se necessário reconhecer também, que o uso em excesso pode causar prejuízos e o que determinará seus efeitos será a forma de utilização, seus objetivos e a proporção por faixa etária.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019), o uso excessivo de telas digitais pode alterar o ritmo de aprendizagem, danificar as interações sociais e a comunicação, além de, por exemplo, colaborar para a intensificação de problemas comportamentais e emocionais, como ansiedade e dificuldades de atenção encontrada em pessoas com TDAH. Ademais, os pesquisadores sugerem que as pesquisas mostraram que pais e educadores estão cada vez mais conscientes dos impactos adversos que essa exposição pode ter, advertindo sobre a relevância de um uso equilibrado e supervisionado das telas, principalmente na infância.

Não queremos trazer aqui uma solução inovadora ou manifestar alguma panaceia, mas sim apresentar uma revisão da literatura atualizada. Diante dessas preocupações e fragilidades, torna-se imprescindível reconhecer que a coleta de dados junto a docentes que atuam com crianças já diagnosticadas com TDAH não tem como objetivo validar ou questionar o diagnóstico clínico em si, mas sim compreender, a partir da perspectiva pedagógica, como tais crianças se comportam e interagem no contexto escolar. É fundamental explicitar que as informações obtidas refletem a experiência e a observação cotidiana dos professores, situadas no campo educacional, e não constituem avaliação médica ou psicológica.

Como reforçam Justus *et al.* (2025):

Professores desempenham um papel significativo na identificação e intervenção de transtornos do neurodesenvolvimento, como TEA e TDAH. No entanto, suas percepções sobre a comorbidade TEA + TDAH permanecem pouco exploradas. Este estudo investiga as estimativas de professores sobre a prevalência de TEA + TDAH e sua

percepção de preparação para ensinar alunos com diagnósticos concomitantes, explorando os principais preditores de ambos os desfechos. (Justus *et al.*, 2025, p. 2): tradução livre.

Essa postura metodológica, ao delimitar claramente o foco da pesquisa, permite que se investigue o fenômeno a partir de sua manifestação no ambiente escolar, respeitando a complexidade e as controvérsias inerentes ao diagnóstico clínico, mas sem se sobrepor ao campo de atuação dos profissionais de saúde. Dessa forma, busca-se valorizar o olhar docente como fonte legítima de informações para a análise das práticas pedagógicas e das interações escolares, reconhecendo simultaneamente as limitações decorrentes da natureza indireta dessas informações.

Barkley e Murphy, (2008) apontam que as características comportamentais do TDAH parecem surgir, em média, entre os 3 e 6 anos. Isso acontece particularmente para aqueles subtipos do TDAH associados a comportamento hiperativo e impulsivo. Todavia, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) é mais amplo, apontando que esses sintomas devem estar presentes antes dos 12 anos de idade e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola ou em atividades sociais. Além disso, é fundamental que um profissional de saúde qualificado realize a avaliação e diagnóstico do TDAH com base nos critérios estabelecidos no DSM-5.

Neste contexto, pesquisadores e clínicos reconhecem o TDAH, como um distúrbio fundamentalmente relacionado à inibição comportamental e à autorregulação, fatores que contribuem para o surgimento dos demais sintomas característicos do transtorno (Barkley; Murphy, 2008).

Estudos mais recentes confirmam essa perspectiva ao destacar que o TDAH envolve disfunções nos processos executivos, especialmente no controle inibitório, na regulação emocional e na memória de trabalho, afetando diretamente a capacidade de planejar, organizar e sustentar o comportamento orientado a metas (American Psychiatric Association, 2022).

Ao longo do século XX, o TDAH foi identificado por diferentes nomenclaturas, entre elas “síndrome da criança hiperativa”, “reação hipercinética da infância”, “disfunção cerebral mínima” e “transtorno de déficit de atenção”, com ou sem hiperatividade, conforme relatam os autores. Nesse mesmo contexto, Barkley e Murphy (2008) destacam que os sintomas do transtorno se organizam em três categorias principais: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

A desatenção é um dos primeiros sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em infantes, destacada pela dificuldade em manter o foco e a atenção em tarefas ou atividades (Sivrikaya *et al.* 2020). Crianças com desatenção podem cometer falhas por descuido, ter dificuldade em seguir informações, parecerem distraídas ou desatentas em situações que exigem concentração e frequentemente perdem objetos necessários para suas atividades diárias.

Uma forma simples de exemplificar tal situação seria uma criança com desatenção que, ao realizar uma atividade escolar, comete erros elementares por não prestar atenção aos detalhes, inicia uma tarefa e logo se distrai com algum objeto ou som, sendo impedido assim de finalizar o que começou, também esquece de incluir informações importantes em um trabalho ou perder constantemente o material escolar necessário para completar suas atividades. Comportamentos como esses e outros ainda não citados aqui podem impactar negativamente o desempenho escolar e as interações sociais da criança, destacando a importância de identificar e abordar adequadamente a desatenção associada ao TDAH.

A hiperatividade apresenta-se como sendo um outro dos sintomas-chave do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em infantes. Ela é marcada por um nível de atividade excessiva e inadequada para a circunstância ou idade da criança. Infantes com hiperatividade repetidamente apresentam grande inquietude, agita as mãos e os pés com frequência e demonstram dificuldades em permanecer sentadas por períodos prolongados de tempo, agitação permanente e uma sensação de necessidade de ter um constante movimento (Sivrikaya *et al.*, 2020; Barkley; Murphy, 2008).

Uma criança com esta característica normalmente apresenta dificuldade em participar de atividades que implica ficar parados ou sentados, como assistir a uma aula, ouvir uma história na qual na maioria do tempo seus pensamentos voam por lugares imaginários e seus corpos insistem e representar seus pensamentos ou um simples jantar em família no qual levantam-se repetidamente, mexendo-se nas cadeiras, correndo pela casa ou escalando móveis. Essa oscilação motora excessiva pode influenciar no seu desempenho escolar, nas relações sociais e no domínio dos impulsos, tornando desafiador para a criança manter o foco e seguir regras ou instruções (Jamison, 2004).

O impacto da hiperatividade no dia a dia da criança ressalta a importância de identificar e abordar adequadamente esse sintoma do TDAH, visando melhorar a qualidade de vida e o bem-estar da criança afetada (Gapin; Labban; Etnier, 2010).

Um terceiro sintoma característico e muito importante é a impulsividade, que é encontrada em crianças com TDAH. Essa característica é denominada pela dificuldade em

controlar os impulsos e agir sem considerar as consequências de seus atos. Crianças impulsivas podem encontrar obstáculos no ato de esperar a sua vez, elas apresentam maior propensão em interromper conversas ou atividades de outras pessoas e dar respostas precipitadas, impensadas e constrangedoras antes que as perguntas tenham sido completadas (Sivrikaya et al. 2020), (Barkley; Murphy, 2008).

Uma criança impulsiva tende constantemente interromper os colegas e professores durante uma atividade em grupo, apresentando dificuldade em aguardar sua vez de falar, ou pode ter dificuldade em conter sua impulsividade ao lidar com situações que exigem calma, paciência e reflexão (Jamison, 2004). Essa falta de controle sobre os impulsos pode apresentar um impacto negativo nas relações sociais, comprometendo de forma singular a qualidade na aceitação e comunicação com os outros, o desempenho escolar e a capacidade de seguir regras, o que vem ressaltar a relevância de abordar e gerenciar a impulsividade associada ao TDAH para promover um desenvolvimento saudável e bem-estar emocional na criança (Barkley, 2015).

De acordo com a quinta edição do DSM, para que haja um diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), uma criança deve apresentar pelo menos 6 dos 9 sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, permanecendo por pelo menos 6 meses em um grau que seja inconsistente com o nível de desenvolvimento da criança e que ocasione prejuízo significativo em diferentes áreas e contextos da vida; ela deve apresentar uma conjunção dos sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Abramov *et al.* (2019) no estudo Correlatos Neurofisiológico e Comportamentais Associado ao TDAH, descrevem também sinais característicos encontrados em crianças e adultos com este transtorno os quais podemos destacar como sintomas de desatenção:

- a) Muitas vezes não presta atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, no trabalho ou em outras atividades;
- b) Com frequência tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- c) Não escuta quando alguém lhe dirige a palavra; não consegue ou apresenta dificuldade em deslocar o foco de atenção para quem está falando com ela. Embora pareça ser contraditória ao que foi citado no item 1, a pessoa com TDAH pode ser altamente motivada para aquilo que lhe interessa, destinando a tal tarefa um super foco de tal maneira que faz com que ela não perceba que esteja sendo solicitado sua atenção;

- d) Dificuldade em seguir instruções e se manter no que está fazendo até o final; essa dificuldade para executar atividade de longo prazo é mais difícil, ela sempre busca aquilo que lhe propicie recompensa a curto prazo, seja mais imediato. Nestas situações, a criança tende a apresentar dificuldade em se manter engajada em tarefas de longa duração como estudar para prova, ler um livro ou participar de atividades sociais prolongadas como um culto ou cerimônias de formaturas;
- e) Com frequência tem dificuldade em planejamento de tarefas e na organização de itens pessoais;
- f) Evita, não gosta ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante;
- g) Com frequência perde objetos necessários para tarefas ou atividades, perde coisas e informações essenciais para execução de suas tarefas;
- h) Apresenta dificuldade em manter a atenção. O indivíduo facilmente se distrai durante a aula, ao escrever um texto, ouvir ou contar uma história, ao praticar uma atividade de lazer. Qualquer barulho desloca e altera seu foco de atenção;
- i) Esquecido, distraído e, frequentemente, perdem materiais escolares, brinquedos e esquecem compromissos. Perdem-se no decorrer da tarefa; um simples ato de ir ao banheiro pode ser interrompido ao se deparar com um vídeo sendo transmitido no monitor da sala, ou um gato que cruza impetuosamente seu caminho e de repente se vê correndo atrás do gato, até que se pergunta: o que eu ia fazer mesmo.

Quanto aos sintomas de Hiperatividade-Impulsividade:

- a) Agitação; apresenta inquietude motora, fica batucando, se mexe o tempo todo, apresenta dificuldade em controlar seus pés e mãos, ao tentar se concentrar, sempre tem algum objeto nas mãos o qual fica manuseando, tende a executar movimentos constantes com os pés, demonstrando inquietude e aparente impaciência;
- b) Com frequência abandona sua cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado;
- c) Com frequência corre ou escala em situações em que isso é inapropriado;
- d) Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer de forma tranquila;
- e) Muitas vezes age como se estivesse "a mil por hora";

- f) Frequentemente fala demais;
- g) Com frequência tem dificuldade em esperar sua vez;
- h) Com frequência interrompe ou se intromete em conversas ou brincadeiras, interferem em assuntos que não lhes dizem respeito, apresenta dificuldade em se controlar verbalmente e motoramente, facilmente se interfere na conversa de outrem dando opiniões;
- i) Muitas vezes age impulsivamente sem considerar as consequências e sem pensar nas suas causas e efeitos; apresenta sinceridades sem julgo de noção e ponderação; mostra-se capaz de expressar seus sentimentos ou pontos de vista sem nenhum filtro social ou racional de consideração a terceiros.

Haja vista que você, ao ler os seis sinais tenha se identificado e gabaritado muitos deles, isso não significa que você tenha TDAH, ressaltam Abramov *et al.* (2019). Não basta apresentar estes sinais, porque há muitos confundidores que podem apresentar tais sintomas. A falta de sono, o uso excessivo de telas digitais entre outros os quais não iremos detalhar aqui podem apresentar os mesmos sintomas que se encontra na pessoa com TDAH (Souza *et al.*, 2023).

O sono, por exemplo, desempenha um papel crucial no desenvolvimento neuropsicológico infantil, sendo ainda mais relevante em crianças com TDAH, uma vez que distúrbios do sono são frequentemente associados à intensificação dos sintomas do transtorno. De acordo com Barkley (2006), dificuldades para iniciar e manter o sono são comuns em crianças com TDAH, agravando comportamentos impulsivos, hiperativos e desatentos durante o dia. Tais dificuldades não apenas comprometem o funcionamento cognitivo, mas também impactam a regulação emocional e a interação social dessas crianças.

Além disso, conforme destaca Mayer (2023), alterações no padrão de sono podem afetar significativamente as funções executivas, prejudicando a memória de trabalho, o controle inibitório e a atenção sustentada, funções essas já comprometidas em indivíduos com TDAH. Esses déficits se refletem no desempenho acadêmico e nas relações interpessoais, gerando um ciclo de retroalimentação negativa entre sono de má qualidade e agravamento dos sintomas. Nobre *et al.* (2021) explicam que a exposição à luz azul emitida por telas antes de dormir inibe a produção natural de melatonina, comprometendo a qualidade do sono.

Nesse sentido, Mayer (2023) destaca que a má qualidade do sono, frequentemente associada ao uso noturno de dispositivos digitais, afeta diretamente o funcionamento das

funções executivas, especialmente a memória de trabalho e a atenção sustentada, funções críticas para o desempenho escolar e a regulação emocional de crianças com TDAH.

Conforme Gonçalves e Mathias (2017), a prática da multitarefa digital, como assistir a vídeos enquanto joga ou troca mensagens, tem sido associada ao esgotamento da atenção e à fragmentação cognitiva, ampliando os prejuízos em crianças já diagnosticadas com o transtorno. Esses dados são confirmados por estudos de campo, como o de Souza, Mascarenhas, Cardoso e Jesus (2023), que demonstram que muitas crianças iniciam o contato com as telas ainda no primeiro ano de vida, contrariando recomendações internacionais, como as da Academia Americana de Pediatria (2016).

Tal exposição precoce tem consequências diretas sobre o desenvolvimento neuropsicomotor e sobre a formação de habilidades sociais básicas, uma vez que limita o tempo dedicado a brincadeiras espontâneas, interações presenciais e experiências sensorio-motoras, fundamentais para a construção da atenção sustentada e da empatia (Coração *et al.*, 2023; Vasconcelos *et al.*, 2023). Diante desse quadro, é fundamental que famílias e escolas promovam o uso consciente da tecnologia, com limites bem definidos e práticas alternativas que estimulem a concentração, a criatividade e o movimento físico, aspectos que, inclusive, podem atuar como mediadores positivos na redução dos sintomas do TDAH.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o sono é um componente essencial do desenvolvimento motor, desempenhando papel fundamental na recuperação física, na consolidação das aprendizagens e no progresso das habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Barkley (2006) complementa que dificuldades relacionadas ao sono são frequentes em crianças com TDAH e podem agravar sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, comprometendo o desempenho acadêmico e a regulação emocional. Nesse sentido, o sono de má qualidade interfere diretamente nos processos de aprendizagem e no equilíbrio comportamental, evidenciando sua importância no desenvolvimento infantil. A atividade física, por sua vez, atua como um elemento favorecedor da higiene do sono e da regulação fisiológica, contribuindo para a melhoria da qualidade do descanso e, consequentemente, para a estabilidade cognitiva e emocional das crianças.

Crianças que se envolvem regularmente em atividades motoras, recreativas ou esportivas tendem a apresentar maior gasto energético ao longo do dia, o que favorece o início e a manutenção do sono profundo durante a noite. Além disso, a prática de exercícios físicos contribui para a regulação hormonal, a redução da ansiedade e o equilíbrio emocional, fatores intimamente ligados à qualidade do sono (Organização Mundial da Saúde, 2020). Dessa forma, promover o movimento corporal não apenas favorece o desenvolvimento global

da criança como defendem os autores, mas também atua de forma preventiva e terapêutica frente aos problemas de sono cada vez mais comuns na infância moderna, especialmente entre aquelas que fazem uso abusivo de telas ou apresentam condições como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Assim, o incentivo à prática regular de atividades físicas deve ser entendido não apenas como um instrumento pedagógico ou recreativo, mas como parte integrante de uma teoria curricular integrada de cuidado infantil.

Os efeitos do TDAH na vida das crianças podem ser profundos e abrangentes. Desde dificuldades acadêmicas até problemas sociais e emocionais, os sintomas do transtorno podem interferir significativamente no desenvolvimento e no bem-estar infantil. Além disso, o TDAH muitas vezes persiste na adolescência e na vida adulta, apresentando desafios contínuos ao longo do curso da vida do indivíduo (Santos; Vasconcelos, 2010).

O cérebro de uma criança com TDAH, muitas vezes pode apresentar uma instabilidade de atenção, ele pode exibir uma atenção extremamente focada e uma hiperatenção, que às vezes é chamada de “hiperfoco”, quando envolvida em algo que desperta seu interesse e paixão. No entanto, essa mesma criança pode mostrar uma atenção próxima de zero quando o assunto não lhe interessa. Nessa situação, podemos observar uma oscilação da atenção, que vai desde um hiperfoco intenso até uma desatenção total (Barbosa Silva, 2023).

É importante compreender que essa aparente instabilidade de atenção não é resultado de uma deficiência de inteligência, mas sim de um excesso de pensamento, porque o cérebro de indivíduos com déficit de atenção tende a gerar uma quantidade significativamente maior de pensamentos do que a média, e em uma velocidade consideravelmente maior; traduzindo, seria como se o pensamento estivesse em alta velocidade, contudo o freio não estivesse funcionando como deveria, ao mesmo tempo em que a concentração está em determinada tarefa, ele perde o controle e passa para outra, e assim sucessivamente (Coelho, 2010, p. 691). Não é difícil escutarmos a expressão que diz: “esta criança vive no mundo da lua”, na verdade os pensamentos do TDAH estão transitando entre vários lugares, e quem sabe até mesmo “esteja na lua”, mas isso não é uma condição *sine qua non*⁸. Por conseguinte, o grande desafio é entender que o cérebro tem uma instabilidade que pode variar de uma atenção plena a níveis zero de atenção devido ao excesso de atividade cerebral.

⁸ “Sine qua non” é uma expressão em latim que significa “sem a qual não”. Ela é usada para descrever algo essencial, indispensável e fundamental para que algo aconteça ou para que algo seja possível. Quando algo é descrito como “sine qua non”, isso significa que é uma condição prévia necessária que não pode ser ignorada ou negligenciada. É comumente usada em contextos legais, filosóficos e literários para destacar a importância de certos elementos ou condições.

Embora esta hiperatividade física se apresente de forma genérica com conotação pejorativa, ela é simplesmente uma forma que o cérebro busca para regular-se. Ao praticar uma atividade física, ocorre um aumento da disponibilidade de dopamina e noradrenalina na região do lóbulo frontal, nas fendas sinápticas do sistema nervoso central o que auxilia na regulação das funções cerebrais relacionadas ao TDAH (apud Gapin, Labban, Etnier, 2010). Neste caso, esta liberação dopaminérgica pode resultar em possíveis alterações na estrutura cerebral que são de grande valia para um estado de concentração e o desempenho cognitivo, mas não só, mas também influenciar o fator neurotrófico o qual é produto da família das neurotrofinas, as quais estão envolvidas no processo do neurodesenvolvimento os quais são responsáveis pela sobrevivência e crescimento dos neurônios, atuando também na regulação de impulsos que podem afetar as disfunções do sistema dopaminérgico associados ao TDAH (Hyman et al., 1991, Knusel *et al.*, 1991).

Se olharmos ao redor, perceberemos que educadores frequentemente lidam com crianças agitadas em sala de aula e por vez, com grande frequência levantam a possibilidade de TDAH. Adaptar práticas pedagógicas para atender esses alunos é essencial para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz, contudo, o TDAH é um transtorno complexo com sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, sendo objeto de debates contínuos sobre sua natureza, diagnóstico e tratamento. É crucial abordar essa questão com sensibilidade e conhecimento para melhor apoiar indivíduos com TDAH.

O DSM-5 também alude critérios específicos para avaliação, estabelecem medidas bem fundadas que passaram por revisão exaustiva. Esses critérios são aplicados para assessorar na avaliação abrangente de indivíduos, cooperando para um diagnóstico e um plano de tratamento personalizado de acordo com a situação particular e o contexto clínico. No entanto, o manual avulta que as ferramentas de avaliação, entrevistas de formulação cultural e condições para estudos posteriores incluídas na Seção III do DSM-5^a ainda não possuem evidências científicas que respaldem seu uso clínico. Essas informações foram colocadas para ressaltar a evolução e o norte dos avanços científicos nessas áreas e para estimular novas pesquisas.

Em suma, o TDAH é um transtorno complexo que demanda uma abordagem multidisciplinar para diagnóstico e tratamento apropriado. O entendimento dos sintomas, fatores de risco, evolução e diagnóstico diferencial é crucial para proporcionar suporte eficaz às pessoas com TDAH em diferentes etapas da vida (Gapin; Labban; Etnier, 2010; Barkley; Murphy, 2008).

O tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade comumente demanda um olhar individualizado, que pode compreender terapia comportamental, intervenções educacionais, suporte psicossocial e, em alguns casos, intervenções farmacológicas. A finalidade destas medidas, seja isolada ou em conjuntas são auxiliar os indivíduos a desenvolver habilidades de gerenciamento dos sintomas e aprimorar a qualidade de vida. Cada pessoa com TDAH é singular, e o tratamento deve ser adaptado às necessidades específicas de cada indivíduo, considerando sintomas predominantes, contexto social e preferências do paciente (Jamison, 2004).

Barkley (2008) destaca ainda a relevância do tratamento especializado, estratégias de manobras diárias, como organização do ambiente, estabelecimento de rotinas e uso de notas visuais, podem ser de grande valia. Estes hábitos são observados como um facilitador e estratégia de aprendizado onde a educação e a conscientização sobre o TDAH são fundamentais para arguir estigmas e promover a compreensão da condição. A estrutura familiar e social também é crucial, fornecendo entendimento, compreensão e suporte emocional. Fomentar o autoconhecimento e o autocuidado ajuda os indivíduos a perfilar seus sintomas, identificar gatilhos e criar estratégias de autorregulação, melhorando desta forma o bem-estar emocional bem como sua qualidade de vida.

Pesquisas contínuas sobre o TDAH têm produzido avanços significativos na compreensão do transtorno e no desenvolvimento de novas abordagens terapêuticas, explorando terapias inovadoras e intervenções mais eficazes baseadas em evidências. Barkley (2014, p. 70) traz uma revisão de estudos epidemiológicos que sugerem diferenças neurobiológicas em indivíduos com TDAH, cuja prevalência do transtorno seja de cerca de 5% em crianças e 2,5% em adultos.

O TDAH manifesta-se ainda de forma diferente ao longo da vida: na pré-escola, a hiperatividade é mais evidente; nos anos escolares, a desatenção se torna mais proeminente; na adolescência, a hiperatividade pode diminuir, mas a impulsividade persiste; e na vida adulta, a desatenção e a impulsividade podem continuar a ser desafiadoras. O transtorno está associado a níveis menores de inibição comportamental, afetividade negativa e busca por novidades, traços que podem predispor algumas crianças ao TDAH. Além disso, frequentemente coexiste com outros transtornos, como ansiedade, depressão, transtornos de aprendizagem e transtornos do humor, necessitando de uma abordagem diagnóstica cuidadosa para diferenciá-lo de outras condições, como transtorno específico da aprendizagem, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista (Santos; Vasconcelos, 2010).

Promover o autoconhecimento e o autocuidado é essencial para indivíduos com TDAH e não só, mas também aprender a reconhecer os próprios sintomas, identificar gatilhos e desenvolver estratégias de autorregulação pode ajudar de maneira significativa a gerenciar melhor o transtorno no dia a dia e promover o bem-estar emocional.

Em resumo, o TDAH é um transtorno complexo que requer uma abordagem holística e individualizada. A compreensão dos sintomas, fatores de risco, evolução e diagnóstico diferencial é essencial para oferecer suporte eficaz às pessoas com TDAH em diferentes fases da vida. Com diagnóstico precoce, intervenções adequadas e suporte contínuo, as pessoas com TDAH podem aprender a gerenciar seus sintomas e alcançar seu potencial máximo em diferentes áreas da vida, melhorando assim a qualidade de vida e o bem-estar geral do indivíduo.

2.7 Educação Física escolar e o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

A literatura científica tem evidenciado, de forma consistente, a estreita relação entre a prática de atividades físicas e o desenvolvimento global de crianças, especialmente aquelas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nesse contexto, a Educação Física escolar emerge como um campo fértil para a promoção de benefícios cognitivos, motores, emocionais e sociais, desempenhando papel estratégico na mitigação de manifestações como desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Estudos nacionais e internacionais apontam que intervenções sistemáticas envolvendo o movimento corporal contribuem para a melhoria das funções executivas, da autorregulação e da interação social (Gapin; Etnier, 2010; Barkley, 1997; Willcutt et al., 2005), ao mesmo tempo em que favorecem a liberação de neurotransmissores associados ao bem-estar e à aprendizagem, como dopamina, serotonina e noradrenalina (Bustamante et al., 2019; Souza, 2022; Knecht et al., 2024; Van Praag, 2009; World Health Organization, 2019). Assim, compreender os mecanismos neurobiológicos e pedagógicos que fundamentam essa relação torna-se essencial para potencializar a atuação docente e fortalecer práticas inclusivas no ambiente escolar, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às políticas educacionais voltadas à educação inclusiva.

De acordo com Gapin, Labban e Etnier (2010), existe um corpo crescente de evidências que aponta para os efeitos benéficos da atividade física na redução de manifestações comportamentais como a impulsividade, hiperatividade e dificuldades de

atenção. Os autores destacam que o exercício físico atua como um modulador neurobiológico, promovendo alterações funcionais no cérebro que envolvem neurotransmissores como a dopamina e a noradrenalina, cuja desregulação está frequentemente associada ao TDAH. Além disso, relatam que crianças que se engajam regularmente em práticas motoras estruturadas apresentam melhorias na autorregulação, no controle inibitório e na memória de trabalho, sendo essas funções executivas frequentemente comprometidas nesse público.

Essas evidências convergem com os fundamentos da teoria do desenvolvimento motor de Gallahue e Ozmun (2005, p. 21), que compreende o movimento humano como um dos pilares essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Para estes autores, o movimento é uma experiência vital para o crescimento físico, cognitivo, afetivo e social, sendo que, por meio da exploração motora, a criança constrói habilidades fundamentais que servem de base para aprendizagens futuras. Nessa perspectiva, o domínio progressivo das habilidades motoras não apenas contribui para a competência física, mas também está intimamente ligado ao desenvolvimento neurológico e comportamental.

Nesse sentido, ao considerar a atividade física como uma ferramenta terapêutica eficaz no tratamento do TDAH, Gapin *et al.* (2010) corroboram a ideia central de Gallahue e Ozmun de que o movimento é uma condição indispensável para o desenvolvimento humano saudável, especialmente na infância, período em que o cérebro apresenta elevada plasticidade e sensibilidade a estímulos ambientais.

Como forma de atenuar manifestações comportamentais produzidas pelo TDAH, Nobre (2021) e Gapin e Etnier (2010) ressaltam a relevância da prática e exploração da atividade física para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, além da aquisição e aprimoramento das habilidades motoras e socioemocionais em crianças, estabelecendo relação direta com pessoas, objetos, brincadeiras e brinquedos no desenvolvimento das funções mentais e motoras, aspecto de fundamental importância, sobretudo na infância.

Estudos como os de Bustamante *et al.* (2019), Gapin, Labban e Etnier (2011), Knecht *et al.* (2024) e Souza (2022) evidenciam que a atividade física exerce influência significativa sobre o sistema dopaminérgico, promovendo adaptações neuroquímicas que favorecem a liberação e a regulação da dopamina, neurotransmissor essencial aos processos de motivação, recompensa, atenção e aprendizagem. Essa ação está diretamente associada à melhora das funções cognitivas e comportamentais, contribuindo para o desenvolvimento da autorregulação e para o equilíbrio emocional de crianças com TDAH.

Além disso, pesquisas como as de Van Praag (2009) indicam que a prática regular de atividade física estimula também a expressão do fator neurotrófico derivado do cérebro (BDNF)⁹ e da serotonina, evidenciando a complexa interação entre diferentes neurotransmissores envolvidos nos benefícios cognitivos e emocionais do exercício físico. A dopamina, em particular, desempenha papel fundamental na motivação e no controle do comportamento, atuando na busca por recompensas e no fortalecimento de conexões neurais relacionadas à aprendizagem e à memória.

Dessa forma, a literatura tem indicado que a prática da Educação Física no contexto escolar pode atuar como um importante modulador desses sistemas neuroquímicos, promovendo adaptações que fortalecem a plasticidade cerebral, a estabilidade emocional e as funções executivas durante a infância (Bustamante et al., 2019; Knecht et al., 2024; Souza, 2022; Van Praag, 2009).

No campo da Educação Física, autores como Gallahue e Ozmun (2005) e Tani *et al.* (1988) sustentam que a prática sistemática de atividades motoras pode favorecer o desenvolvimento da autorregulação, da atenção e do controle impulsivo, aspectos diretamente afetados em crianças com TDAH. Esses referenciais teóricos subsidiaram a interpretação dos dados empíricos à luz da contribuição da prática corporal no contexto escolar. Complementarmente, os fundamentos teóricos de Barkley (2002) sobre os déficits neuropsicológicos do TDAH e os mecanismos de autorregulação comportamental ofereceram subsídios para compreender as manifestações do transtorno no cotidiano escolar e suas possíveis interações com a prática pedagógica da Educação Física.

Ademais, é plausível que a atividade física possa beneficiar crianças com TDAH ao impactar positivamente as funções executivas as quais são um conjunto de habilidades cognitivas indispensáveis no controle do comportamento, na resolução de problemas e no alcance de metas (Gapin e Etnier, 2010). Isso compreende habilidades como o controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, planejamento e organização. Essas funções exercem uma função crucial no funcionamento executivo global de uma pessoa, influenciando seu comportamento, desempenho acadêmico e social, entre outros aspectos da vida (Barkley, 1997).

Curiosamente, pais e professores frequentemente relatam que os sintomas de TDAH melhoram após o envolvimento em atividades físicas (Gapin, Labban, Etnier, 2010, p.754).

⁹ BDNF (Fator Neurotrófico Derivado do Cérebro - do inglês *Brain-Derived Neurotrophic Factor*) é uma proteína produzida naturalmente pelo cérebro que atua como fator de crescimento neuronal, ou seja, é uma substância responsável por estimular o desenvolvimento, a sobrevivência e a plasticidade dos neurônios.

Além disso, os autores destacam ainda que há evidências de que a prática constante de atividade física é benéfica no auxílio da Função Cognitiva e diretamente à Função Executiva, promovendo um sustento indireto à hipótese de que a atividade física pode influenciar benéficamente os sintomas cognitivos em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Crianças com TDAH manifestam um desempenho consistentemente inferior em tarefas de funções executivas se comparado com aquelas que não apresentam o transtorno. Barkley (1997) aponta que crianças com TDAH apresentam déficits significativos nas funções executivas, como memória de trabalho, autorregulação emocional e planejamento, o que afeta o desempenho acadêmico e social. Willcutt et al. (2005), corroboram ao indicar que, em evidências meta-análise, crianças com TDAH têm desempenho inferior e consistente em tarefas que exigem controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, quando comparadas a pares sem o transtorno.

A atividade física apresenta um pequeno efeito na cognição em crianças e pode ser particularmente favorável para aquelas que manifestam este transtorno (Gapin; Etnier, 2010). Ainda, o autor indica que a atividade física beneficia a função executiva de forma a alterar a estrutura e função cerebral, particularmente nas regiões frontais do cérebro. Isto é de singular relevância para crianças com TDAH, ponderando que os moldes de TDAH demandam que haja um déficit central na função do lobo frontal subjacente às suas várias manifestações comportamentais e cognitivas (Castellanos; Tannock, 2002; Gapin; Labban; Etnier, 2010, p. 754).

No campo das investigações neurobiológicas sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Castellanos e Tannock (2002) também destacam que o transtorno está fortemente associado a disfunções no lobo frontal e nos circuitos fronto-estriatais, áreas diretamente implicadas na regulação de processos cognitivos complexos, como o controle inibitório, o planejamento, a memória de trabalho e a autorregulação emocional.

Evidências provenientes de estudos de neuroimagem funcional e estrutural apontam para reduções volumétricas e padrões atípicos de ativação no córtex pré-frontal em indivíduos com TDAH, o que sustenta a hipótese de um déficit central na função dessa região como substrato para as múltiplas manifestações comportamentais e cognitivas do transtorno (Barkley, 2008; 2017). Corroborando essa perspectiva, Gapin, Labban e Etnier (2010, p. 754), ao conduzirem uma revisão sistemática sobre os efeitos da atividade física nas funções executivas de crianças e adolescentes com TDAH, concluíram:

Os exercícios físicos, especialmente os de natureza aeróbica e realizados em intensidade moderada a vigorosa, podem induzir alterações estruturais e funcionais significativas no cérebro, particularmente nas regiões frontais, o que sugere uma contribuição importante para a melhoria das funções executivas em crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH.

Os autores argumentam que tais benefícios decorrem de mecanismos como o aumento do fluxo sanguíneo cerebral, a elevação da disponibilidade de neurotransmissores como dopamina e noradrenalina e o incremento na expressão de fatores neurotróficos, como o Brain-Derived Neurotrophic Factor (BDNF), que favorecem a neuroplasticidade e a formação de novas conexões sinápticas. Essa interface entre o déficit funcional do lobo frontal, característico do TDAH, e os efeitos neurobiológicos da prática regular de atividade física torna-se particularmente relevante para o delineamento de estratégias pedagógicas e terapêuticas, na medida em que sugere a possibilidade de mitigação dos prejuízos executivos por meio de intervenções corporais sistematicamente planejadas no contexto escolar.

Com efeito, nota-se que a prática regular de atividade física na infância traz múltiplos benefícios. Ela colabora para o desenvolvimento de músculos e ossos, além de aperfeiçoar a coordenação motora, o equilíbrio e a flexibilidade. Ademais, a Educação Física contribui para a melhoria da socialização, da autoconfiança e da autoestima das crianças. Além disso, a prática de atividade física pode ser extremamente divertida (World Health Organization, 2019) e, quanto mais prazerosa e estimulante for, maiores tendem a ser seus benefícios. Durante a execução e exploração de movimentos, hormônios como a endorfina, dopamina e ocitocina podem estar sendo liberadas no cérebro de forma a produzir um estado de bem-estar, levando a criança a apropriar-se de um estado de felicidade, reduzindo o estresse, aumentando a motivação, melhorando o humor e contribuindo para o desenvolvimento físico, mental e emocional mais saudável (Gapin; Labban; Etnier, 2010).

Já as endorfinas, as quais são denominadas de hormônios do bem-estar ou da felicidade, desempenham papel fundamental na regulação do humor e na promoção de sensações positivas. Durante a prática de exercício físico, sua liberação está associada a um conjunto de respostas neuroquímicas que favorecem sentimentos de euforia, prazer e relaxamento, além de contribuírem para a redução do estresse e para o alívio de tensões físicas e emocionais. Segundo Gapin, Labban e Etnier (2010), o exercício físico desencadeia processos neuroquímicos que estimulam a produção de endorfinas e dopamina, resultando em melhoras no humor, na motivação e na sensação de bem-estar, fatores essenciais para o equilíbrio emocional de crianças e adolescentes. Portanto, quando as crianças praticam atividades físicas e as endorfinas são liberadas, elas tendem a se sentir mais calmas,

relaxadas, bem-humoradas e menos irritadas, tristes e ansiosas. Esse efeito das endorfinas contribui para melhorar o estado emocional das crianças durante a prática de exercícios físicos, promovendo a sensação de bem-estar geral. Da mesma forma, o neurotransmissor dopaminérgico desempenha um papel relevante na motivação e sensação de realização.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (World Health Organization, 2019, p. 46):

A prática regular de atividades físicas está associada a benefícios psicológicos e emocionais significativos, incluindo a liberação de endorfinas e dopamina, responsáveis por reduzir o estresse, melhorar o humor, aumentar a sensação de prazer e promover estados emocionais mais equilibrados em crianças e adolescentes.

A dopamina auxilia as crianças a se sentirem motivadas para realizar tarefas, alcançar metas e experimentar um senso de realização. Além disso, esse neurotransmissor está diretamente relacionado à função cognitiva, especialmente aos processos de aprendizagem e memória, participando da formação e consolidação de memórias e da regulação da atenção. Conforme Van Praag (2009) e Bustamante et al. (2019), a liberação de dopamina durante a atividade física está associada à sensação de prazer e bem-estar, favorecendo o engajamento, a concentração e o desempenho cognitivo. De forma convergente, Barkley (2002) destaca que a desregulação dopaminérgica é um dos principais fatores neurobiológicos associados ao TDAH, interferindo na autorregulação, na motivação e na manutenção do foco atencional.

Nesse sentido, estudos indicam que a prática regular de atividade física estimula a produção e a regulação da dopamina, beneficiando diretamente as funções executivas e cognitivas, além de promover estados emocionais positivos e maior disposição para o aprendizado (Gapin; Etnier, 2010; Van Praag, 2009). Paralelamente, o hormônio ocitocina também desempenha papel relevante durante a prática corporal, contribuindo para o fortalecimento do sistema imunológico e para o equilíbrio hormonal das crianças. Embora esse aspecto ainda seja pouco explorado na literatura, pesquisas apontam que a atividade física pode favorecer a saúde global e a resistência a doenças, ampliando o bem-estar físico e emocional (Souza, 2022; Knecht et al., 2024).

Outro aspecto que tende a dificultar a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas refere-se à forma como a Educação Física é, por vezes, secundarizada nos projetos pedagógicos escolares. Em muitas instituições, esse componente ainda é tratado como periférico, com tempos reduzidos na grade curricular, ausência de planejamento conjunto com os demais professores e escassa participação nas discussões pedagógicas coletivas. Essa

condição reflete um processo histórico de desvalorização da área, amplamente discutido por autores como Bracht (1999), Darido (2017) e Betti e Zuliani (2002), que apontam para a necessidade de maior integração da Educação Física ao projeto político-pedagógico, de modo a garantir sua relevância na formação integral dos estudantes.

Tal cenário compromete a efetividade de qualquer proposta de intervenção para alunos com TDAH, pois impede a integração das ações pedagógicas e dificulta o acompanhamento contínuo e articulado das crianças. É preciso romper com essa lógica fragmentada e compreender que a Educação Física pode ser espaço privilegiado de observação, diagnóstico pedagógico e intervenção educativa, desde que inserida de forma orgânica no contexto escolar. Nesse sentido, uma das possibilidades para amenizar esse cenário consiste em investir na formação continuada dos professores, bem como em ampliar os espaços de diálogo interdisciplinar e estimular a construção de propostas curriculares que considerem a diversidade e favoreçam a inclusão. Tais medidas podem contribuir para fortalecer o papel da Educação Física no contexto escolar e promover práticas pedagógicas mais integradas e significativas.

Diversos estudos têm evidenciado que, embora a Educação Física possua reconhecido potencial inclusivo para crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sua participação efetiva nas aulas ainda é marcada por práticas excludentes, tanto explícitas quanto sutis. Segundo Bazon e Goulart (2005), é comum que o diagnóstico de TDAH seja utilizado como justificativa para afastar o aluno de determinadas atividades, sob a alegação de indisciplina ou de risco à segurança, o que acaba reforçando estigmas e restringindo oportunidades de aprendizagem motora e socialização.

Essa exclusão também pode ocorrer de forma indireta, quando professores, por falta de formação específica, deixam de adaptar regras, materiais ou estratégias de ensino, resultando em atividades pouco acessíveis a esses estudantes (Lima *et al.*, 2022). Além disso, Mittler (2003) aponta que a ausência de políticas de formação continuada voltadas à inclusão contribui para que muitos docentes mantenham práticas centradas na homogeneização da turma, negligenciando as necessidades individuais e reduzindo a participação dos alunos com TDAH. Nesse contexto, a Educação Física, que poderia atuar como espaço privilegiado de desenvolvimento das funções executivas e de promoção da autorregulação, acaba reproduzindo as mesmas barreiras presentes em outros componentes curriculares, perpetuando um ciclo de exclusão que contraria os princípios da educação inclusiva preconizados por Mantoan (2003) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Diante disso, observou-se que, apesar da existência de bases legais e de evidências científicas que sustentam a importância da Educação Física no atendimento a estudantes com TDAH, persistem, nas escolas, diversos entraves que dificultam a concretização desse potencial no cotidiano escolar. Para além das limitações estruturais e formativas, constatarem-se ainda concepções arraigadas que desvalorizam esse componente curricular. Nesse sentido, somente a partir de um movimento coletivo, institucional e político será possível consolidar a Educação Física como uma aliada efetiva no processo de inclusão e no desenvolvimento de crianças com TDAH no ambiente escolar.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico que norteia esta pesquisa, evidenciando as opções teóricas e práticas adotadas para sua realização. São explicitadas as bases epistemológicas e os procedimentos técnicos que asseguram a consistência científica do estudo, bem como as estratégias utilizadas para garantir a credibilidade e a fidedignidade dos dados coletados. Nesse sentido, descrevem-se a natureza da pesquisa, o processo analítico, os critérios de inclusão e exclusão dos participantes, os procedimentos empregados na coleta de dados e o plano de análise seguido. Além disso, destacam-se as potencialidades do estudo, demonstrando como tais decisões metodológicas se articulam aos objetivos propostos e à temática investigada, permitindo compreender de forma aprofundada as percepções docentes acerca da relação entre Educação Física e TDAH nos anos iniciais.

Para isso, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras (COEP/UFLA), sob o parecer consubstanciado nº 7.308.363 (CAAE: 84457224.9.0000.5148), em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

3.1 Delimitação da natureza da pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais e comportamentais se manifestam de forma contextualizada, relacional e subjetiva. Inscrita no campo da Educação e das Ciências Humanas, a investigação buscou interpretar os significados atribuídos pelos professores aos efeitos das aulas de Educação Física no comportamento de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), considerando as mediações pedagógicas e o cotidiano escolar como elementos centrais para a análise.

A pesquisa orientou-se pelos princípios da abordagem qualitativa em Educação, que valoriza a escuta sensível, a descrição densa e a interpretação das experiências humanas (Lüdke; André, 1986). Esse enfoque permitiu compreender, de forma aprofundada, como os docentes percebem a participação das crianças nas aulas de Educação Física, atentando-se às manifestações comportamentais observadas, às interações sociais e às condições institucionais que atravessam o processo educativo.

A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma remota, utilizando plataformas digitais. Participaram 15 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 13 regentes de turma e 2 especialistas em Educação Física. Para garantir o anonimato, todas receberam nomes fictícios criados a partir das iniciais reais, com o apoio de ferramentas de inteligência artificial, assegurando coerência interna e preservação ética das identidades.

A análise dos dados seguiu a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que possibilitou a sistematização dos discursos em categorias temáticas. O processo analítico compreendeu as etapas de leitura flutuante, codificação das unidades de sentido e categorização, buscando identificar regularidades, interpretações e significados atribuídos pelos docentes às práticas corporais e às manifestações comportamentais das crianças com TDAH no contexto escolar. Todo o procedimento manteve-se dentro dos limites epistemológicos da Educação, sem recorrer a instrumentos neuropsicológicos ou biomédicos, uma vez que o objetivo não envolveu mensuração clínica, mas sim a compreensão interpretativa das percepções docentes.

As entrevistas foram analisadas à luz dos referenciais teóricos apresentados no capítulo 2, especialmente no que se refere ao papel da Educação Física no desenvolvimento infantil, à mediação pedagógica do movimento e às dimensões socioemocionais envolvidas na autorregulação. Essa articulação permitiu interpretar as narrativas dos professores de maneira coerente com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa.

O processo de categorização resultou na identificação de seis categorias temáticas que orientaram a análise dos dados: (1) formação docente e preparação para a inclusão de alunos com TDAH; (2) compreensão dos professores sobre o TDAH; (3) expectativa e ansiedade antes das aulas de Educação Física; (4) engajamento acadêmico e relações interpessoais; (5) influência das aulas de Educação Física nas manifestações comportamentais; e (6) percepções sobre alterações comportamentais após as aulas. Essas categorias constituíram o eixo central da interpretação apresentada no capítulo 4.

Do ponto de vista ético, a pesquisa foi conduzida em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras (UFLA), garantindo consentimento livre e esclarecido, sigilo das informações e respeito à autonomia dos participantes. Todos os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e armazenados em conformidade com as exigências éticas e legais vigentes.

3.2 Procedimentos

A execução desta pesquisa exigiu a adoção de procedimentos sistemáticos que assegurassem tanto a validade científica quanto o cumprimento dos preceitos éticos estabelecidos para investigações com seres humanos.

Inicialmente, foi agendada uma reunião formal com a direção da instituição escolar, momento em que a proposta do estudo foi apresentada, discutida e avaliada quanto à sua pertinência e viabilidade no contexto educacional. Essa etapa foi fundamental para estabelecer um canal de diálogo com a gestão e consolidar a parceria necessária para o desenvolvimento da investigação. Como resultado, obteve-se a declaração oficial de autorização da escola, documento imprescindível para a continuidade do processo.

Após a emissão da autorização institucional, foram elaboradas questões norteadoras voltadas ao comportamento de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), contemplando diferentes contextos escolares. A elaboração dessas questões buscou direcionar as entrevistas semiestruturadas de modo a favorecer a comparabilidade das respostas e a identificação de possíveis variações comportamentais associadas à prática da atividade física.

Paralelamente, foram adotados os procedimentos necessários para a adequação ética da pesquisa. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), garantindo o atendimento às normas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, foram elaborados e disponibilizados os documentos exigidos para a participação dos envolvidos, a saber: (a) Autorização da Escola, formalizando a anuência institucional; e (b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado aos docentes participantes, assegurando-lhes liberdade de participação, anonimato e o direito de desistência a qualquer momento sem prejuízos pessoais ou profissionais.

Por fim, todos os procedimentos adotados foram organizados de modo a garantir a integridade da pesquisa, a credibilidade dos resultados e o respeito à dignidade dos participantes, assegurando que os dados coletados refletissem de maneira fiel as experiências e percepções dos docentes.

3.3 Procedimento analítico

Escolher a metodologia de pesquisa constitui um processo desafiador, pois são muitas possibilidades de procedimentos que se pode adotar, muitas formas de se estabelecer o corpus da mesma e também de se detalhar tal material empírico. A definição dos procedimentos analíticos seguiu o propósito central da investigação, que consistiu em compreender, a partir das perspectivas dos docentes, como as aulas de Educação Física podem influenciar as manifestações comportamentais de crianças diagnosticadas com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, adotou-se um percurso metodológico coerente com a natureza do estudo, orientado pela interpretação das experiências vivenciadas no contexto escolar.

O corpus da pesquisa foi constituído por entrevistas semiestruturadas realizadas com professores regentes e especialistas, todos atuando diretamente com estudantes com diagnóstico confirmado de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). As entrevistas foram conduzidas remotamente por meio da plataforma Google Meet e transcritas com o auxílio de ferramentas digitais baseadas em inteligência artificial, especificamente a extensão Tactiq, integrada ao ambiente do Google Meet, a qual possibilita a geração automática de transcrições em tempo real durante reuniões virtuais. Após essa etapa, as transcrições foram revisadas manualmente pelo pesquisador, com o objetivo de assegurar a fidelidade das falas dos participantes e a precisão do material empírico utilizado na análise. A seleção das participantes ocorreu de forma intencional, considerando a experiência profissional e o envolvimento direto com situações relacionadas ao fenômeno investigado, conforme recomendado na literatura sobre pesquisa qualitativa em educação (Lüdke; André, 2013).

A estrutura do roteiro de entrevistas contemplou cinco momentos distintos de observação do comportamento dos alunos com TDAH: situações ocorridas em dias com aulas de Educação Física, em dias sem aulas, antes, durante e após a participação nas práticas corporais. Essa organização permitiu identificar contrastes e regularidades nas percepções dos professores, conferindo maior consistência e comparabilidade ao material analisado. Tal delineamento favoreceu a investigação de variações comportamentais atribuídas ao contexto das aulas de Educação Física, sem recorrer a instrumentos diagnósticos ou medições biomédicas, uma vez que o foco da pesquisa esteve centrado na interpretação das experiências relatadas pelos docentes.

Cabe aqui refletir nos limites do processo interpretativo, visto que no desenvolvimento da análise, considerou-se também a possibilidade de ocorrência de vieses inerentes a estudos qualitativos, tais como o viés de confirmação e a desejabilidade social. O viés de confirmação refere-se à tendência inconsciente de interpretar os dados de maneira alinhada a expectativas ou crenças prévias, tanto por parte do pesquisador quanto dos participantes. Já a desejabilidade social diz respeito à inclinação dos entrevistados em fornecer respostas que julgam mais adequadas ou coerentes com aquilo que acreditam que o pesquisador espera ouvir. Esse ponto merece atenção especial no presente estudo, uma vez que o pesquisador atua profissionalmente na mesma instituição onde os participantes trabalham, ainda que em exerçam suas atividades em prédios distintos e setores pedagógicos diferentes, o que pode ter contribuído para respostas mais positivas acerca dos efeitos da Educação Física.

Reconhecer essas limitações não reduz a importância dos dados produzidos; ao contrário, confere maior transparência ao processo investigativo. Como salientam Lüdke e André (1986), toda pesquisa qualitativa é atravessada pelas subjetividades do pesquisador e pelos vínculos estabelecidos no campo, sendo imprescindível explicitar tais influências e adotar procedimentos analíticos rigorosos que favoreçam a credibilidade da interpretação. Dessa forma, embora os resultados não possam ser generalizados, eles oferecem subsídios significativos para a compreensão das percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com TDAH e sobre o papel da Educação Física como mediadora de processos de desenvolvimento.

O processo de análise permitiu ainda a identificação de seis grandes eixos temáticos que sintetizam os elementos centrais presentes nos discursos das participantes. O primeiro refere-se à formação docente e ao preparo para a inclusão de alunos com TDAH. O segundo aborda a compreensão que os professores demonstram sobre o transtorno. O terceiro contempla expectativas, sentimentos e percepções relacionadas aos momentos que antecedem as aulas de Educação Física. O quarto eixo trata das relações interpessoais, do engajamento acadêmico e das interações sociais observadas no cotidiano escolar. O quinto refere-se às percepções sobre a influência das aulas de Educação Física nas manifestações comportamentais das crianças. Por fim, o sexto eixo reúne interpretações sobre possíveis alterações comportamentais observadas após a realização das atividades corporais. Esses eixos orientam a discussão dos resultados apresentada no capítulo 4.

3.4 Participantes

Participaram do estudo quinze docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma instituição de ensino particular localizada no sul de Minas Gerais. O grupo foi composto por treze professores regentes e dois professores especialistas em Educação Física, todos com experiência direta no acompanhamento pedagógico de estudantes com diagnóstico confirmado de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A escolha dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando o contato cotidiano desses profissionais com o fenômeno investigado e sua atuação direta no processo educativo das crianças, conforme orientações metodológicas recorrentes em pesquisas qualitativas na área da educação (Lüdke; André, 2013).

Em relação às características do grupo, observou-se predominância do sexo feminino, característica comum entre docentes que atuam nos anos iniciais da educação básica no contexto brasileiro. Os participantes apresentaram trajetórias profissionais heterogêneas, com diferenças significativas no tempo de experiência em sala de aula. Parte dos docentes encontrava-se em fase inicial da carreira, com poucos anos de atuação profissional, enquanto outros possuíam trajetórias mais consolidadas, acumulando mais de uma década de experiência no exercício da docência. Essa diversidade de percursos profissionais revelou-se relevante para a pesquisa, pois permitiu reunir percepções provenientes tanto de professores em início de carreira quanto de docentes com ampla vivência pedagógica, ampliando o conjunto de interpretações sobre o comportamento e o desenvolvimento escolar de crianças com TDAH.

No que se refere à formação acadêmica, os professores regentes possuíam graduação em Pedagogia ou áreas correlatas da formação docente. Os professores especialistas eram graduados em Educação Física, sendo que alguns relataram formação complementar em cursos de pós-graduação ou especialização relacionados à área do movimento humano ou da educação. A presença de docentes com diferentes formações e trajetórias profissionais contribuiu para a pluralidade de perspectivas presentes nas entrevistas, uma vez que os participantes mobilizaram diferentes experiências pedagógicas e referenciais formativos ao refletirem sobre o comportamento dos estudantes e sobre o papel das aulas de Educação Física no contexto escolar.

A diversidade de perfis profissionais, tempos de experiência e formações acadêmicas presentes entre os participantes contribuiu para enriquecer o material empírico produzido, possibilitando a análise de diferentes interpretações docentes acerca das manifestações

comportamentais associadas ao TDAH no ambiente escolar. Dessa forma, as percepções apresentadas ao longo da análise refletem um conjunto de saberes construídos no exercício cotidiano da docência e nas interações estabelecidas entre professores, estudantes e o contexto pedagógico da escola.

3.5 Entrevista

Com o objetivo de coletar dados junto aos professores, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, desenvolvido pelo próprio autor da pesquisa e apresentado no apêndice, cuja construção partiu da necessidade de explorar, de forma aprofundada e flexível, as percepções docentes acerca dos efeitos da participação sistemática nas aulas de Educação Física sobre as manifestações comportamentais, sociais e atencionais apresentadas por alunos com TDAH, no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O processo de construção das perguntas fundamentou-se em uma revisão de literatura especializada sobre TDAH, atividade física e desenvolvimento infantil, tendo como referência teóricos como Barkley (2002), Gallahue e Ozmun (2005), Fonseca (2015), além das contribuições metodológicas de Lüdke e André (1986). Esses autores destacam a importância de elaborar instrumentos que possibilitem a escuta significativa dos sujeitos da pesquisa, valorizando suas experiências e interpretações. Nesse sentido, o roteiro de entrevista foi estruturado para captar com profundidade as vivências dos professores, sem restringir suas respostas a formatos rígidos, promovendo um ambiente propício à livre expressão.

Além disso, a organização do roteiro foi orientada pelas diretrizes da técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), priorizando a clareza, a pertinência e a abertura à emergência de categorias temáticas significativas. Como enfatiza Bardin, perguntas bem construídas devem favorecer a identificação de sentidos implícitos nos discursos, indo além da resposta direta e permitindo interpretações mais densas e contextualizadas.

As entrevistas contemplaram diferentes aspectos do comportamento dos alunos com TDAH, incluindo níveis de atenção, controle da impulsividade, habilidades sociais, adaptação às regras, interesse pelas aulas e possíveis mudanças percebidas antes, durante e após a participação nas atividades físicas escolares. Essa estrutura buscou investigar se as aulas de Educação Física contribuem de alguma forma para a melhora nos comportamentos relacionados ao TDAH, considerando as múltiplas dimensões envolvidas nesse transtorno.

As entrevistas foram realizadas em horários previamente combinados, de acordo com a disponibilidade dos professores, e suas transcrições, inicialmente produzidas com o apoio de ferramentas digitais baseadas em inteligência artificial, especificamente a extensão Tactiq, integrada à plataforma Google Meet, passaram posteriormente por revisão manual criteriosa, com o objetivo de assegurar a fidelidade ao conteúdo original das falas dos participantes. Esse procedimento garantiu maior precisão na organização do corpus e qualificou as etapas subsequentes de codificação, categorização e interpretação dos dados, em consonância com os procedimentos metodológicos propostos por Bardin (2016).

Todas as etapas desta pesquisa foram conduzidas em conformidade com os princípios éticos do CEP da Universidade. Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos do estudo, sua participação voluntária e o direito de se retirarem a qualquer momento, sendo assegurados o sigilo e o anonimato das informações fornecidas. Para preservar a identidade dos entrevistados, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios, conforme previsto no TCLE assinado por cada participante.

O roteiro final consolidado da entrevista foi composto pelas seguintes questões norteadoras:

1. Identificação do docente

- Qual a sua formação acadêmica e área de atuação?
- Há quanto tempo atua como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- Já teve experiência com alunos diagnosticados com TDAH?

2. Percepções sobre o TDAH

- Como você compreende o TDAH e quais são, em sua experiência, os principais comportamentos observados em alunos diagnosticados?
- Quais desafios pedagógicos você considera mais recorrentes no trabalho com esses alunos?

3. Educação Física e comportamento

- Em sua percepção, como os alunos com TDAH se comportam nos dias em que têm aulas de Educação Física em comparação aos dias em que não têm?
- Quais mudanças de comportamento você observa antes e após a participação nas aulas de Educação Física?

- Em que medida a prática dessa disciplina contribui para aspectos como atenção, controle da impulsividade, engajamento e socialização?

4. Implicações pedagógicas

- Na sua visão, como as aulas de Educação Física podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo dos alunos com TDAH?
- Você acredita que a carga horária atual destinada à Educação Física é suficiente? Por quê?

Assim, o roteiro de entrevista semiestruturado configurou-se como um instrumento central para alcançar os objetivos da pesquisa, ao possibilitar a escuta atenta e contextualizada das percepções docentes. Sua elaboração fundamentada teoricamente, aliada à flexibilidade metodológica, permitiu captar nuances do cotidiano escolar e das experiências pedagógicas relacionadas ao TDAH, assegurando a riqueza e a diversidade dos dados coletados. Desse modo, a entrevista constituiu não apenas um procedimento técnico, mas também um espaço de reflexão e diálogo, essencial para a compreensão das interfaces entre Educação Física, comportamento e inclusão escolar de alunos diagnosticados com TDAH

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados oriundos das entrevistas realizadas com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental permitiu compreender, sob a perspectiva qualitativa, os sentidos atribuídos pelos professores às experiências de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas aulas de Educação Física.

No que se refere às múltiplas dimensões do fenômeno investigado, emergiram aspectos que perpassam diferentes esferas da experiência escolar. A dimensão comportamental foi destacada pelos professores ao relatarem que, após as aulas de Educação Física, os alunos com TDAH apresentavam menor inquietação, maior capacidade de concentração e disposição para as atividades de sala de aula. A dimensão socioemocional também se mostrou significativa, uma vez que os participantes ressaltaram a importância das práticas corporais para o fortalecimento da autoestima, para o respeito às regras e para a vivência de situações de cooperação, como esperar a vez, lidar com vitórias e derrotas e interagir de forma positiva com colegas. Além disso, uma dimensão pedagógica emergiu ao se evidenciar que as atividades físicas funcionavam como mediadoras de aprendizagens cognitivas, auxiliando no desenvolvimento da atenção, da memória e da disciplina. Por fim, a dimensão relacional mostrou-se essencial, já que os docentes observaram que as aulas favoreciam a integração social e a melhoria das relações interpessoais dos alunos com TDAH, tanto com os pares quanto com os professores.

As contribuições percebidas pelos professores reforçam a centralidade da Educação Física como espaço privilegiado de desenvolvimento e inclusão. Os relatos evidenciam que os momentos de prática corporal possibilitaram que os alunos canalizassem sua energia de forma produtiva, retornando às atividades em sala com maior capacidade de foco e autorregulação. Outro aspecto recorrente foi o reconhecimento das aulas como instância promotora de respeito mútuo e de vivências coletivas, que contribuem não apenas para a socialização, mas também para a internalização de valores e regras essenciais à vida em sociedade. Nesse sentido, os professores destacaram que a Educação Física tem papel decisivo no fortalecimento da inclusão escolar, pois permite que alunos com TDAH se sintam competentes, valorizados e capazes de participar ativamente do grupo, ressignificando sua identidade frente aos colegas e ao ambiente educativo.

Entretanto, os depoimentos também revelaram desafios pedagógicos que precisam ser considerados no processo de ensino. Um dos principais refere-se à dificuldade de manter a

atenção dos alunos com TDAH em atividades mais longas ou que demandam maior tempo de espera, o que exige do professor estratégias diferenciadas de condução. Outro desafio está relacionado à impulsividade, que por vezes gera conflitos interpessoais e resistência às regras estabelecidas. Além disso, foi mencionada a carência de formação continuada que auxilie os docentes a compreenderem de maneira mais aprofundada as especificidades do TDAH e a desenvolverem práticas pedagógicas mais inclusivas. A limitação da carga horária de Educação Física também foi apontada como entrave, uma vez que restringe as oportunidades de explorar com maior amplitude os benefícios da prática corporal para esses alunos.

As implicações para a prática educativa emergem como uma síntese reflexiva dos achados. Em primeiro lugar, reforça-se a necessidade de reconhecer a Educação Física não apenas como espaço de movimento ou de gasto de energia, mas como componente curricular estratégico para o desenvolvimento integral, contribuindo para aspectos cognitivos, socioemocionais e relacionais dos alunos com TDAH. Além disso, torna-se fundamental fortalecer a articulação interdisciplinar entre professores de Educação Física, regentes de sala e demais professores especializados¹⁰, de modo a potencializar estratégias que favoreçam a atenção, a cooperação e a aprendizagem nos diferentes momentos da rotina escolar. Por fim, os resultados apontam para a urgência de políticas institucionais que assegurem tanto a ampliação da carga horária da Educação Física quanto a formação continuada de professores, favorecendo a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e humanizadoras.

Em diálogo com os referenciais teóricos apresentados, é possível afirmar que a Educação Física desempenha papel central na escolarização de alunos com TDAH, ao contribuir para a redução de comportamentos desadaptativos, para o aumento da concentração e para a promoção de experiências educativas significativas. Tais achados corroboram as considerações de Lüdke e André (1986) sobre a importância da escuta atenta e da análise crítica da prática pedagógica, bem como os apontamentos de Bracht (1999) e Darido (2017) acerca do potencial da Educação Física em transcender a dimensão meramente motora, atuando como mediadora de processos de formação integral.

Dessa forma, a presente pesquisa não apenas evidencia o valor da Educação Física para o desenvolvimento de crianças com TDAH, como também problematiza os limites e desafios que permeiam a prática docente, abrindo espaço para reflexões que podem subsidiar políticas públicas, práticas escolares e futuras investigações acadêmicas no campo da Educação.

¹⁰ Professores de Arte, Educação Cristã, Inglês e Robótica.

4.1 Formação docente e preparação para a inclusão de alunos com TDAH

Nas entrevistas, observou-se que os participantes não relataram ter recebido, ao longo de sua formação inicial ou continuada, preparação sistemática voltada especificamente para o trabalho pedagógico com estudantes diagnosticados com TDAH. Algumas professoras mencionaram a participação em cursos, palestras ou momentos formativos em que o tema foi abordado de maneira pontual, geralmente no contexto mais amplo da educação inclusiva ou das dificuldades de aprendizagem. No entanto, tais experiências formativas mostraram-se esporádicas e pouco aprofundadas, o que limita sua capacidade de oferecer subsídios pedagógicos mais consistentes para a atuação cotidiana com alunos que apresentam esse tipo de condição no ambiente escolar.

Esses elementos sugerem que, embora existam oportunidades formativas relacionadas ao tema no contexto institucional, tais experiências nem sempre se traduzem na consolidação de um repertório teórico e pedagógico suficientemente estruturado para orientar a prática docente diante das demandas associadas ao TDAH. As falas dos participantes indicam que as lacunas formativas observadas resultam de um conjunto de fatores. Esses fatores envolvem, por um lado, os limites das iniciativas institucionais de formação continuada e, por outro, a necessidade de investimento individual por parte dos próprios docentes em processos permanentes de atualização profissional. Nesse sentido, os relatos apontam para a complexidade do desenvolvimento profissional docente, no qual a construção de conhecimentos e estratégias pedagógicas voltadas à diversidade presente nas salas de aula depende da articulação entre políticas formativas institucionais e o engajamento dos professores em sua própria trajetória de formação.

A professora Letícia ressaltou que “na nossa formação não tem isso... a gente escuta falar, mas não aprende como fazer na prática. Quando chega na sala, é tudo muito novo”. De maneira semelhante, Fernanda declarou: “nunca tive um curso que explicasse de verdade como trabalhar com uma criança com TDAH; a gente vai descobrindo na vivência”. Alguns docentes também mencionaram insegurança ao planejar intervenções pedagógicas. Marina, por exemplo, afirmou: “às vezes eu não sei se estou fazendo certo... falta formação mesmo, falta alguém pra orientar”. Já Ana Cristina destacou a necessidade de apoio institucional ao dizer que “a escola orienta algumas coisas, mas não tem formação continuada sobre isso; cada professora tenta achar o caminho sozinha”.

Outro ponto recorrente foi o reconhecimento de que as orientações recebidas, embora bem-intencionadas, não atendem às demandas específicas do TDAH. A professora Ana

Carolina explicou: “a gente recebe algumas orientações gerais, mas não tem nada direcionado para TDAH. Quando acontece uma situação mais difícil, ficamos sem saber o que fazer”.

Esses depoimentos convergem ao revelar uma sensação compartilhada de despreparo técnico e pedagógico. As falas demonstram que a falta de formação continuada consistente compromete a segurança e a efetividade das práticas docentes, levando a maioria dos professores a se perceber ainda pouco instrumentalizada para compreender as especificidades do transtorno e desenvolver estratégias inclusivas adequadas às necessidades dos alunos com TDAH. Essa lacuna formativa impacta diretamente nas estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula, comprometendo tanto a qualidade das intervenções quanto a segurança profissional dos docentes ao lidar com comportamentos desafiadores.

No campo educacional, o desafio da formação de professores para lidar com a neurodiversidade exige políticas de desenvolvimento profissional contínuo, capazes de articular teoria, prática e reflexão crítica. Como argumenta Mantoan (2003), a escola inclusiva demanda que o professor tenha acesso a processos formativos que o preparem para compreender as diferenças e reorganizar suas práticas pedagógicas sem recorrer a modelos padronizados de ensino. Essa perspectiva aproxima-se das percepções dos professores entrevistadas, que relatam sentir-se desamparadas diante das necessidades específicas de alunos com TDAH e reconhecem que a ausência de formação continuada limita sua capacidade de agir pedagogicamente com segurança.

As falas de Fernanda e Marina ilustram essa realidade ao afirmarem que “não sabemos exatamente como proceder em algumas situações” e que “falta alguém para orientar na prática cotidiana”. Esses relatos reforçam os apontamentos de Nóvoa (1992), para quem a formação docente não pode restringir-se ao acúmulo de cursos, mas deve constituir-se como um processo permanente de reconstrução profissional, sustentado pelo diálogo entre a experiência e o conhecimento pedagógico. Assim, a sensação de insegurança expressa pelos docentes torna-se um indicador da necessidade de modelos formativos mais integrados à realidade escolar e sensíveis às demandas trazidas pela neurodiversidade.

Essa constatação permanece pertinente nos dias atuais, visto que estudos recentes indicam que a ausência de suporte institucional adequado e de oportunidades de atualização contínua ainda compromete a capacidade docente de responder de forma efetiva às necessidades de alunos com diferentes perfis de aprendizagem (Santos; Pereira; Lima, 2022; Oliveira; Costa, 2023).

Segundo Santos, Pereira e Lima (2022), a formação continuada de professores precisa ser contextualizada e orientada para o reconhecimento das singularidades dos estudantes, com ênfase na neurodiversidade como um eixo transversal do processo educacional.

Oliveira e Costa (2023) corroboram ao apontar que o desenvolvimento profissional docente, quando desarticulado de políticas efetivas, reforça a exclusão educacional e dificulta a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às diferenças cognitivas. Bardin (2016), ao tratar da análise de conteúdo como método de compreensão das realidades subjetivas, reforça que o discurso docente revela dimensões fundamentais da experiência educativa, as quais não podem ser ignoradas na elaboração de propostas de formação mais significativas.

As falas dos docentes entrevistados evidenciam um sentimento de vulnerabilidade diante do atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com TDAH. A professora Catarina expressa essa insuficiência formativa ao relatar que faltam formações mais aprofundadas para sabermos como lidar melhor com essas situações. Na escola, são enviados alguns vídeos explicativos, mas ainda assim sinto que precisamos de um treinamento mais detalhado”. A mesma preocupação aparece na fala de Júlio, que reconhece não possuir formação direcionada ao transtorno: “nunca fiz um curso específico para atuar com alunos com TDAH [...] acho que é uma área que está crescendo e precisamos estar preparados”. Esses relatos revelam que, apesar dos esforços esporádicos da instituição, a formação continuada não tem atendido às demandas práticas que emergem no cotidiano escolar, gerando insegurança, improvisação e sobrecarga emocional.

Diante desse cenário, evidencia-se o papel estratégico da universidade e da pesquisa acadêmica na mediação entre o conhecimento científico e as demandas concretas da escola básica. Ao produzir conhecimento sistematizado a partir das percepções docentes e do cotidiano escolar, esta pesquisa contribui para a problematização das lacunas formativas identificadas e para a construção de caminhos possíveis de superação, ainda que parciais, dessas fragilidades. A universidade, enquanto espaço privilegiado de produção e socialização do saber, assume a responsabilidade de dialogar com a realidade educacional, oferecendo subsídios teóricos, metodológicos e formativos que possam apoiar as instituições escolares na qualificação de suas práticas inclusivas. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados não se limitam à descrição das dificuldades enfrentadas pelos docentes, mas constituem um diagnóstico fundamentado que pode orientar ações formativas mais contextualizadas, sensíveis às especificidades do TDAH e ancoradas na prática pedagógica real. Ao articular pesquisa, reflexão crítica e produto educacional, este estudo se propõe a colaborar com a

instituição pesquisada na ressignificação de suas estratégias de formação continuada, contribuindo para a ampliação do repertório profissional dos docentes, para o fortalecimento de sua segurança pedagógica e para a construção de respostas mais consistentes às demandas impostas pela neurodiversidade no contexto escolar.

Essa carência compromete não apenas a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mas também limita as possibilidades de consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Como apontam Capellini, Germano e Oliveira (2018), a formação continuada precisa ser estruturada de forma intencional e sistemática, contemplando conhecimentos específicos sobre os transtornos do neurodesenvolvimento e oferecendo suporte técnico e pedagógico contínuo ao professor. De modo convergente, Neves e Capellini (2015) enfatizam que programas de formação docente devem articular teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de estratégias interdisciplinares que favoreçam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Ao dialogar com as percepções dos docentes entrevistados, tais proposições evidenciam que a formação continuada não pode restringir-se ao envio de materiais esporádicos, como vídeos ou orientações gerais, mas deve constituir-se como um processo formativo sólido, contextualizado e colaborativo, capaz de fortalecer a autonomia profissional e ampliar a competência pedagógica necessária para o atendimento das demandas apresentadas pelos alunos com TDAH.

Formar professores para atuar com estudantes com TDAH não se limita à transmissão de informações diagnósticas ou estratégias comportamentais isoladas. Trata-se de investir na constituição de uma nova cultura docente, mais sensível às singularidades, mais aberta ao diálogo interdisciplinar e mais comprometida com os princípios da equidade e da inclusão.

4.2 Compreensão dos professores sobre o TDAH

Os professores participantes desta pesquisa apresentaram concepções variadas a respeito do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), construídas a partir de suas experiências profissionais, observações cotidianas e trajetórias docentes. Em seus relatos, alguns docentes compreenderam o TDAH como uma condição de base neurobiológica caracterizada por dificuldades de atenção, impulsividade e comportamentos hiperativos, aproximando-se de definições presentes na literatura especializada, como as propostas por Barkley (2017) e pela American Psychiatric Association (2013). Contudo, tais percepções não se mostraram homogêneas. Enquanto alguns professores destacaram

predominantemente a desatenção, outros enfatizaram quadros mais combinados, revelando a pluralidade de interpretações e experiências construídas no contexto escolar.

A professora Fernanda, por exemplo, descreveu o TDAH como “um transtorno que envolve questões neurológicas e que afeta diretamente a atenção da criança, fazendo com que ela se distraia com facilidade”. De forma semelhante, Ana Carolina relatou que “o transtorno se manifesta por meio de comportamentos que não são apenas falta de limites, mas algo que a criança realmente não consegue controlar”. Essas falas indicam uma compreensão próxima às abordagens clínicas e neuropsicológicas que fundamentam o referencial teórico desta investigação.

Por outro lado, alguns docentes enfatizaram aspectos comportamentais sem necessariamente relacioná-los explicitamente às bases neurobiológicas do transtorno. A professora Letícia, por exemplo, apresentou uma percepção centrada na hiperatividade motora ao afirmar que “o aluno com TDAH parece estar sempre em movimento, como se estivesse ligado no 220”. Já Marina destacou principalmente as dificuldades relacionadas à atenção, observando que “eles se perdem rápido na atividade, começam bem, mas logo desviam o foco”.

Outras participantes trouxeram interpretações mais contextualizadas, considerando a influência de fatores ambientais no comportamento das crianças. Damaris, por exemplo, afirmou que “às vezes o ambiente interfere muito; quando a aula está mais organizada, eles ficam melhor”. Essa perspectiva aproxima-se de modelos explicativos que articulam fatores neurobiológicos e contextuais, reconhecendo que o comportamento infantil se constrói em interação com o ambiente pedagógico.

A diversidade dessas interpretações evidencia que, embora exista um reconhecimento relativamente consensual de que o TDAH envolve dificuldades relacionadas à atenção, impulsividade e autorregulação, não há entre os docentes um entendimento completamente homogêneo sobre o transtorno. Cada professora mobiliza diferentes referências acadêmicas, institucionais e experienciadas para interpretar essas manifestações comportamentais, o que reflete tanto a complexidade do fenômeno quanto as lacunas formativas apontadas anteriormente.

Essa percepção docente encontra respaldo em Barkley (2008), que destaca a heterogeneidade dos quadros de TDAH e a necessidade de avaliações criteriosas e multidimensionais. De fato, os professores descreveram situações em que crianças apresentavam dificuldades de concentração e atenção sustentada sem, necessariamente, manifestarem níveis elevados de agitação física, o que está em consonância com a

classificação dos subtipos do transtorno descritos no DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013).

Apesar do reconhecimento das particularidades clínicas do transtorno, alguns docentes também manifestaram preocupação quanto ao crescimento expressivo do número de diagnósticos observados nos últimos anos. Em seus relatos, emergiram dúvidas acerca da precisão de determinados laudos e da profundidade das avaliações médicas realizadas, gerando certa desconfiança entre os profissionais da educação.

Essa inquietação aparece de forma clara na fala de Daniela Renove, que afirma que “às vezes até questionamos se todos os casos são realmente TDAH, porque alguns laudos parecem estar servindo como muleta; muitas vezes o médico faz apenas uma entrevista com a criança e já emite o laudo”. A mesma professora relata um episódio que reforça essa percepção ao mencionar que “uma mãe comentou que o filho seria reprovado e decidiu levá-lo ao médico; a criança não estudava e não gostava de estudar, e mesmo assim saiu de lá com um laudo de TDAH”.

De maneira semelhante, Adriana Siqueira observa um aumento perceptível no número de alunos diagnosticados, questionando se esse crescimento corresponde a uma ampliação real da prevalência do transtorno ao afirmar que “hoje temos muitas crianças com laudos; antigamente não havia diagnósticos, embora já tivéssemos alunos com comportamentos desafiadores”.

Essas percepções evidenciam uma tensão histórica entre o saber médico e o saber pedagógico, conforme discutem Lüdke e André (1986), ao apontarem a existência de conflitos epistemológicos entre a prática docente, baseada na observação contínua e no acompanhamento cotidiano dos alunos, e a autoridade técnica dos laudos clínicos, frequentemente elaborados a partir de consultas breves e pouco contextualizadas. Essa problemática também é abordada em pesquisas recentes no Brasil, que evidenciam o crescimento da medicalização da infância e a ampliação dos diagnósticos de TDAH no ambiente escolar, apontando desafios para a prática pedagógica (Brzozowski; Bosa, 2021).

No caso da escola investigada, dados institucionais corroboram parcialmente essa preocupação. Em 2015, os registros escolares apontavam a presença de seis alunos com laudo de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em 2025, esse número passou para 11 estudantes diagnosticados. Tal crescimento representa um aumento de aproximadamente 83% em um intervalo de dez anos, evidenciando a dimensão que o fenômeno assumiu no contexto escolar analisado. Todos os estudantes possuem laudos emitidos por psiquiatras ou neuropediatras, assegurando respaldo clínico que fundamenta o

acompanhamento pedagógico. Ainda assim, a percepção docente acerca desse crescimento reflete tanto a ampliação do acesso a diagnósticos especializados quanto as incertezas sobre sua acurácia e pertinência no contexto educacional.

Quando comparados aos dados nacionais, observa-se que a prevalência estimada de TDAH no Brasil situava-se em torno de 6% da população em idade escolar em 2015 (Polanczyk et al., 2014), alcançando aproximadamente 6,5% em 2025 (Rohde; Halpern, 2020). Isso corresponde a um crescimento aproximado de 8% no período, percentual significativamente inferior ao aumento de 83% identificado na escola pesquisada. Essa discrepância sugere a necessidade de uma análise crítica sobre os processos diagnósticos locais e sobre os impactos pedagógicos desse crescimento.

Essa tensão também se expressa nas falas dos professores entrevistados. Daniela Renove afirma que “às vezes questionamos se todos os casos são realmente TDAH, porque alguns laudos parecem servir como muleta e faltam avaliações mais criteriosas”. Catarina Malagute Cursal destaca que “sinto falta de um respaldo maior e de formações mais aprofundadas para sabermos como lidar melhor com essas situações”. Já Adriana Siqueira observa que “hoje temos muitas crianças com laudos; antigamente não havia diagnósticos, embora já tivéssemos alunos com comportamentos desafiadores”.

Essas narrativas reforçam a crítica de que, em determinados contextos, o diagnóstico pode ser instrumentalizado como justificativa para o baixo rendimento escolar ou como estratégia para obtenção de adaptações institucionais, como a realização de avaliações em separado ou flexibilizações no processo avaliativo. Tal uso indevido pode comprometer a credibilidade dos laudos e reforçar estigmas, além de obscurecer a complexidade do fenômeno, como alertam Capellini, Oliveira e Germano (2018) ao defenderem a importância de avaliações criteriosas e fundamentadas em práticas interdisciplinares.

Outro aspecto destacado pelos docentes refere-se à insuficiência de formação específica para lidar pedagogicamente com o transtorno. Catarina Malagute Cursal observa que “o fato de não ter uma formação específica gera um obstáculo para a atuação docente mais eficaz junto a esses alunos”.

Assim, os relatos dos professores entrevistados não expressam apenas vivências subjetivas, mas revelam tensões epistemológicas e institucionais que atravessam a relação entre educação e saúde. De um lado, emergem percepções relacionadas ao possível excesso de diagnósticos; de outro, evidencia-se o reconhecimento das lacunas formativas existentes entre os docentes no que se refere à compreensão e ao manejo pedagógico do TDAH no contexto escolar.

À luz desses resultados, observa-se que as percepções docentes acerca do TDAH são construídas em um espaço de intersecção entre experiência prática, conhecimento científico e desafios institucionais do cotidiano escolar. As falas evidenciam que os professores reconhecem manifestações comportamentais típicas do transtorno, mas também expressam incertezas quanto aos processos diagnósticos e às estratégias pedagógicas disponíveis para o manejo dessas situações. Tal cenário revela que o TDAH, no contexto escolar, não se configura apenas como uma categoria clínica, mas também como um fenômeno interpretado e ressignificado pelas práticas pedagógicas e pelas condições institucionais em que os docentes atuam. Assim, mais do que apontar para uma simples divergência de opiniões entre professores, os relatos indicam a necessidade de fortalecer processos formativos que articulem conhecimentos da área da saúde, da psicologia e da educação, possibilitando aos docentes compreender o transtorno de forma mais integrada e desenvolver intervenções pedagógicas mais seguras e fundamentadas.

4.3 Expectativa e ansiedade antes das aulas de Educação Física

Outra categoria relevante refere-se à ansiedade antecipatória dos alunos com TDAH antes das aulas de Educação Física. Os professores relataram, de maneira praticamente unânime, que esses alunos demonstram grande entusiasmo, inquietação e impaciência nos momentos que antecedem a prática física. Tal comportamento se manifesta, por exemplo, na recorrente pergunta sobre o horário da aula, expressa em indagações como “é hoje que tem Educação Física?” ou “vai demorar?”. Alguns docentes também destacaram que determinados alunos chegam a preparar-se com antecedência, vestindo o uniforme apropriado antes mesmo do intervalo, como forma de garantir que estarão prontos para a aula. Esse tipo de conduta é interpretado pelos professores como um indicativo claro de valorização da disciplina e do prazer que os estudantes demonstram ao participar dessas atividades.

Daniela Renove relata que “eles ficam super ansiosos, perguntam o tempo todo quanto falta”, destacando que é perceptível o quanto esses alunos apreciam a disciplina. De maneira semelhante, Marcia Sthefany Monteiro observa que, “no dia da aula, ficam inquietos e perguntam o tempo todo quando a aula vai acabar para irem à quadra”. Já Júlio José Ribeiro acrescenta que “eles ficam muito ansiosos antes da aula, demonstram empolgação e, se a aula atrasa, se mostram frustrados”.

Apesar da agitação e da dificuldade em manter o foco nas atividades anteriores à Educação Física, os professores não interpretaram esse comportamento como

necessariamente prejudicial ao processo de aprendizagem. Pelo contrário, muitos relataram que a expectativa em torno da aula contribui positivamente para o engajamento dos alunos, funcionando como uma espécie de “âncora motivacional” ao longo do dia escolar. Uma das entrevistadas destacou, por exemplo, que a Educação Física é percebida pelos alunos com TDAH como um espaço de liberdade e expressão corporal, o que reforça a ansiedade positiva em torno da disciplina.

Essa percepção encontra ressonância em estudos sobre motivação nas aulas de Educação Física escolar. Silva, Chiminazzo e Fernandes (2021), ao analisarem a motivação de estudantes a partir da Teoria da Autodeterminação, identificaram elevados níveis de satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, competência e relações interpessoais, além de altos índices de motivação autodeterminada entre os alunos participantes. Os autores concluem que, quando a aula é percebida como prazerosa, significativa e ajustada aos interesses dos estudantes, tende a favorecer maior envolvimento e disposição para a participação nas atividades propostas.

Nesse sentido, as percepções docentes observadas nesta pesquisa, especialmente no caso de crianças com TDAH que aguardam com entusiasmo o momento da Educação Física, podem ser compreendidas como indicadores de motivação intrínseca em relação à disciplina. Liana Alves Pacheco observa que “os alunos com TDAH ficam ansiosos esperando pela aula, e essa ansiedade é claramente perceptível”. Catarina Malagute Cursal relata que “antes da aula eles ficam perguntando o horário, observam o relógio e querem saber se já está na hora”, acrescentando que essa expectativa pode interferir na concentração nas atividades anteriores. Já Marcia Sthefany Monteiro observa que “antes da aula de Educação Física eles ficam mais agitados e ansiosos, como se estivessem com energia acumulada”.

Tais relatos indicam que, embora a expectativa pela aula gere certo grau de inquietação, ela também representa um estímulo positivo, reforçando o vínculo desses estudantes com a escola e com o processo de aprendizagem. Além disso, alguns professores pontuaram que essa antecipação do movimento pode estar associada à necessidade fisiológica e neurológica de se movimentar, característica frequentemente observada em crianças com TDAH. Para muitos docentes, a Educação Física funciona como um momento de liberação da tensão acumulada e de reorganização comportamental, contribuindo para melhorias na atenção e no comportamento após a realização das atividades corporais.

Essa percepção aparece de maneira clara no relato de Fernanda Oliveira Fialho, que afirma que “eles já chegam agitados, querendo ir logo para a quadra; parece que o corpo pede esse movimento, e depois da aula voltam mais leves e tranquilos”. De forma semelhante, Ana

Carolina Albuquerque relata que “as crianças ficam contando os minutos para a Educação Física e, quando voltam, estão mais concentradas, como se tivessem colocado a energia para fora”. Marina Edite Santana também observa que “a aula de Educação Física dá uma acalmada neles, porque depois de correr e brincar conseguem participar melhor das atividades em sala”.

Esses relatos convergem para a compreensão de que a prática corporal exerce um papel regulador importante no comportamento dessas crianças, funcionando como um processo de reorganização interna que favorece o engajamento escolar. A atividade física contribui para processos de autorregulação, organização emocional e controle comportamental, aspectos diretamente relacionados às funções executivas frequentemente comprometidas em crianças com TDAH (Barkley, 2008; 2017; Fonseca, 2015; Gallahue; Ozmun, 2005; Organização Mundial da Saúde, 2020).

Assim, a ansiedade observada antes da prática corporal, embora possa aparentar descontrole, revela-se muitas vezes como uma expressão legítima de interesse e satisfação em relação à atividade. Tal comportamento deve ser compreendido dentro do perfil comportamental dessas crianças e destaca a importância da Educação Física não apenas como componente curricular, mas também como um espaço privilegiado de bem-estar, pertencimento e construção de vínculos escolares, especialmente para alunos que apresentam características de hiperatividade e impulsividade.

À luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), os relatos docentes permitiram identificar a recorrência de unidades de sentido relacionadas à expectativa, à ansiedade antecipatória e à motivação dos alunos com TDAH diante das aulas de Educação Física. A frequência com que essas manifestações aparecem nas falas dos participantes evidencia a constituição de um núcleo temático consistente, no qual a prática corporal é percebida não apenas como atividade curricular, mas como um momento de reorganização comportamental e de satisfação das necessidades de movimento dessas crianças. Assim, a categoria “expectativa e ansiedade antes das aulas de Educação Física” emerge como um indicador relevante da centralidade que a disciplina ocupa na experiência escolar de alunos com TDAH, revelando como o movimento pode funcionar como elemento mediador de processos de autorregulação, engajamento e participação no ambiente educativo.

4.4 Engajamento Acadêmico e Relações Interpessoais

Os docentes entrevistados indicaram que, após as aulas de Educação Física, os alunos com TDAH demonstram visível melhora no engajamento acadêmico. Segundo os relatos, observa-se aumento na capacidade de atenção, maior disposição para realizar as tarefas propostas em sala de aula e envolvimento mais ativo nas atividades escolares. Marcela Viana, por exemplo, destacou que “parece que a aula de Educação Física ajuda a ‘gastar energia’ e isso faz com que eles consigam se concentrar melhor depois”. Outros docentes apontaram percepções semelhantes. Marcia Sthefany Monteiro observou que “ao retornarem das aulas práticas, os alunos com TDAH demonstram menor inquietação e mais facilidade para seguir instruções”. Catarina Malagute Cursal Cunha Freire relatou que “normalmente, elas [as crianças com TDAH] retornam mais calmas e tranquilas. Conseguem se concentrar melhor, estão mais relaxadas”. Na mesma direção, Marcia Sthefany Monteiro Pereira afirmou que “após a aula de Educação Física, eles geralmente voltam mais tranquilos. Em alguns casos, participam melhor das atividades subsequentes e demonstram mais concentração”. Júlio José Ribeiro também ressaltou que “quando eles participam da Educação Física, voltam mais tranquilos” e que a prática “contribui para a concentração, o foco e a organização emocional”.

No âmbito social, os docentes destacaram benefícios expressivos vinculados à convivência e ao fortalecimento de habilidades socioemocionais. A prática corporal foi compreendida como um espaço privilegiado para a aprendizagem do respeito a regras e limites, para o desenvolvimento da empatia nas interações com os pares e para a aquisição da capacidade de lidar com frustrações, especialmente em contextos de jogos e atividades competitivas. Nesse sentido, Liana Alves Pacheco salientou que “às vezes os alunos voltam frustrados porque perderam, ou eufóricos porque ganharam” e que, nessas situações, é preciso trabalhar “muito o equilíbrio emocional”, explicando que nem todos os dias se ganha e que o importante é aprender a lidar com as emoções.

A partir dos relatos dos professores, percebe-se que a participação nas atividades físicas possibilita aos alunos com TDAH encontrar, nas experiências vividas durante as aulas, temas de conversa e pontos de aproximação com os colegas. Esse movimento amplia as oportunidades de interação, fortalece vínculos positivos e contribui para que esses estudantes se sintam efetivamente aceitos e pertencentes ao grupo.

Contudo, alguns docentes destacaram que, em determinadas situações, principalmente quando ocorrem desentendimentos durante os jogos ou quando o aluno não atinge os resultados esperados, pode haver aumento da impulsividade e da irritabilidade. Nesses casos,

a intervenção pedagógica torna-se necessária para mediar conflitos, reorganizar os grupos e redirecionar as emoções. Ana Cristina Cardoso comentou sobre essa questão ao afirmar que “se ele não ganha, já começa a se alterar, fica nervoso, às vezes até chora”, razão pela qual precisa conversar com o aluno e explicar “que é só um jogo, que não dá para ganhar todas as vezes”. Seu relato evidencia a importância do suporte emocional contínuo nas aulas práticas, especialmente para alunos com dificuldades de autorregulação emocional.

Apesar desses episódios pontuais, a percepção predominante entre os entrevistados é a de que a Educação Física atua como importante fator de integração social e de fortalecimento de dimensões específicas do desenvolvimento dos alunos com TDAH, especialmente no que se refere à autorregulação, à melhoria da atenção e à ampliação das interações interpessoais. Tais percepções corroboram a literatura científica, que tem apontado a prática de atividades físicas como importante recurso para a melhoria das funções executivas, da autorregulação e da interação social de crianças com TDAH. Estudos de Gapin e Etnier (2010), Barkley (1997) e Willcutt et al. (2005) indicam que intervenções corporais sistemáticas contribuem para a modulação da atenção, para o controle de impulsos e para o fortalecimento das relações interpessoais, especialmente quando desenvolvidas no contexto da Educação Física escolar. Nessa mesma direção, Gallahue e Ozmun (2005) e Tani et al. (1988) defendem que a prática sistemática de atividades motoras favorece o desenvolvimento da autorregulação, da atenção e do controle impulsivo, reforçando a centralidade do movimento para o desenvolvimento integral da criança, inclusive em suas dimensões sociais.

Os professores afirmaram ainda que os ganhos observados na esfera cognitiva, emocional e social após as aulas justificam plenamente o espaço e a valorização dessa disciplina no cotidiano escolar. Marina Edite Santana afirmou que “os alunos voltam das aulas de Educação Física mais tranquilos, com mais disposição para ouvir e participar das outras atividades”. Fernanda Olívia Fialho acrescentou que “eles ficam mais concentrados e interagem melhor com os colegas depois das atividades físicas”. Na mesma direção, Izadora Cruz destacou que “quando eles participam das aulas, voltam mais calmos e conseguem se envolver melhor nas tarefas em sala”. De forma convergente, Letícia Silva Mattos ressaltou que “após as aulas de Educação Física eles demonstram mais equilíbrio, ficam menos ansiosos e apresentam maior capacidade de convivência com o grupo”.

Assim, embora construídas a partir da ótica docente, as percepções apresentadas nesta seção revelam aspectos centrais da experiência escolar de crianças com TDAH, iluminando dinâmicas que frequentemente permanecem invisíveis no cotidiano pedagógico e oferecendo

subsídios relevantes para pensar a Educação Física como mediadora de processos de atenção, autorregulação e convivência social.

Diante dessas percepções docentes, torna-se evidente que as expectativas, emoções e estados corporais que antecedem a aula de Educação Física não se restringem a uma preparação para o movimento, mas constituem parte de um processo mais amplo de regulação comportamental que se estende para além do momento da prática. A forma como as crianças com TDAH vivenciam esse intervalo, marcado por excitação, ansiedade positiva e forte motivação, revela que a Educação Física ocupa um lugar singular no cotidiano escolar, funcionando como um dispositivo pedagógico capaz de reorganizar disposições afetivas, energéticas e atencionais.

Essa dinâmica prévia à aula, relatada de maneira consistente pelos professores, estabelece um cenário interpretativo essencial para compreender os efeitos percebidos após a realização das atividades corporais. Assim, as manifestações observadas posteriormente, sejam elas relacionadas à atenção, à impulsividade, ao engajamento ou às relações interpessoais, não podem ser analisadas de forma isolada, mas como desdobramentos de um ciclo regulatório que a Educação Física desencadeia e que se articula diretamente com as demandas específicas das crianças com TDAH. É a partir dessa articulação entre expectativa, vivência corporal e reorganização comportamental que emergem os sentidos atribuídos pelos docentes à influência da Educação Física sobre o desenvolvimento e a inclusão desses estudantes, permitindo avançar para uma análise integrada de seus impactos nas manifestações comportamentais observadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a Educação Física escolar foi unanimemente reconhecida pelos sujeitos da pesquisa como fundamental para o atendimento às necessidades comportamentais dos alunos com TDAH. De acordo com os relatos, as aulas dessa disciplina são valorizadas pelos estudantes como um espaço de movimento, expressão e liberação da energia acumulada, o que contribui diretamente para o equilíbrio emocional e para a aprendizagem em sala de aula. Júlio José Ribeiro destacou que “os alunos com TDAH demonstram muita expectativa e agitação antes das aulas de Educação Física”, indicando que essa atividade é valorizada por eles como forma de expressão, movimento e liberação de energia. Na mesma direção, Marina Edite Santana complementou que “alguns alunos voltam mais tranquilos das aulas de Educação Física, pois conseguem gastar energia acumulada”.

Além da liberação da energia, os docentes ressaltaram que a prática corporal favorece a redução da ansiedade e da impulsividade, promovendo estados de maior tranquilidade. Izadora Cristina afirmou que “a Educação Física ajuda a reduzir a impulsividade,

promovendo um estado emocional mais calmo e equilibrado”. Já Liana Alves Pacheco observou que “a ansiedade diminui depois da aula” e que os alunos “ficam mais tranquilos até a próxima aula de Educação Física”.

Outro aspecto enfatizado nas entrevistas refere-se à melhora da atenção e da concentração após as aulas. Marina Edite Santana relatou que “após um período de descanso e reorganização, como beber água ou ir ao banheiro, os alunos tendem a apresentar melhora na concentração”. De forma semelhante, Marcia Sthefany Monteiro Lopes afirmou que “eles demonstram mais atenção, autocontrole e, muitas vezes, maior participação nas atividades”, acrescentando que os alunos “sentem-se mais tranquilos”.

Esse ganho de foco e regulação também se reflete no engajamento acadêmico dos estudantes. Marcia Sthefany Monteiro Lopes declarou que “a Educação Física tem impacto direto no engajamento acadêmico dos alunos com TDAH”, pois, após a prática física, eles demonstram maior capacidade de concentração, participação mais ativa nas atividades e disposição para o trabalho em sala. Em concordância, Liana Alves Pacheco acrescentou, de forma direta, que “a Educação Física ajuda bastante no engajamento acadêmico”.

As falas também evidenciam que a disciplina contribui para a regulação emocional e para o desenvolvimento de habilidades sociais. Marina Edite Santana destacou que “a vivência de regras, derrotas e vitórias ensina sobre frustração e resiliência”. Enquanto isso, Izadora Cristina pontuou que “a exigência de atenção às regras e aos comandos do professor durante os jogos e circuitos favorece o desenvolvimento da escuta ativa e da paciência”.

De forma geral, os relatos apontam que a prática corporal funciona como uma espécie de “válvula de escape”, contribuindo para estabilizar o comportamento dos alunos e facilitar a aprendizagem posterior. Nesse contexto, Bardin (2016) considera que a frequência de ocorrência de certas categorias nas falas é um indicativo de sua relevância temática. Assim, a presença recorrente da Educação Física como estratégia positiva reforça sua centralidade nos relatos analisados.

Essa percepção foi reforçada por Catarina Malagute Cursal, ao afirmar que “a Educação Física é muito importante para extravasar a energia acumulada, além de promover interação e desenvolvimento motor”, acrescentando que, normalmente, as crianças com TDAH “retornam mais calmas e tranquilas” e “conseguem se concentrar melhor”. Na mesma perspectiva, Marcia Sthefany Monteiro declarou que, “nos dias em que há aula de Educação Física, há uma melhora perceptível na concentração e redução da hiperatividade”, enfatizando ainda que “a prática da atividade física ajuda muito esses alunos, mesmo que temporariamente”. Por fim, Júlio José Ribeiro concluiu reforçando esse entendimento ao

afirmar: “vejo a Educação Física como algo essencial” e que, quando os alunos participam, “voltam mais tranquilos”, sendo que a prática “contribui para a concentração, o foco e a organização emocional”.

Em síntese, os depoimentos docentes revelam que a Educação Física escolar se constitui como espaço privilegiado para a mediação das manifestações comportamentais de crianças com TDAH. Ao favorecer a liberação de energia, a redução da ansiedade e da impulsividade, a melhora da atenção e da concentração, bem como a regulação emocional e o desenvolvimento de habilidades sociais, esse componente demonstra potencial não apenas para a promoção do bem-estar imediato dos alunos, mas também para o fortalecimento do engajamento acadêmico e da inclusão escolar.

Essa compreensão por parte dos docentes está respaldada pelas pesquisas de Gallahue e Ozmun (2005), ao afirmarem que experiências motoras bem estruturadas favorecem processos de organização comportamental e ampliam a capacidade da criança de adaptar-se às demandas do ambiente escolar. Do mesmo modo, Tani et al. (1988) destacam que a prática corporal atua como catalisadora do desenvolvimento das funções psicomotoras e socioafetivas, criando condições pedagógicas mais favoráveis à atenção e à autorregulação. Além disso, Barkley (2017), ao discutir as bases neurocomportamentais do TDAH, enfatiza que atividades que mobilizam o corpo e a motivação intrínseca podem auxiliar na modulação da impulsividade e na sustentação do foco atencional, o que dialoga diretamente com os efeitos percebidos pelos professores após as aulas de Educação Física. A aproximação entre esses aportes teóricos e o material empírico reforça que a prática corporal, quando integrada ao cotidiano escolar de maneira intencional e sensível às necessidades dos estudantes, constitui estratégia significativa para promover experiências inclusivas e favorecer o desenvolvimento integral de crianças com TDAH.

Tais evidências reforçam a centralidade da prática corporal como estratégia pedagógica de apoio ao desenvolvimento integral, reiterando a necessidade de valorização da Educação Física no cotidiano escolar, especialmente em contextos que envolvem estudantes com demandas específicas. Diante desse conjunto de evidências teóricas e empíricas, torna-se possível compreender que os efeitos da Educação Física sobre estudantes com TDAH não se limitam às expectativas e emoções que antecedem a prática, mas se ampliam de maneira significativa no período posterior às aulas, configurando um processo contínuo de reorganização comportamental. A articulação entre movimento, prazer, desafio motor e interação social produz, segundo os professores, uma modulação perceptível do estado

atencional e emocional das crianças, reforçando a ideia de que a prática corporal opera como dispositivo regulador que se projeta sobre o restante da rotina escolar.

É nesse ponto que os relatos docentes ganham especial relevância: ao descreverem as mudanças verificadas após as aulas, permitem aprofundar a compreensão das transformações que a Educação Física desencadeia nos estudantes, evidenciando como os efeitos imediatos do movimento se desdobram em comportamentos mais ajustados, maior disponibilidade para aprender e relações interpessoais mais equilibradas. Essa transição entre o “antes” e o “depois” das aulas constitui, portanto, um eixo interpretativo central para entender o papel mediador da Educação Física no cotidiano de crianças com TDAH, abrindo caminho para a análise das alterações comportamentais percebidas pelos docentes após a participação nas atividades corporais.

Nessa perspectiva, os professores participantes da pesquisa relataram, de forma consistente e recorrente, que os alunos diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade apresentam alterações comportamentais significativamente positivas após as aulas de Educação Física. A análise desses depoimentos mostra que tais mudanças não se restringem a efeitos imediatos da prática corporal, mas se estendem para dimensões emocionais, cognitivas e sociais, impactando diretamente a qualidade da convivência em sala e a dinâmica escolar como um todo. Assim, a Educação Física não apenas contribui para a redução de comportamentos impulsivos, mas também potencializa processos de autorregulação que favorecem a aprendizagem e o engajamento coletivo.

De maneira geral, os estudantes retornam das aulas práticas mais calmos, atentos e emocionalmente equilibrados, demonstrando maior capacidade de concentração, disciplina e engajamento nas atividades subsequentes. Marcela Viana apontou que “depois da Educação Física, eles voltam mais tranquilos e focados” e que é possível perceber que conseguem acompanhar melhor a aula. Na mesma linha, Damaris Caires destacou que “as crianças com TDAH voltam da Educação Física mais calmas”, o que “influencia diretamente no rendimento escolar”, pois conseguem se organizar melhor nas tarefas.

Esses relatos reforçam a hipótese de que a prática corporal exerce um papel regulador do comportamento impulsivo e da hiperatividade, características centrais do TDAH segundo Barkley (2017) e a American Psychiatric Association (2013). A liberação de energia acumulada, associada ao prazer do movimento e à natureza lúdica da Educação Física, contribui para a autorregulação fisiológica e emocional dos alunos, reduzindo comportamentos disruptivos e aumentando a receptividade às tarefas escolares que demandam foco e controle inibitório.

Do ponto de vista neurofuncional, a prática regular de atividades físicas está associada a alterações fisiológicas relevantes no funcionamento do sistema nervoso central. Estudos indicam que o exercício físico pode estimular a liberação e a regulação de neurotransmissores como dopamina e noradrenalina, substâncias diretamente relacionadas aos processos de atenção, motivação, controle inibitório e regulação comportamental. Em indivíduos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), alterações nos sistemas dopaminérgico e noradrenérgico têm sido amplamente descritas como parte dos mecanismos neurobiológicos envolvidos nas dificuldades de autorregulação e manutenção da atenção (Barkley, 2008). Além disso, a atividade física contribui para o aumento do fluxo sanguíneo cerebral, da oxigenação neural e da ativação de regiões relacionadas às funções executivas, especialmente no córtex pré-frontal, área fundamental para processos de planejamento, tomada de decisão e controle comportamental (Gapin; Labban; Etnier, 2011).

Outro mecanismo fisiológico relevante refere-se à liberação de fatores neurotróficos, especialmente o Brain-Derived Neurotrophic Factor (BDNF), proteína associada à plasticidade neural, à neurogênese e à consolidação da aprendizagem. Pesquisas indicam que a prática regular de exercício físico pode aumentar os níveis de BDNF, favorecendo processos cognitivos como memória, atenção e regulação emocional (Van Praag, 2009). No caso específico de crianças com TDAH, evidências sugerem que a atividade física pode contribuir para melhorias no funcionamento executivo, na organização comportamental e na capacidade de concentração, atuando como importante recurso complementar no manejo do transtorno (Gapin; Labban; Etnier, 2011). Nesse contexto, a Educação Física escolar pode ser compreendida como espaço privilegiado para a mobilização desses processos neurofisiológicos, uma vez que o movimento corporal sistematizado tende a favorecer a regulação da atenção, a modulação da impulsividade e o engajamento nas atividades escolares. Assim, as práticas corporais desenvolvidas no ambiente escolar podem contribuir para o manejo das manifestações comportamentais associadas ao TDAH, atuando de maneira complementar às estratégias pedagógicas e, quando necessário, aos tratamentos clínicos e farmacológicos indicados para o transtorno.

Além dos benefícios cognitivos e comportamentais, os professores também enfatizaram os impactos positivos no campo emocional e relacional. Após a aula de Educação Física, os alunos com TDAH tendem a interagir com mais empatia com os colegas, demonstrando maior disposição para ouvir, cooperar e respeitar regras de convivência. Essa melhora no comportamento interpessoal sugere que a prática corporal favorece não apenas a organização individual, mas também a socialização, o que é fundamental para o

desenvolvimento integral e a inclusão escolar. Izadora Cruz relatou que “depois da Educação Física, eles ficam mais calmos e conseguem até se relacionar melhor com os colegas”, acrescentando que “a irritação diminui”. Já Fernanda Olívia Fialho afirmou que “a aula de Educação Física tem um impacto muito grande no comportamento”, pois eles “voltam mais sociáveis, mais abertos ao diálogo e à cooperação”.

Essas falas, recorrentes entre os participantes, representam o que Bardin (2016) denomina como uma “categoria de alta frequência e relevância temática”, ou seja, um núcleo significativo que emerge espontaneamente nas entrevistas e que expressa um sentido compartilhado pelos sujeitos da pesquisa. Nesse caso, a percepção de que a Educação Física atua como agente de equilíbrio emocional e social para crianças com TDAH configura um achado importante, que merece atenção por parte de gestores escolares e profissionais da educação.

A prática corporal, ao possibilitar a liberação de tensões acumuladas, pode ser interpretada como estratégia pedagógica de prevenção a comportamentos disruptivos. Conforme apontam Capellini, Oliveira e Germano (2018), estratégias não farmacológicas que visem à organização da rotina, à valorização do movimento e à socialização são fundamentais para o processo de inclusão escolar de alunos com TDAH. Assim, a Educação Física deixa de ser vista apenas como disciplina complementar e passa a ocupar lugar estratégico no planejamento pedagógico de turmas inclusivas.

Outro ponto de destaque nas entrevistas foi a percepção de que a melhora no comportamento não se limita à duração da aula de Educação Física, mas perdura por tempo considerável após o término da atividade, permitindo que o aluno participe de outras aulas com mais tranquilidade e foco. Damaris Caires observou que “depois da Educação Física eles voltam mais calmos”, e isso “influencia diretamente no rendimento escolar”, pois conseguem se organizar melhor nas tarefas. Marcela Viana afirmou que “dá para perceber que depois da Educação Física eles voltam mais tranquilos e focados” e que conseguem acompanhar melhor a aula. Do mesmo modo, Izadora Cruz destacou que, depois da Educação Física, “eles ficam mais calmos e conseguem até se relacionar melhor com os colegas”, além de notar que a irritação diminui.

Esses depoimentos corroboram empiricamente a percepção docente de que os efeitos reguladores da atividade corporal não se restringem ao momento da prática da Educação Física, mas se prolongam pelas atividades subsequentes. Isso sugere que os efeitos positivos da prática corporal extrapolam o momento imediato, influenciando o cotidiano escolar como um todo. Contudo, é importante destacar, conforme já indicado em outro ponto desta

pesquisa, que os dados aqui apresentados refletem as percepções subjetivas dos docentes entrevistados.

Assim, a constatação empírica, ainda que subjetiva, de que os comportamentos disruptivos diminuem consideravelmente após a prática corporal reforça a hipótese de que a Educação Física pode funcionar como ferramenta pedagógica eficaz no manejo dos sintomas do TDAH. Esses dados sugerem que investir nessa disciplina como espaço estruturado, acolhedor e intencionalmente planejado pode beneficiar não apenas o aluno com TDAH, mas toda a dinâmica escolar.

4.5 Considerações sobre a frequência ideal das aulas

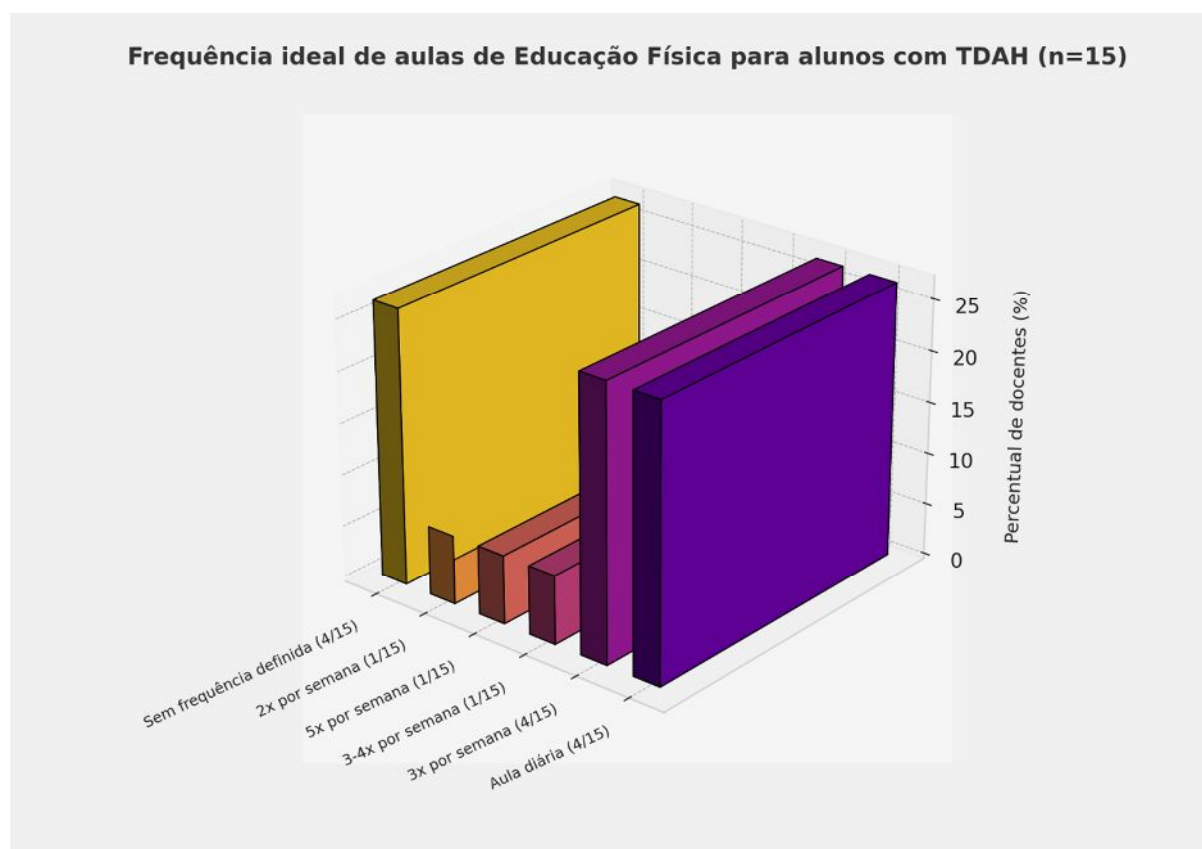


Gráfico 1 – Frequência ideal de aulas de Educação Física para alunos com TDAH (n=15) – Percepção Docente
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Entre os 15 docentes entrevistados (13 professores regentes e 2 professores especialistas de Educação Física), a maioria defendeu a ampliação da carga horária de Educação Física para estudantes com TDAH. Dez entrevistados posicionaram-se explicitamente a favor do aumento (66,7%), com variações nas propostas: aula diária (4/15; 26,7%), três vezes por semana (4/15; 26,7%), três a quatro vezes (1/15; 6,7%) e cinco vezes

por semana (1/15; 6,7%). Um docente considerou duas aulas semanais suficientes para o caso específico analisado (1/15; 6,7%), e quatro não quantificaram uma frequência ideal (26,7%), embora reconheçam os benefícios pedagógicos da disciplina.

De modo interpretativo, tais resultados revelam que a percepção docente converge para a compreensão de que a frequência ampliada das práticas corporais exerce efeito regulador sobre os comportamentos típicos do TDAH, favorecendo maior equilíbrio emocional, atenção prolongada e relações sociais mais harmônicas. Ainda que haja divergências quanto ao número exato de aulas, predomina a visão de que quanto maior a exposição a experiências corporais orientadas, maior o potencial de repercussões positivas tanto para o rendimento acadêmico quanto para a inclusão social dos alunos no espaço escolar.

Do ponto de vista curricular, tal reivindicação implica uma releitura do lugar da Educação Física na escola, ainda comumente posicionada à margem do currículo escolar tradicional. Como observa Bracht (2009), a Educação Física historicamente ocupou um papel secundário, muitas vezes reduzido à função higienista ou recreativa. No entanto, nas últimas décadas, diversas abordagens pedagógicas têm defendido sua centralidade na formação integral do sujeito, seja por meio da dimensão cultural do movimento (Kunz, 1994), seja pelo desenvolvimento psicomotor (Le Boulch, 1987), seja pelas contribuições no campo da saúde mental, da socialização e do desenvolvimento cognitivo (Gallahue; Donnelly, 2008).

Capellini, Oliveira e Germano (2018), ao tratarem da inclusão escolar de alunos com transtornos de aprendizagem e neurodesenvolvimento, também destacam a importância de metodologias ativas, interativas e que respeitem as particularidades cognitivas e emocionais dos sujeitos. A Educação Física, nesse contexto, se apresenta como uma ferramenta pedagógica inclusiva, capaz de promover o engajamento e o pertencimento escolar, especialmente para aqueles alunos que enfrentam barreiras atitudinais e institucionais no ambiente tradicional de sala de aula.

No campo curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece o componente da Educação Física como parte da formação integral dos estudantes, reafirmando seu papel na promoção da saúde, da convivência e da expressão corporal. No entanto, ainda se observa uma discrepância entre o que está previsto nos documentos legais e o tempo efetivamente destinado a este componente nas escolas brasileiras, especialmente nos anos iniciais. Em muitos casos, a Educação Física é reduzida a uma ou duas aulas semanais, o que limita sua potência pedagógica, sobretudo no atendimento de demandas específicas, como aquelas apresentadas por alunos com TDAH.

A ampliação da carga horária da Educação Física, apontada por diferentes docentes, é entendida não apenas como um acréscimo numérico de aulas, mas como uma reorganização curricular que requer planejamento intencional, formação docente contínua e valorização da especificidade pedagógica desse componente. Essa perspectiva é evidenciada nas falas de professores que atuam diretamente com crianças com TDAH. Catarina Malagute Cursal, por exemplo, afirma que, “idealmente, deveriam ser todos os dias” e acrescenta que, quando percebe a turma muito agitada, interrompe a atividade para realizar “alongamentos com música”, estratégia que, segundo ela, ajuda a reorganizar a turma e a reativar a atenção. Na mesma direção, Damaris Caires considera que “seria benéfico que tivessem aula todos os dias”, pois essa frequência maior permitiria às crianças uma forma mais contínua de “liberarem energia”. Já Marcia Sthefany Monteiro avalia que “três vezes por semana, uma no início, outra no meio e outra no final da semana, ajudaria a manter o equilíbrio”.

Tal reconfiguração implica compreender a disciplina como espaço de aprendizagem, não apenas no sentido motor, mas também afetivo, relacional e cognitivo, conforme defendem Jean Le Boulch (1987) e Vítor da Fonseca (1995; 2015), ao conceberem a psicomotricidade como uma prática educativa integradora, na qual o movimento atua como mediador da organização emocional, da construção das relações sociais e do desenvolvimento dos processos cognitivos.

Vale ressaltar que o aumento da frequência não deve ser pensado de forma isolada ou descontextualizada. Como qualquer componente curricular, a Educação Física precisa ser planejada com objetivos pedagógicos claros, respeitando os limites e possibilidades de cada estudante. Para que as aulas sejam efetivamente inclusivas e favoreçam o desenvolvimento global das crianças com TDAH, é necessário que os conteúdos, estratégias didáticas e formas de avaliação estejam alinhados às suas necessidades específicas, evitando tanto a superestimulação quanto a exclusão por inadequação metodológica.

Além disso, é preciso considerar os aspectos estruturais e institucionais que envolvem a ampliação da carga horária da Educação Física, como a disponibilidade de professores, espaços adequados, materiais didáticos e apoio da gestão escolar. A valorização da Educação Física como política de inclusão exige investimentos, articulação com os demais componentes curriculares e reconhecimento por parte das instâncias decisórias do sistema educacional.

Portanto, a proposta de ampliação da carga horária da Educação Física para alunos com TDAH, conforme sugerida pelos docentes entrevistados, deve ser compreendida como um indicativo de valorização da prática pedagógica corporal, da escuta às necessidades dos

estudantes e da construção de um currículo mais flexível, equitativo e sensível à diversidade humana. Incorporar essa discussão ao debate curricular implica reconhecer que a inclusão não se realiza apenas com a presença física dos alunos na escola, mas com práticas concretas que respondam às suas singularidades de forma intencional e respeitosa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou as percepções docentes sobre os efeitos das aulas de Educação Física nas manifestações comportamentais de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola particular do Sul de Minas Gerais. O estudo buscou compreender, segundo as percepções dos professores participantes, de que modo o movimento corporal, enquanto experiência pedagógica, é interpretado como favorecedor de processos de autorregulação, engajamento e convivência, sobretudo em contextos escolares que demandam práticas inclusivas.

Os resultados evidenciaram que, de maneira geral, os professores reconhecem a Educação Física como um espaço privilegiado para a expressão motora e emocional de crianças com TDAH. As narrativas revelam que a participação nas atividades corporais propicia oportunidades de descarga de energia, de organização interna e de modulação afetiva, o que repercute de forma positiva no comportamento em sala de aula. Assim, mais do que um complemento curricular, a Educação Física emerge como estratégia central no enfrentamento dos desafios educacionais impostos pelo TDAH, oferecendo à escola possibilidades concretas de construir uma pedagogia mais inclusiva e responsiva às necessidades dos estudantes.

A síntese interpretativa dos achados permite reconhecer que as aulas de Educação Física assumem papel significativo na mediação das manifestações comportamentais das crianças investigadas. As percepções docentes mostram que o movimento, quando orientado pedagogicamente, favorece a diminuição da impulsividade, amplia a capacidade de atenção e fortalece processos de autorregulação. Além disso, os relatos indicam que os alunos retornam das aulas mais equilibrados e receptivos às tarefas cognitivas, demonstrando maior disposição para interagir, cooperar e participar das atividades escolares. Ainda que essas interpretações se baseiem em percepções subjetivas, elas revelam significativa convergência entre os professores, sugerindo que a prática corporal exerce influência positiva na rotina escolar. Ao articular movimento, emoção e convivência, a Educação Física apresenta-se como espaço capaz de promover não apenas o bem-estar imediato, mas também a inclusão e o desenvolvimento integral de estudantes com TDAH.

As contribuições teóricas desta pesquisa evidenciam o diálogo entre diferentes matrizes que fundamentam a Educação Física escolar, especialmente as abordagens

Desenvolvimentista e Psicomotora, articuladas à perspectiva crítica que compreende o movimento como prática social, cultural e formativa. Ao integrar essas referências, o estudo amplia o entendimento do papel da Educação Física como componente curricular que transcende a dimensão técnica e se coloca como ferramenta pedagógica de apoio ao desenvolvimento socioemocional.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho reafirma a relevância da pesquisa qualitativa para a análise de fenômenos educacionais complexos. A utilização da Análise de Conteúdo permitiu identificar núcleos de significação presentes nos discursos docentes, revelando padrões interpretativos, tensões e potencialidades do cotidiano escolar. A escuta dos professores mostrou-se central para compreender as dinâmicas que emergem nas interações com alunos com TDAH e as formas pelas quais o movimento pode contribuir para a construção de ambientes mais acolhedores.

No campo prático, os achados apontam para a necessidade de ampliar e qualificar a formação docente voltada às especificidades do TDAH. Embora reconheçam o potencial da Educação Física, os professores relatam dificuldades em planejar intervenções consistentes para esses estudantes, o que reforça a urgência de políticas de formação continuada que integrem conhecimentos teóricos, estratégias pedagógicas e experiências colaborativas no ambiente escolar.

A ampliação do tempo pedagógico dedicado às práticas corporais pode potencializar os efeitos positivos já reconhecidos pelos docentes, favorecendo processos de autorregulação, organização comportamental, engajamento e bem-estar dos alunos com TDAH. Uma carga horária ampliada e pedagogicamente qualificada possibilita maior continuidade das experiências corporais, planejamento mais consistente das intervenções e acompanhamento mais sistemático dos estudantes, evitando que a Educação Física seja reduzida a momentos esporádicos ou compensatórios. Além disso, o aumento da frequência das aulas contribui para que o componente curricular assuma, de forma mais efetiva, seu papel educativo integral, articulando dimensões motoras, afetivas, sociais e cognitivas, conforme preconizado pelas diretrizes curriculares nacionais. Assim, fortalecer a presença da Educação Física no currículo não se configura apenas como uma questão quantitativa, mas como uma estratégia pedagógica relevante para a promoção da inclusão, da saúde e do desenvolvimento global dos alunos, especialmente daqueles que apresentam manifestações comportamentais associadas ao TDAH.

As limitações desta pesquisa decorrem de sua natureza qualitativa e do fato de que as interpretações se baseiam exclusivamente nas percepções docentes, não havendo observação

direta do comportamento dos alunos nem triangulação com instrumentos psicométricos ou avaliação clínica. Apesar disso, a profundidade das falas analisadas oferece importantes subsídios para reflexões futuras e para o aprimoramento da prática pedagógica.

Sugere-se que pesquisas posteriores avancem em estudos longitudinais, ampliem o número de participantes e considerem a perspectiva das próprias crianças e de suas famílias. Investigações que integrem métodos mistos também podem oferecer maior robustez ao campo, ao relacionar dados subjetivos a medidas observacionais e cognitivas.

A triangulação entre as percepções dos professores, os dados institucionais e os referenciais teóricos evidenciam que a disciplina atua em três dimensões principais: (1) redução da impulsividade e da ansiedade, favorecendo a concentração; (2) promoção de interações sociais positivas e aprendizagens vinculadas a regras e cooperação; e (3) contribuição para ganhos cognitivos indiretos, estimulando foco e disposição para as demais disciplinas. Assim, mais do que um complemento curricular, a Educação Física emerge como estratégia central no enfrentamento dos desafios educacionais impostos pelo TDAH, oferecendo à escola possibilidades concretas de construir uma pedagogia verdadeiramente inclusiva, crítica e transformadora.

Para além dos resultados analíticos apresentados ao longo deste trabalho, é importante registrar que a construção desta pesquisa também envolveu um conjunto significativo de processos que ocorreram nos bastidores do percurso investigativo. A realização das entrevistas exigiu sensibilidade e flexibilidade metodológica, especialmente no que diz respeito à conciliação das agendas dos participantes.

Considerando que os docentes entrevistados possuem rotinas profissionais intensas, foi necessário adaptar os horários das entrevistas conforme a disponibilidade de cada participante, realizando os encontros em diferentes períodos do dia. Nesse processo, a utilização da plataforma Google Meet mostrou-se uma ferramenta fundamental, pois possibilitou a realização das entrevistas de forma remota, reduzindo deslocamentos, ampliando a participação e permitindo que o diálogo ocorresse em um ambiente acessível e confortável para os professores. Essa estratégia contribuiu significativamente para viabilizar a produção dos dados e garantir a participação efetiva dos sujeitos da pesquisa.

Outro elemento que merece destaque refere-se ao uso de recursos tecnológicos no apoio à organização do material empírico. Ferramentas de inteligência artificial, como o Tactiq, integradas ao ambiente do Google Meet, foram utilizadas como suporte inicial para o registro e a transcrição das entrevistas. Esse recurso contribuiu para otimizar o processo de sistematização das falas dos participantes, permitindo maior agilidade no tratamento do

material produzido. Contudo, cabe ressaltar que todas as transcrições foram posteriormente revisadas e organizadas pelo próprio pesquisador, garantindo fidelidade às falas e respeito ao rigor metodológico exigido em pesquisas qualitativas. Nesse sentido, a experiência também evidenciou como as tecnologias digitais podem atuar como aliadas no desenvolvimento de investigações acadêmicas contemporâneas, sem substituir o olhar interpretativo, crítico e reflexivo que caracteriza o trabalho científico.

Além disso, o próprio percurso de realização das entrevistas revelou-se, em si, um processo formativo para o pesquisador. O contato direto com as narrativas e percepções dos docentes possibilitou ampliar a compreensão sobre o cotidiano escolar, sobre os desafios da inclusão e sobre as diferentes formas como os professores interpretam e lidam com as manifestações comportamentais das crianças com TDAH. Mais do que um procedimento metodológico, esse momento constituiu um espaço de escuta, diálogo e reflexão, no qual experiências profissionais, inquietações pedagógicas e saberes construídos na prática foram compartilhados. Dessa forma, o processo de pesquisa ultrapassou a dimensão técnica da coleta de dados, configurando-se também como um exercício de aprendizagem e amadurecimento profissional, reafirmando o valor da investigação científica como espaço de produção de conhecimento e de transformação da prática educativa.

Diante desse panorama, pode-se concluir que a Educação Física se configura como um espaço pedagógico privilegiado para a promoção da inclusão e para o manejo das manifestações comportamentais do TDAH. Esta dissertação reforça ainda que a Educação Física, quando compreendida como prática pedagógica intencional e inclusiva, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral de alunos com TDAH. Ao reconhecer o movimento como linguagem, expressão e possibilidade de reorganização interna, a escola amplia suas estratégias de cuidado, acolhimento e ensino, caminhando na direção de uma educação que valoriza a diversidade humana e suas múltiplas formas de aprender e existir.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ANTUNES, C. **Manual de técnicas de leitura e de escrita**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOSA, Ana Beatriz B. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): da infância à vida adulta**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BARKLEY, R. A. **Attention deficit hyperactivity disorder: a manual for diagnosis and treatment**. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2006.
- BARKLEY, Russell A. **Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment**. 4. ed. New York: Guilford Press, 2014.
- BARKLEY, R. A. **Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions**. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, v. 17, n. 5, p. 654-661, 1997.
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- BARKLEY, R. A. **TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**. Tradução: Luis Reyes Gil. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- BARKLEY, R. A. **The important role of physical activity in ADHD management**. New York: Guilford Press, 2015.
- BARKLEY, R. A.; MURPHY, K. R. **Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BAZON, M. R.; GOULART, D. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e o contexto escolar: desafios e possibilidades**. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 3, p. 469-477, 2005.
- BENNETT, N.; LEMOINE, G. J. **What VUCA really means for you**. *Harvard Business Review*, v. 92, n. 1/2, p. 27-31, 2014.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M.; ZULIANI, L. **A Educação Física no Brasil: uma análise histórica-crítica.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 24, n. 3, p. 9-25, 2002.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física.** 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física.** Cadernos Cedes, v. 13, n. 31, p. 68-81, 1992.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social.** Porto Alegre: Magister, 1999.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

BRADLEY, C. **The behavior of children receiving Benzedrine.** American Journal of Psychiatry, v. 94, n. 3, p. 577-585, 1937.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/planos-de-aula-gratuitos-e-alinhados-bncc-ajudam-educadores-da-educacao-infantil/?gad_source=1&gad_campaignid=434136132&gbraid=0AAAAADiXWOQYI6TRyouELgl0oTxpfTfL_&gclid=Cj0KCQjwn8XFBhCxARIsAMyH8BvQYIF1KUG8eb0X9_GZeacGQm55CtClvnSugeb5gHoAo-cb5nMaG98aAn82EALw_wcB . Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRZOZOWSKI, F. S.; BOSA, C. A. **Medicalização da educação: desafios e perspectivas na contemporaneidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623610984>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BUSTAMANTE, E. E. et al. **Atividade física e TDAH: evidências sobre o desenvolvimento, efeitos neurocognitivos de curto e longo prazo e suas aplicações.** *Pensar em Movimento*, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 4-29, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/revpm.v17i1.41324>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M. de; GERMANO, G. D. **Transtornos de aprendizagem: da avaliação à intervenção**. São Paulo: Memnon, 2018.

CARDOSO, P.; LIMA, R. O. **O impacto da atividade física na autoestima de crianças com TDAH**. *Revista Brasileira de Educação Física*, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 45–60, 2023.

CASTELLANOS, F. Xavier; TANNOCK, Rosemary. **Neuroscience of attention-deficit/hyperactivity disorder: the search for endophenotypes**. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 3, p. 617–628, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, L. et al. **Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children: neurobiological aspects, diagnosis and therapeutic approach**. *Acta Médica Portuguesa*, Lisboa, v. 23, n. 4, p. 689–696, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20344/amp.686>. Acesso em: 1 fev. 2025

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORAÇÃO, I. S. S. et al. **A relação do uso excessivo de telas com TDAH em crianças e adolescentes**. In: [AUTOR(ES)/ORGANIZADOR(ES)]. **Saúde mental: desafios da prevenção, diagnóstico, tratamento e cuidado na sociedade moderna**. 13. ed. Irati, PR: Editora Pasteur, 2023.

COSTA, A.; BARROS, L. **A estruturação de rotinas na aprendizagem infantil**. *Estudos em Educação*, v. 20, p. 89–105, 2021.

COSTA, C. **Cultura digital e interações em rede: conexões, pertencimentos e identidades**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

CURY, C. R. J. **Educação e políticas educacionais no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CÂMARA, H. V. et al. [Título do artigo]. *Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia*, v. 14, n. 51, p. 366–379, jul. 2020.

DAOLIO, J. **Cultura corporal e Educação Física: perspectivas antropológicas**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física escolar: conhecimento, cultura e formação cidadã**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

DUBET, F. **A escola e a experiência da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. São Paulo: Unesp, 1998.

ESCOLA PESQUISADA. **Projeto Político-Pedagógico**. Lavras, 2024. Documento interno.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos; ALVES, Maria Beatriz; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Formação de professores de Educação Física e currículo: tensões e perspectivas contemporâneas.** *Motrivivência*, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1–20, 2021.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade.** 8. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2015.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

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

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças.** 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 5. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

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

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: crianças, adolescentes e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2021.

GAPIN, J. I.; ETNIER, C. A. **The relationship between physical activity and attention-deficit/hyperactivity disorder.** *Revista de Ciências do Esporte e da Saúde*, v. 2, p. 120–128, 2010.

GAPIN, J. I.; LABBAN, J. D.; ETNIER, J. L. **Physical activity and executive function performance in children with ADHD.** *Preventive Medicine*, v. 52, suppl. 1, p. S70–S74, 2011.

GARCIA, R. L.; BAPTISTA, C.; FONSECA, V. **Educação inclusiva e políticas públicas: avanços e desafios na perspectiva da equidade.** São Paulo: Cortez, 2021.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GODINHO, R.; SOUZA, T. **Coordenação motora e TDAH: uma relação interdependente.** *Revista de Psicologia da Atividade Motora*, v. 15, p. 32–48, 2018.

GONÇALVES, J. P.; MATHIAS, E. L. U. **As tecnologias como agentes de mudança nas concepções de infância: desenvolvimento ou risco para as crianças?** *Horizontes*, v. 35, n. 3, p. 162–174, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.485>. Acesso em: 16 out. 2024.

JUSTUS, S. A. et al. **Pre-K–12 Teachers’ Views on ASD+ADHD: Prevalence Estimates and Teaching Preparedness.** *Children*, Basileia, v. 12, n. 3, p. 342, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/children12030342>. Acesso em: 6 ago. 2025. (tradução livre).

KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 23. ed. Campinas: Papirus, 1991.

KNECHT, L. et al. **Neurociência do TDAH: revisão sobre o tratamento e implicações clínicas.** *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 6, n. 10, p. 3306–3330, 2024.

KUNZ, E. **Transformando a Educação Física:** uma proposta pedagógica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 9. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEVY, S. **Hackers: heroes of the computer revolution.** Sebastopol: O’Reilly Media, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e trabalho docente:** uma reinterpretação. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. de. **Práticas corporais e identidade.** Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

LIMA, P. et al. **Formação docente e inclusão de alunos com TDAH:** desafios e possibilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, p. 1–18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X68249>. Acesso em: 1 set. 2025.

LIMA, R. de S.; SILVA, F. L. da; SANTOS, C. H. **TDAH e formação docente:** percepções e desafios no contexto da educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 28, p. 209–226, 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. **Educação inclusiva: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus Editorial, 2023.

MARINHO, E. P. **Sistemas e métodos de Educação Física.** 2. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

- MATHIAS, E. L. U.; GONÇALVES, J. P. **As tecnologias como agentes de mudança nas concepções de infância: desenvolvimento ou risco para as crianças?** *Horizontes*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 157–174, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.485>. Acesso em: 1 set. 2025.
- MATTOS, M. G. de; NEIRA, M. G. **Educação física infantil: construindo o movimento**. São Paulo: Phorte, 2005.
- MATTOS, M. G. de; NEIRA, M. G. **Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2006.
- MAYER, A. **Guia do sono perfeito**. 2023. Disponível em: <https://andreimayer.com.br/guia-do-sono-perfeito/>. Acesso em: 8 maio 2025.
- MENDES, F.; FONSECA, C. **Atividade física e inclusão escolar: desafios e estratégias**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2021.
- MINAS GERAIS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE nº 481, de 30 de agosto de 2021. Estabelece normas para a organização e funcionamento da educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEEMG, 2021.
- MIRANDA, P. et al. **Exercícios aeróbicos e regulação comportamental**. *Revista Internacional de Psicologia do Esporte*, v. 33, p. 123–137, 2021.
- MITTLER, P. **Educación inclusiva: contextos sociales y educativos**. Madrid: Narcea, 2003.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2021.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: práticas pedagógicas e currículo**. São Paulo: Blucher, 2017.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEVES, C. O.; CAPELLINI, S. A. **Formação de professores e intervenção escolar: perspectivas para o TDAH**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 32, n. 98, p. 27–37, 2015.
- NOBRE, J. N. P. et al. **Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, n. 3, p. 1127–1136, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021263.04652021>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OECD – **Organisation for Economic Co-operation and Development**. PISA 2022 Results. Paris: OECD Publishing, 2023.

OECD. **Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 results**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/19963777>. Acesso em: 1 jun. 2025.

OLIVEIRA, A. A. **Educação Física escolar e disciplina corporal: uma análise foucaultiana**. Campinas: Autores Associados, 2010.

OLIVEIRA, J. M.; COSTA, L. F. **Políticas públicas e formação docente para a inclusão de alunos neurodivergentes: um olhar crítico sobre a realidade brasileira**. *Cadernos de Pesquisa Educacional*, v. 18, n. 1, p. 89–105, 2023.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 12. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Diretrizes da OMS sobre atividade física e comportamento sedentário**. Genebra: World Health Organization, 2020.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **A função social da educação**. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 11–43.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLANCZYK, G.; JENSEN, P. S. **Epidemiologic considerations in attention deficit hyperactivity disorder: a review and update**. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, v. 17, n. 2, p. 245–260, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação Inclusiva: reflexões sobre o papel da escola**. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização para clínicos**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 42, n. 4, p. 405–419, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0428>. Acesso em: 1 set. 2025.

SANTOS, M. A.; PEREIRA, R. T.; LIMA, F. S. **Formação continuada de professores e neurodiversidade: desafios e perspectivas para a educação inclusiva**. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 10, n. 2, p. 145–160, 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. B. **Mentes inquietas: TDAH, a compulsão por impulsividade e desatenção**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

SILVA, H.; RODRIGUES, M. A. **Desenvolvimento motor na infância e suas implicações na aprendizagem**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2022.

SILVA, S. R.; CHIMINAZZO, J. G. C.; FERNANDES, P. T. **Motivação na Educação Física Escolar: Teoria da Autodeterminação**. Caderno de Educação Física e Esporte, v. 19, n. 1, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital**. São Paulo: SBP, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2019/02/Manual-Saude-Crianças-Adolescentes-Era-Digital.pdf. Acesso em: 7 ago. 2025.

SOUZA, A. L. de; MASCARENHAS, M. S. A.; CARDOSO, B. R. S.; JESUS, R. S. de. **Exposição excessiva às telas digitais e suas consequências para o desenvolvimento infantil**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 14, 18 abr. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/14/exposicao-excessiva-as-telas-digitais-e-suas-consequencias-para-o-desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 1 set. 2025.

SOUZA, A. M. **Corpo em movimento, mente em equilíbrio: o papel da atividade física no tratamento da ansiedade e da depressão**. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 2022. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/606>. Acesso em: 10 jan. 2025.

STILL, G. **Some abnormal psychical conditions in children: the Goulstonian lectures**. *The Lancet*, v. 160, n. 4137, p. 1008–1012, 1902.

SİVRİKAYA, A. H.; KIZAR, O.; KAVURAN, K.; TÜRKMEN, M. (eds.). **Spor Bilimleri Alanında Akademik Çalışmalar / Academic Studies in Sports**. 1. ed. Ankara: Gece Kitaplığı, 2020. ISBN 978-625-7319-31-7.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTANA, José Luiz; LUZ, Marco Aurélio. **Formação de professores de Educação Física: projetos em disputa**. Salvador: EDUFBA, 2021.

TANI, G.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de; MANOEL, E. de J. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradução: Antonio A. S. Zuin et al. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.

VAN PRAAG, H. **Exercise and the brain: something to chew on**. *Trends in Neurosciences*, v. 32, n. 5, p. 283–290, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tins.2009.03.009>. Acesso em: 1 set. 2025.

VASCONCELOS, Y.; SANTOS, L.; SANTOS, J.; ANDRADE, A. O. **O impacto do uso excessivo de telas no desenvolvimento neuropsicomotor de crianças: uma revisão sistemática**. *Revista Foco*, v. 16, e3308, 2023. Disponível em: <https://revistafocoadm.org/index.php/foco/article/view/3308>. Acesso em: 8 jul. 2025.

VIANA, N. **Esporte e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, R. A. G. **Educação Física Menor**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

WILLCUTT, E. G. et al. **Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review**. *Biological Psychiatry*, New York, v. 57, n. 11, p. 1336–1346, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.02.006>. Acesso em: 7 mar. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour**. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7719906/>. Acesso em: 27 out. 2025.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, novas linguagens e formatos de divulgação científica têm ganhado espaço nos cenários educacional e acadêmico. Nesse contexto, a produção de materiais educacionais digitais constitui uma alternativa viável e eficaz para potencializar o alcance do conhecimento gerado nas universidades, promovendo sua apropriação por públicos diversos. O presente apêndice apresenta o produto educacional derivado desta pesquisa: um podcast intitulado “*Percepções Docentes sobre a Influências da Educação Física nas Manifestações Comportamentais de Crianças com TDAH*”, voltado a pais, professores, educadores e demais interessados na temática do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A proposta deste podcast visa à disseminação de conhecimentos científicos em linguagem acessível, clara e empática, considerando a complexidade que envolve o diagnóstico, o tratamento e o manejo do TDAH, sobretudo no ambiente escolar. Com base nos resultados obtidos na pesquisa de campo realizada com docentes da Educação Física da Educação Básica, este produto educacional tem como objetivo contribuir para a formação continuada de profissionais da educação e para o fortalecimento do vínculo entre família e escola no cuidado e acompanhamento de crianças com o transtorno.

A construção do podcast fundamenta-se na necessidade de ampliar o alcance das informações científicas produzidas sobre o TDAH e os benefícios da atividade física como estratégia de manejo comportamental e promoção da saúde integral. O estudo realizado revelou que a Educação Física escolar pode atuar significativamente na regulação de sintomas como a hiperatividade, impulsividade e desatenção, desde que as práticas sejam planejadas, intencionais e sensíveis às particularidades das crianças com TDAH.

Diversas pesquisas indicam que a prática de exercícios físicos regulares contribui para a liberação de neurotransmissores como a dopamina, cuja deficiência funcional está associada aos principais sintomas do transtorno (Barkley, 2002; Schachar *et al.*, 2015). Ao mesmo tempo, há uma crescente preocupação com o excesso de diagnósticos baseados em critérios pouco rigorosos e com a medicalização precoce da infância, aspectos que foram discutidos ao longo da dissertação e que se refletem na proposta do produto educacional.

A opção pelo formato podcast se justifica por sua flexibilidade, portabilidade e capacidade de engajamento com diferentes públicos (McHugh, 2020). Por ser uma mídia sonora, acessível por meio de dispositivos móveis, o podcast permite o consumo de conteúdo

em diferentes contextos, sejam eles doméstico, profissional ou até mesmo em deslocamento, o que favorece sua circulação entre pais, cuidadores e profissionais da educação. Além disso, o formato favorece o uso de linguagem coloquial, sem, contudo, comprometer a acurácia científica, promovendo um equilíbrio entre rigor acadêmico e compreensão prática.

O objetivo geral deste produto educacional é promover a conscientização, a sensibilização e a divulgação de informações fundamentadas sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), destacando os impactos positivos da Educação Física no comportamento e no desenvolvimento global de crianças diagnosticadas com esse transtorno.

No que se refere aos objetivos específicos deste produto educacional, pretende-se, em primeiro lugar, explicar de forma didática e acessível o que é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), apresentando seus principais sintomas comportamentais e os impactos que tais manifestações podem provocar no cotidiano escolar e familiar das crianças diagnosticadas. Além disso, busca-se abordar a relação entre o funcionamento dopaminérgico e a prática de atividades físicas, evidenciando como a Educação Física pode atuar de maneira positiva na modulação dos sintomas do transtorno. Outro objetivo é alertar para os riscos associados ao diagnóstico precoce, à automedicação e à medicalização excessiva da infância, destacando a importância de abordagens interdisciplinares e cuidadosas no acompanhamento de crianças com TDAH. Também se pretende apresentar estratégias pedagógicas práticas, fundamentadas em evidências científicas e nos achados da presente pesquisa, que contribuam para o planejamento de aulas de Educação Física mais inclusivas e eficazes. Por fim, objetiva-se sugerir leituras complementares e indicar fontes confiáveis que possibilitem o aprofundamento do tema, tanto no campo da saúde quanto da educação.

Estrutura e Conteúdo do Podcast

O podcast foi organizado em blocos temáticos que estruturam a apresentação progressiva dos conteúdos discutidos na pesquisa. Inicialmente, o episódio apresenta uma breve abertura, na qual ocorre a saudação aos ouvintes, a apresentação do tema central e a contextualização do objetivo do programa, indicando o público-alvo e a relevância do debate sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar.

Na sequência, são introduzidos elementos fundamentais para a compreensão do TDAH, incluindo sua origem, suas principais características comportamentais e as formas como o transtorno se manifesta no ambiente educacional. Esse momento busca oferecer ao

ouvinte uma base conceitual inicial que permita compreender as dificuldades enfrentadas por crianças diagnosticadas com o transtorno no cotidiano escolar.

Posteriormente, o episódio aborda aspectos relacionados ao funcionamento cerebral e aos mecanismos neurobiológicos associados ao TDAH, com destaque para o papel de neurotransmissores como a dopamina na regulação da atenção, do comportamento e da motivação. A partir dessa perspectiva, discute-se também a relação entre atividade física, funcionamento cerebral e desenvolvimento infantil, evidenciando como as práticas corporais podem contribuir para a organização da atenção, a autorregulação comportamental e o engajamento nas atividades escolares.

Em seguida, o podcast apresenta reflexões derivadas dos resultados da pesquisa, socializando as percepções de professores participantes acerca da influência das aulas de Educação Física nas manifestações comportamentais de crianças com TDAH. Nesse momento, são discutidas experiências docentes relacionadas ao engajamento, à interação social e às mudanças comportamentais observadas durante as aulas.

Por fim, o episódio apresenta reflexões pedagógicas e sugestões de práticas que podem auxiliar professores na construção de estratégias mais inclusivas no contexto escolar, encerrando-se com considerações finais e indicações de obras e autores relevantes, como Barkley (2006), Bustamante et al. (2019) e Bracht (2003), com o objetivo de aprofundar a compreensão do tema e estimular o pensamento crítico dos ouvintes.

Metodologia de Elaboração

O podcast foi elaborado a partir dos resultados obtidos na pesquisa empírica realizada com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e fundamentado em revisão bibliográfica criteriosa, envolvendo autores nacionais e internacionais das áreas de Educação, Educação Física, Psicologia e Neurociência. O processo de produção seguiu uma abordagem qualitativa aplicada, sendo dividido em sete etapas, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Etapas de planejamento e execução do podcast

Etapa	Descrição	Início	Término
1	Planejamento do podcast e definição do público-alvo	15/11/2024	05/12/2024
2	Estruturação e roteirização dos tópicos abordados	01/02/2025	01/03/2025
3	Revisão bibliográfica e levantamento de fontes	01/03/2025	01/05/2025
4	Estudo aprofundado dos temas do roteiro	01/05/2025	01/07/2025

5	Revisão e adequação do roteiro final	01/10/2025	01/12/2025
6	Gravação do episódio com recursos de áudio	01/08/2025	01/01/2026
7	Edição, correções técnicas e disponibilização	01/12/2025	10/02/2026

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2025).

Impacto Esperado

O impacto esperado do podcast é amplo e multifacetado. Primeiramente, almeja-se contribuir para a formação continuada de professores, oferecendo subsídios práticos para o trabalho com crianças com TDAH. Além disso, o conteúdo visa apoiar famílias, promovendo um entendimento mais empático e não patologizante do transtorno, valorizando a escuta ativa, o acolhimento e o respeito à diversidade neurobiológica.

Ao apresentar a Educação Física como uma aliada terapêutica e educacional, o podcast reforça o papel dessa área no desenvolvimento integral da criança, conforme defendido por autores como Gallahue e Ozmun (2005) e Le Boulch (1987). Espera-se, também, estimular o diálogo interdisciplinar entre saúde e educação, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e sensíveis à singularidade dos alunos.

Por fim, a ampla acessibilidade do conteúdo em formato digital permite sua utilização em diferentes contextos formativos, como reuniões pedagógicas, programas de formação docente, capacitações de cuidadores e iniciativas de saúde escolar.

Considerações do Produto Educacional

A elaboração do produto educacional em formato de podcast representa a materialização de uma das principais finalidades da pesquisa científica: o compartilhamento de saberes em prol da transformação social. Ao traduzir os resultados obtidos nesta dissertação para uma linguagem acessível e envolvente, o podcast *“Percepções Docentes sobre a Influências da Educação Física nas Manifestações Comportamentais de Crianças com TDAH”* reforça o compromisso da universidade pública com a democratização do conhecimento.

Além do desenvolvimento do podcast, esta pesquisa prevê a realização de uma devolutiva formativa à instituição pesquisada, organizada na forma de palestra presencial ou on-line, a ser oferecida ao corpo docente e à equipe pedagógica do colégio. Essa ação tem como objetivo socializar os principais achados da investigação, dialogando diretamente com

as percepções e desafios relatados pelos professores ao longo das entrevistas. A palestra propõe-se a traduzir os resultados da pesquisa em reflexões acessíveis e aplicáveis ao cotidiano escolar, abordando temas como o papel da Educação Física na autorregulação comportamental, estratégias pedagógicas para o manejo das manifestações do TDAH e a importância de práticas corporais como espaços de pertencimento e bem-estar. Ao assumir um caráter formativo e dialógico, essa devolutiva busca fortalecer a formação continuada dos docentes, contribuir para a qualificação das práticas inclusivas da instituição e reafirmar o compromisso do mestrado profissional com a articulação entre produção acadêmica, intervenção pedagógica e transformação da realidade educacional.

Essa iniciativa reafirma, ainda, o valor das práticas educativas críticas, acolhedoras e fundamentadas em evidências, bem como a importância da Educação Física como componente indispensável para o desenvolvimento integral e inclusivo das crianças, especialmente daquelas com necessidades específicas de aprendizagem e comportamento. Assim, o presente produto educacional, ao dialogar com a pesquisa, a prática docente e a realidade das famílias, cumpre o papel de elo entre ciência e sociedade.



LABORATÓRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal de Lavras- MG

Proposta de Produto Educacional
Tipo de produto proposto: Podcast
Nome: DÉCIO PEREIRA GUALBERTO
Orientador (a): RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA
Título: “Percepções Docentes sobre a Influências da Educação Física nas Manifestações Comportamentais de Crianças com TDAH”
Caracterização do Produto
O produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa consiste na produção de um podcast de caráter formativo, voltado principalmente para professores da Educação Básica, estudantes de licenciatura, gestores escolares e demais profissionais interessados na temática da inclusão escolar. A proposta tem como objetivo divulgar e socializar conhecimentos científicos produzidos pela pesquisa, traduzindo os resultados acadêmicos em linguagem acessível e aplicável ao contexto da prática pedagógica. O podcast apresenta discussões sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), suas manifestações comportamentais no ambiente escolar e as possíveis contribuições da Educação Física para o desenvolvimento e a inclusão de crianças diagnosticadas com o transtorno. Nesse sentido, o produto busca aproximar universidade e escola, favorecendo a circulação do conhecimento científico para além do espaço acadêmico e contribuindo para a formação continuada de professores
Justificativa
A escolha do formato podcast fundamenta-se no potencial dessa mídia como ferramenta educativa

contemporânea. Trata-se de um recurso acessível, flexível e amplamente difundido, que permite aos professores acessar conteúdos formativos em diferentes momentos do cotidiano, como deslocamentos, intervalos ou momentos de planejamento pedagógico.

Além disso, a produção em formato de podcast possibilita que os resultados da pesquisa sejam apresentados de forma dialógica, reflexiva e contextualizada, facilitando a compreensão de conceitos teóricos e sua articulação com a prática docente.

No campo da Educação Física escolar, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com TDAH, observa-se que muitos professores ainda possuem pouco acesso a materiais formativos específicos que discutam estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas. Dessa forma, o podcast surge como uma alternativa de formação continuada que contribui para ampliar o repertório pedagógico dos docentes e estimular práticas educativas mais inclusivas.

Objetivos do Produto

Objetivo geral

Divulgar e socializar os resultados da pesquisa sobre as percepções docentes acerca da influência da Educação Física nas manifestações comportamentais de crianças com TDAH, por meio da produção de um podcast educativo voltado à formação de professores.

Objetivos específicos

- Apresentar conceitos fundamentais sobre o TDAH e suas manifestações no contexto escolar;
- Discutir aspectos neurobiológicos relacionados ao funcionamento cerebral e à regulação da atenção e do comportamento;
- Abordar a relação entre atividade física, funcionamento cerebral e desenvolvimento infantil;
- Socializar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca da influência das aulas de Educação Física no comportamento de crianças com TDAH;

Oferecer reflexões e orientações pedagógicas que possam auxiliar professores na construção de práticas inclusivas.

Público-Alvo

O produto educacional é direcionado principalmente para:

- Professores da Educação Básica
- Professores de Educação Física escolar

- Estudantes de licenciatura
- Gestores escolares
- Pais e responsáveis interessados na temática da inclusão escolar

Estrutura do Podcast

O podcast é organizado em blocos temáticos que abordam progressivamente os principais conteúdos discutidos na pesquisa.

Bloco	Tema	Conteúdo
Bloco 0 – Abertura	Saudação e apresentação	Apresentação do podcast, contextualização do tema e identificação do público-alvo.
Bloco 1	Origem e compreensão do TDAH	Contextualização histórica do transtorno e apresentação das principais características comportamentais.
Bloco 2	Neurobiologia do TDAH	Explicação sobre o funcionamento cerebral, com destaque para o papel da dopamina na regulação da atenção e do comportamento.
Bloco 3	Tratamento farmacológico	Discussão sobre os medicamentos utilizados no tratamento do TDAH e seus efeitos neuroquímicos.
Bloco 4	Atividade física e funcionamento cerebral	Apresentação dos efeitos neurofisiológicos da atividade física no cérebro e no desenvolvimento infantil.
Bloco 5	Atividade física e crianças com TDAH	Discussão sobre os benefícios da prática de atividade física para atenção, autorregulação e engajamento escolar.
Bloco 6	Percepções docentes	Apresentação das percepções dos professores participantes da pesquisa sobre os efeitos da Educação Física no comportamento dos alunos com TDAH.
Bloco 7	Educação Física e inclusão	Reflexão sobre o papel da Educação Física como espaço de inclusão e desenvolvimento integral.
Bloco 8 – Síntese	Resultados da pesquisa	Síntese dos principais achados do estudo e orientações pedagógicas para professores.
Bloco 9 – Encerramento	Considerações finais	Síntese das ideias principais, agradecimentos e convite para divulgação do podcast.

Essa estrutura foi definida para garantir uma progressão lógica do conteúdo, iniciando pela compreensão do transtorno e culminando na discussão dos resultados da pesquisa e nas implicações pedagógicas.

Metodologia de Produção do Produto

A elaboração do podcast seguiu etapas técnicas que envolvem planejamento, produção e divulgação do conteúdo. Entre elas destacam-se:

- definição do roteiro temático dos episódios;
- gravação do áudio;
- edição e tratamento sonoro;
- criação da identidade visual do episódio;
- hospedagem em plataforma digital;
- divulgação em redes sociais e canais educativos.

Cronograma da elaboração do produto:

Etapas	Descrição	Início	Término
1	Planejamento do Podcast	15/01/2025	05/12/2025
2	Elaboração e estruturação dos tópicos	01/02/2025	01/03/2025
3	Revisão bibliográfica	01/03/2025	01/05/2025
4	Estudos específicos dos tópicos	01/05/2025	01/07/2025
5	Revisão e ajustes	01/10/2025	01/12/2025
6	Gravações	01/08/2025	01/01/2026
7	Formatação, correções e ajustes finais	01/12/2025	10/02/2026

Referências:

McHUGH, Siobhán. *The Power of Podcasting: Telling Stories Through Sound*. New York: Bloomsbury Academic, 2020.

MEDIAK, Andrew; BERRY, Richard. *Podcasting: New Aural Cultures and Digital Media*. Cham:

Palgrave Macmillan, 2019.

CHAVEZ, R. M. *Podcast Strategies: How to Podcast Successfully Without Breaking the Bank*.
[s.l.]: Self-published, 2021.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**INFLUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS MANIFESTAÇÕES
COMPORTAMENTAIS DE CRIANÇAS COM TDAH: UM ESTUDO DAS
PERCEPÇÕES DOCENTES****Questionário****Código do Docente:** ____**Sexo:**☐ Masculino ☐ Feminino**Faixa Etária:**☐ até 20 anos ☐ entre 21 e 30 anos ☐ entre 31 e 40 anos
☐ entre 41 e 50 ☐ acima de 50 anos**Formação e experiência**

1. Em que ano e em qual instituição de ensino você se formou?
2. Qual é a sua formação acadêmica e você possui alguma especialização (lato sensu ou stricto sensu)?
3. Você possui formação específica ou cursos que o capacitaram para atuar com alunos diagnosticados com TDAH? Em caso negativo, considera necessária essa formação?
4. Conte-nos um pouco sobre sua trajetória como docente.
- 5.

Percepção sobre o TDAH

5. Qual é a sua visão sobre o TDAH?
6. Atualmente, quantos alunos com diagnóstico de TDAH você tem em sua turma?
7. Em sua experiência, quais comportamentos mais frequentes você observa em alunos com TDAH no ambiente escolar?

Educação Física e comportamento

8. Como você percebe a influência das aulas de Educação Física no comportamento dos alunos com TDAH?
9. Quais aspectos específicos do comportamento (atenção, controle de impulsos, interação social, entre outros) parecem se modificar após as aulas de Educação Física?
10. Você percebe diferenças no comportamento dos alunos com TDAH em dias com e sem aulas de Educação Física? Se sim, quais?
11. De que forma a participação nas aulas de Educação Física influencia a concentração, a hiperatividade e a impulsividade desses alunos?
12. Como você avalia a relação entre a Educação Física e o engajamento acadêmico dos alunos com TDAH nas demais disciplinas?

13. Você observa mudanças no comportamento social (relações com colegas e professores) dos alunos após participarem das aulas de Educação Física?

Considerações gerais

14. Em sua opinião, qual seria a carga horária semanal ideal de Educação Física para alunos com TDAH? Por quê?
15. Na sua visão, qual o papel da Educação Física no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social dos alunos com TDAH?

ANEXO – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

001 – Catarina Malagute Cursal Cunha Freire

Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Reunião iniciada: 15 de fevereiro de 2025, 22h11min45s

Duração da reunião: 38 minutos

Participantes do encontro: Catarina Malagute Cursal Cunha Freire e Décio Gualberto

Estatística dos Participantes

Tempo total da entrevista: 38 minutos

Entrevistado – Catarina Malagute Cursal Cunha Freire: 72%

Entrevistador – Décio Gualberto: 28%

Transcrição da Entrevista

Catarina Malagute Cursal: Tudo bem.

Décio Gualberto: Vou abrir minha câmera e baixar meu microfone. Joia. Acabei de descobrir agora que o sistema que vou usar não permite gravação, mas ele já está transcrevendo.

Catarina Malagute Cursal: Estava tentando entrar pelo Google Meet no computador, mas não sei o que aconteceu.

Décio Gualberto: Ele já está transcrevendo. É bem rápido. Isso vai facilitar.

Catarina Malagute Cursal: Tudo bem. Eu queria usar o computador, mas vou pelo celular mesmo.

Décio Gualberto: Pronto. Catarina, boa noite. Qual é o seu nome completo?

Catarina Malagute Cursal: Boa noite. Catarina Malagute Cursal Cunha.

Décio Gualberto: Qual o sobrenome completo?

Catarina Malagute Cursal: Freire.

Décio Gualberto: Joia. Catarina, a pesquisa que estamos realizando é sobre “As percepções docentes a respeito da relação entre Educação Física e TDAH nos anos iniciais”. Acredito que esse tema seja tranquilo para você, porque todo ano você deve ter algum aluno com esse diagnóstico. Qual é a faixa etária das crianças com quem você trabalha?

Catarina Malagute Cursal: Trabalho com uma faixa etária menor, entre 6 e 10 anos.

Décio Gualberto: E a sua idade, para fins de registro?

Catarina Malagute Cursal: Tenho 46 anos.

Décio Gualberto: Professora, gostaríamos de conhecer melhor sua trajetória e formação. Em qual instituição você se formou e qual é sua formação acadêmica?

Catarina Malagute Cursal: Me formei em 2012 pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Fiz licenciatura em Pedagogia e uma pós-graduação em História do Brasil.

Décio Gualberto: Você possui alguma especialização ou capacitação que tenha lhe proporcionado maior compreensão sobre o TDAH?

Catarina Malagute Cursal: Faço diversos cursos. Participamos de um treinamento de neurociência com a professora Thais, e também fizemos vários cursos oferecidos pelo SAS. No entanto, não tive formação específica, como uma pós-graduação voltada exclusivamente para o TDAH.

Décio Gualberto: Então, nunca lhe foi oferecido um curso específico para lidar com crianças com TDAH?

Catarina Malagute Cursal: Não.

Décio Gualberto: Você se sente à vontade para trabalhar com crianças diagnosticadas com TDAH?

Catarina Malagute Cursal: Sinto falta de um respaldo maior. Costumamos analisar as fichas dos alunos no início do ano, especialmente os que apresentam algum transtorno ou dificuldade. No entanto, só analisamos as fichas das crianças que já possuem um laudo. Faltam formações mais aprofundadas para sabermos como lidar melhor com essas situações. Na escola, são enviados alguns vídeos explicativos, mas ainda assim sinto que precisamos de um treinamento mais detalhado.

Décio Gualberto: Conte-nos um pouco mais sobre a sua carreira como docente.

Catarina Malagute Cursal: Eu me formei em 2012 e, assim que me formei, comecei a trabalhar nesta instituição. Só trabalhei aqui. As outras aulas que dei foram na escolinha dominical, com crianças na igreja. Iniciei um curso de psicopedagogia, mas não gostei muito. Aqui, trabalhei com aulas especializadas por cerca de cinco anos. Depois, tive um tempo fora e, quando retornei, passei a lecionar Ciências, História e Geografia para o quarto ano.

Décio Gualberto: É muito importante essa bagagem para compreendermos a sua perspectiva sobre o TDAH. O que você entende sobre esse transtorno e o comportamento dos alunos diagnosticados?

Catarina Malagute Cursal: O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade pode, às vezes, não vir acompanhado da hiperatividade. Algumas crianças apresentam apenas o déficit de atenção, com distração e pouca concentração. Qualquer barulho ou estímulo externo já é suficiente para que elas se desconcentrem. Neste ano, tenho três alunos com

laudo: dois no 4º B e uma no 4º A. As meninas, Marcia Elisa e Marcia Clara, têm mais dificuldades com a atenção. Não apresentam agitação ou inquietação, são apenas distraídas.

Catarina Malagute Cursal: Marcia Elisa, por exemplo, tem também uma deficiência auditiva. Para que ela compreenda uma instrução, é necessário que eu fale diretamente com ela, olhando nos olhos. Já a Marcia Clara se distrai facilmente com qualquer estímulo e parece entrar em um mundo paralelo. Há crianças que conseguem realizar outras atividades enquanto ouvem e compreendem o que está sendo dito, mas há também aquelas que realmente não conseguem se concentrar. Nesse caso, precisamos adaptar as avaliações, oferecer mais atenção e suporte individualizado.

Catarina Malagute Cursal: Já o Arthur, que tem hiperatividade, às vezes apresenta comportamentos agressivos, tanto verbal quanto fisicamente. Embora não haja laudo definitivo, acreditamos que ele tenha algo a mais, pois demonstra irritabilidade, impulsividade, dificuldade de concentração, entre outros comportamentos que interferem em seu desempenho escolar.

Catarina Malagute Cursal: Muitas vezes, ele se distrai observando os colegas e deixa de realizar suas próprias tarefas. Costumo dizer aos alunos que cada um deve cuidar da própria atividade, porque essa falta de foco prejudica bastante.

Catarina Malagute Cursal: Em minha visão, o TDAH pode se manifestar de forma variada. Há alunos com déficit de atenção, com ou sem hiperatividade, e esses casos exigem atenção diferenciada por parte do professor.

Décio Gualberto: Quantos alunos com diagnóstico confirmado de TDAH você tem atualmente?

Catarina Malagute Cursal: Tenho três turmas de 4º ano. A Marcia Elisa, como mencionei, tem mais questões auditivas e faz provas separadas, mas não tem laudo de TDAH. Então, considero duas alunas com diagnóstico confirmado: uma no 4º B e uma no 4º C.

Décio Gualberto: Em sua experiência, quais são os comportamentos mais frequentes observados em alunos com TDAH em sala de aula?

Catarina Malagute Cursal: Distração. E hoje em dia, as papelarias investem muito em materiais atrativos que acabam se tornando fontes de distração. São muitos post-its, canetas coloridas, lápis com cheiros, apontadores com sons... Isso transforma o material escolar em brinquedo. Muitas vezes, é necessário até pedir aos pais que comprem bolinhas ou outros objetos específicos para ajudar a controlar a ansiedade. As mesas ficam tão cheias de estojos e objetos variados que nem cabem os cadernos. Isso dificulta muito a concentração, mesmo para as crianças que não têm TDAH.

Décio Gualberto: E como você percebe o impacto das aulas de Educação Física no comportamento desses alunos?

Catarina Malagute Cursal: Eles adoram. Quando não tem aula de Educação Física, por conta da chuva ou de algum evento, ficam extremamente frustrados. O Arthur, por exemplo, já chorou e chegou a discutir comigo por causa de uma mudança de horário. Eles realmente valorizam esse momento. A Educação Física é muito importante para extravasar a energia acumulada, além de promover interação e desenvolvimento motor.

Catarina Malagute Cursal: Acredito que atividades como correr, participar de jogos e competições, superar obstáculos ou desafios de equilíbrio, tudo isso contribui para que a criança controle melhor seu corpo, relaxe e aprenda com mais qualidade. Também ajuda a extravasar o estresse do dia. A atividade física é fundamental para todos, não só para crianças.

Décio Gualberto: Você nota mudanças no comportamento das crianças com TDAH após a aula de Educação Física?

Catarina Malagute Cursal: Sim. Normalmente, elas retornam mais calmas e tranquilas. Conseguem se concentrar melhor, estão mais relaxadas. Há exceções quando sentem que houve alguma injustiça no jogo, mas em geral voltam menos impulsivas. Dá para perceber claramente essa mudança.

Décio Gualberto: A concentração melhora, mantém ou piora após a aula de Educação Física?

Catarina Malagute Cursal: Eu diria que melhora ou se mantém. Com certeza não piora. Eles extravasam, brincam, correm, e isso os deixa mais abertos a atividades teóricas ou reflexivas.

Décio Gualberto: E antes da aula de Educação Física, o comportamento muda?

Catarina Malagute Cursal: Antes da aula, eles ficam muito ansiosos. Ficam perguntando o horário, se já está na hora, observam o relógio. Isso atrapalha bastante a concentração, principalmente para o Arthur. Às vezes precisamos encerrar a aula mais cedo para que possam ir logo para a Educação Física.

Décio Gualberto: E em dias que não há aula de Educação Física, você nota alguma diferença?

Catarina Malagute Cursal: Em dias sem aula de Educação Física, o comportamento tende a se manter neutro. Mas quando há, eles voltam mais tranquilos, o que contribui bastante. Em outras atividades diferentes, como Artes, eles podem voltar mais agitados, dependendo da

dinâmica. Mas a Educação Física tem esse efeito de gastar energia e trazer mais tranquilidade.

Décio Gualberto: Como você avalia a Educação Física no engajamento acadêmico desses alunos?

Catarina Malagute Cursal: É extremamente importante. Eles conseguem relaxar, ficam menos agitados e mais concentrados. O Arthur, por exemplo, teve um grande progresso na escrita e nas atividades em geral. Ele era muito irritado antes, mas agora está mais concentrado. Para alunos com hiperatividade, isso é muito perceptível.

Catarina Malagute Cursal: Já para os que têm apenas déficit de atenção, a mudança pode ser mais sutil, mas ainda assim é significativa. A Educação Física ajuda a canalizar a energia, tornando o ambiente mais propício para o aprendizado.

Décio Gualberto: E quanto ao comportamento social, você observa alguma mudança após as aulas de Educação Física?

Catarina Malagute Cursal: Sim. Eles extravasam a agitação e voltam mais calmos. Alguns não param quietos em sala, mas depois da Educação Física retornam mais tranquilos. Os colegas já estão acostumados com esses comportamentos. Em disputas, às vezes há atritos, principalmente se um grupo perde. Nesses casos, pode ser necessário dedicar um tempo para resolver conflitos.

Catarina Malagute Cursal: Também usamos a retirada de minutos da aula de Educação Física como forma de consequência para comportamentos inadequados. E isso funciona, porque eles valorizam muito esse momento.

Décio Gualberto: Pensando exclusivamente nas crianças com TDAH, quantas aulas de Educação Física você considera ideais por semana?

Catarina Malagute Cursal: Idealmente, deveriam ser todos os dias. Mas sei que o currículo é apertado e temos outras disciplinas importantes. A família também pode ajudar, incentivando atividades físicas fora da escola. Quando percebo a turma muito agitada, paro a aula e fazemos alongamentos com música. Isso ajuda a reorganizar a turma e reativar a atenção.

Catarina Malagute Cursal: Atividades físicas simples, como alongamentos e aquecimentos, despertam sensações que ativam o sistema nervoso e a motivação. Mesmo pequenos momentos de movimentação já ajudam a melhorar o rendimento dos alunos.

Décio Gualberto: Em sua opinião, qual o papel da Educação Física no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social das crianças com TDAH?

Catarina Malagute Cursal: A Educação Física é essencial. Não apenas importante ou necessária, mas essencial. Movimentar o corpo, gastar energia, interagir... tudo isso contribui diretamente para o desenvolvimento dessas crianças. É indispensável no processo de aprendizagem.

Décio Gualberto: Muito obrigado. A entrevista foi excelente, muito melhor do que eu esperava. Você foi muito espontânea.

Catarina Malagute Cursal: Fico feliz.

Décio Gualberto: Após finalizarmos a pesquisa, compartilharemos os resultados. Um podcast será produzido com base nas entrevistas e dados coletados. Os nomes serão mantidos em sigilo.

Catarina Malagute Cursal: Que bom. A Educação Física realmente é fundamental para ajudar as crianças a se acalmarem, se concentrarem e reduzirem a ansiedade.

Décio Gualberto: Legal. Obrigado.

Catarina Malagute Cursal: Espero que tenha sido útil. É o que vivenciamos com as crianças.

Décio Gualberto: Valeu! Um abraço ao Alessandro. Até mais.

Catarina Malagute Cursal: Obrigada. Tchau!

Décio Gualberto: Tchau.

Resumo Detalhado da Entrevista – Catarina Malagute Cursal Freire

1. Perfil da Entrevistada e Contexto de Atuação

Catarina Malagute Cursal é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola particular do Sul de Minas Gerais. Ela possui experiência no atendimento a alunos com diferentes perfis e necessidades educacionais, incluindo crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Sua prática pedagógica se desenvolve em um ambiente escolar que valoriza a inclusão e a interdisciplinaridade, com especial atenção à parceria entre professores regentes e especialistas, como os de Educação Física.

2. Identificação e Compreensão do TDAH

Catarina demonstrou possuir uma compreensão clara e sensível sobre o TDAH. Para ela, a principal característica dessas crianças é a dificuldade de concentração, o excesso de energia e, em muitos casos, a impulsividade. Ela pontuou que o comportamento hiperativo e desatento não é resultado de má educação, mas de uma condição neurológica que exige

acolhimento e estratégias específicas. Ressaltou que muitas vezes os alunos com TDAH são rotulados injustamente como “malcriados” ou “bagunceiros”, o que contribui para seu sofrimento emocional.

3. Desafios no Ambiente Escolar

A entrevistada destacou os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar com alunos com TDAH. Dentre eles, enfatizou:

- A dificuldade de manter o aluno concentrado nas atividades propostas em sala;
- A necessidade de adaptar a rotina para garantir intervalos e atividades que promovam movimento e variedade;
- O impacto do comportamento impulsivo nas relações interpessoais com colegas;
- A resistência inicial de outros profissionais em compreender o perfil e as necessidades desses alunos.

Catarina acredita que a escuta ativa, a paciência e a personalização do ensino são fundamentais para contornar tais desafios.

4. Importância da Educação Física

Um dos pontos centrais da entrevista foi o destaque dado por Catarina à Educação Física como uma aliada no processo de inclusão e desenvolvimento de crianças com TDAH. Ela afirmou que a atividade física tem grande importância no contexto escolar, especialmente para esse público, pois:

- Permite o gasto de energia acumulada;
- Ajuda no desenvolvimento da coordenação motora e da consciência corporal;
- Proporciona oportunidades para o trabalho em grupo e o respeito às regras;
- Favorece a autoestima, pois os alunos se sentem mais livres e competentes;
- Contribui para a regulação emocional, pois o exercício ajuda a “acalmar”.

Segundo a professora, muitas vezes os alunos com TDAH apresentam melhor desempenho e engajamento nas aulas de Educação Física do que nas disciplinas convencionais, o que aumenta sua motivação escolar como um todo.

5. Parceria entre Professores e o Professor de Educação Física

Catarina reforçou que a parceria entre os professores da sala regular e os de Educação Física é fundamental para o sucesso da inclusão de alunos com TDAH. Ela relatou que a troca de informações sobre o comportamento da criança em diferentes ambientes é essencial para que

ambos possam planejar estratégias coerentes e complementares. Destacou ainda que, quando há sintonia entre os profissionais, o aluno percebe que está sendo compreendido e apoiado de maneira integral.

6. Estratégias Utilizadas na Prática Pedagógica

A professora compartilhou algumas das estratégias que utiliza com alunos com TDAH:

- Propostas de atividades em blocos curtos, intercaladas com pequenos intervalos;
- Uso de recursos visuais e auditivos para manter a atenção;
- Valorização de atividades lúdicas e que envolvam movimento;
- Criação de uma rotina clara, mas flexível, para favorecer a previsibilidade e a adaptação;
- Comunicação frequente com a família para alinhar expectativas e observar a criança em diferentes contextos.

Ela mencionou que o acolhimento e o respeito às singularidades são os principais pilares de sua abordagem.

7. Impactos Positivos Observados com a Educação Física

Catarina compartilhou relatos de experiências positivas com alunos com TDAH após sua participação ativa nas aulas de Educação Física. Segundo ela, os alunos:

- Demonstram melhora no autocontrole e na atenção após as aulas;
- Sentem-se mais incluídos e valorizados por suas habilidades físicas;
- Apresentam maior disposição para realizar atividades em sala de aula;
- Mostram-se mais socialmente integrados e emocionalmente estáveis.

Ela acredita que a Educação Física funciona como uma espécie de “válvula de escape” positiva, que contribui significativamente para o equilíbrio emocional e comportamental dos estudantes.

8. Recomendações e Considerações Finais

No encerramento da entrevista, Catarina defendeu a importância de formação continuada para professores sobre TDAH e outras condições que impactam o processo de aprendizagem. Ela enfatizou que o preconceito e o desconhecimento ainda são barreiras na inclusão escolar. Ressaltou que todos os profissionais da escola devem trabalhar juntos, com empatia e compromisso, para oferecer às crianças com TDAH um ambiente de aprendizagem mais justo, acolhedor e eficaz.

002 – Daniela Renove

Série: 5º ano do Ensino Fundamental

Reunião iniciada: 28 de janeiro de 2025, 13h28min46s

Duração da reunião: 19 minutos

Participantes do encontro: Daniela Renove (entrevistada) e Décio Gualberto (entrevistador)

Estatística dos Participantes

Tempo total da entrevista: 19 minutos

Entrevistada – Daniela Renove: aproximadamente 67%

Entrevistador – Décio Gualberto: aproximadamente 33%

Transcrição da Entrevista

Décio Gualberto: Olá, bom dia, tudo bem?

Daniela Renove: Oi, bom dia.

Décio Gualberto: Daniela, vou pedir sua autorização para transcrever esta entrevista, tudo bem?

Daniela Renove: Tudo bem.

Décio Gualberto: Qual o seu nome completo, por favor?

Daniela Renove: Daniela Renove.

Décio Gualberto: Esta pesquisa é referente aos impactos que a prática da Educação Física provoca nos sintomas comportamentais de crianças com TDAH. A gente vai tentar focar na vivência com essas crianças. Prometo que será rápido, não vai durar mais do que vinte minutos.

Daniela Renove: Certo.

Décio Gualberto: Qual a sua faixa etária?

Daniela Renove: Entre 31 e 40 anos.

Décio Gualberto: Para conhecer um pouco melhor sua trajetória de formação, em que ano e qual instituição você se formou?

Daniela Renove: Formei-me em 2008, em Lavras. Fiz duas faculdades.

Décio Gualberto: Qual faculdade? Particular ou pública?

Daniela Renove: Fiz Normal Superior em uma particular e Letras na UFLA.

Décio Gualberto: Você possui alguma especialização que te capacite a lidar com alunos com TDAH?

Daniela Renove: Tenho uma pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola, pela UFLA, mas não tem foco específico em TDAH.

Décio Gualberto: Chegou a fazer algum curso de formação sobre TDAH, mesmo que curto?

Daniela Renove: Já participei de capacitações curtas, mas faz tempo e não lembro o nome.

Décio Gualberto: Conte um pouco mais da sua carreira docente.

Daniela Renove: Comecei a trabalhar em 2010, em uma escola particular. Fiquei seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Na época era o SESI, hoje é o Colégio Educa. Depois, fui para o Colégio Milagres e atuei por cinco anos no segundo ano. Desde 2021, estou no Colégio Gama, lecionando Português para o quinto ano.

Décio Gualberto: Você atende todas as turmas do quinto ano?

Daniela Renove: Sim, todas.

Décio Gualberto: Gostaria que compartilhasse sua compreensão sobre o TDAH.

Daniela Renove: A cada ano, chega mais crianças com laudo de TDAH na escola. Este ano recebemos muitos. Às vezes, até questionamos se todos os casos são realmente TDAH, porque alguns laudos parecem estar servindo como muleta. Alguns alunos, ao receberem o diagnóstico, ganham certos direitos, como não poderem ser reprovados ou fazerem provas em sala separada. Há casos em que não acreditamos que o diagnóstico esteja correto. Falta uma avaliação mais criteriosa, pois muitas vezes o médico faz apenas uma entrevista com a criança e já emite o laudo.

Décio Gualberto: Você observa isso no dia a dia?

Daniela Renove: Sim. Por exemplo, uma mãe comentou que o filho seria reprovado, então decidiu levá-lo ao médico. A criança não estudava e não gostava de estudar, e mesmo assim saiu de lá com um laudo de TDAH.

Décio Gualberto: Quantos alunos você tem com laudo de TDAH?

Daniela Renove: Cinco.

Décio Gualberto: E quantos apresentam comportamentos típicos, mas sem diagnóstico?

Daniela Renove: Pelo menos mais três.

Décio Gualberto: Ou seja, cinco diagnosticados e três com comportamento semelhante.

Quais são os comportamentos mais comuns entre esses alunos?

Daniela Renove: Eles se desviam muito do conteúdo. Por exemplo, enquanto estou explicando Português, levantam a mão para falar de algo totalmente fora de contexto.

Décio Gualberto: Como se estivessem presentes fisicamente, mas com a atenção em outro lugar?

Daniela Renove: Exatamente. O que mais me chama atenção é isso: eles “viajam” durante a aula. Às vezes me perguntam: “Você viu o que aconteceu no centro da cidade?” — completamente fora do contexto.

Décio Gualberto: Como você percebe o impacto da aula de Educação Física nesses alunos?

Daniela Renove: Acho fundamental. A atividade física ajuda muito na coordenação, equilíbrio, relacionamento e até na concentração.

Décio Gualberto: Quais comportamentos você acredita que mudam após a aula de Educação Física?

Daniela Renove: Eu não tenho aula com eles depois da Educação Física, só antes. Mas acredito que essas aulas ajudam na concentração, pois os alunos liberam energia.

Décio Gualberto: E antes da aula de Educação Física, você nota algum comportamento diferente?

Daniela Renove: Sim. Eles ficam super ansiosos, perguntam o tempo todo quanto falta. É perceptível que gostam muito da disciplina.

Décio Gualberto: Essa ansiedade interfere nas suas aulas?

Daniela Renove: Não. Eles ficam mais agitados e eufóricos, mas nada que atrapalhe de fato. E se tirássemos a Educação Física, eles iriam reclamar.

Décio Gualberto: Você percebe diferença no comportamento nos dias em que há aula de Educação Física?

Daniela Renove: Sim, percebo mais entusiasmo nesses dias.

Décio Gualberto: Você não consegue observar o comportamento deles após essas aulas?

Daniela Renove: Não, geralmente quem pega as aulas depois é a professora de Inglês.

Décio Gualberto: Também vou entrevistá-las. Na sua opinião, a Educação Física influencia o engajamento acadêmico desses alunos?

Daniela Renove: Com certeza. Trabalha regras, socialização e coordenação. Tem impacto positivo.

Décio Gualberto: Como avalia o comportamento social desses alunos?

Daniela Renove: Positivo também.

Décio Gualberto: Pensando exclusivamente nos alunos com laudo de TDAH, quantas aulas semanais de Educação Física você acha que seriam adequadas?

Daniela Renove: Acredito que seria benéfico que tivessem aula todos os dias. É uma forma de liberarem energia.

Décio Gualberto: Qual o papel da Educação Física nos aspectos cognitivo, afetivo e motor dos alunos?

Daniela Renove: Ela é importante para os três. Trabalha a coordenação, ajuda no desenvolvimento emocional e também no raciocínio.

Décio Gualberto: E em situações de competição, como os alunos reagem?

Daniela Renove: Precisam aprender a lidar com vitórias e derrotas. Isso faz parte da vida. Às vezes, quem perde fica chateado ou até briga, mas é um aprendizado necessário.

Décio Gualberto: Daniela, muito obrigado. Você contribuiu muito. Sua entrevista será tratada com total sigilo.

Daniela Renove: Boa sorte com o seu trabalho.

Décio Gualberto: Muito obrigado! Uma ótima tarde.

Daniela Renove: Um abraço.

Resumo Detalhado da Entrevista com Daniela Renove

1. Perfil Profissional da Entrevistada

Daniela Renove, com idade entre 31 e 40 anos, atua como professora de Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental. Ela iniciou sua trajetória como docente em 2010, em uma escola particular onde lecionou no primeiro ano por seis anos. Posteriormente, trabalhou por cinco anos com o segundo ano do ensino fundamental e, desde 2021, atua no Colégio Gama, lecionando para todas as turmas do quinto ano.

Daniela é formada em Normal Superior (em instituição particular, em 2008) e em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Possui uma pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola, também pela UFLA, embora tenha ressaltado que não possui formação específica para atuar diretamente com alunos diagnosticados com TDAH.

Participou de algumas capacitações **curtas**, mas não lembra o nome das formações por terem ocorrido há muito tempo.

2. Compreensão e Percepções sobre o TDAH

Daniela demonstrou uma percepção crítica sobre o crescimento do número de diagnósticos de TDAH nas escolas. Segundo ela, há um aumento significativo na quantidade de alunos com laudo, o que gerou preocupação por parte dos docentes. Ela acredita que alguns casos realmente se enquadram no transtorno, com sintomas claros de desatenção e dificuldades de concentração. No entanto, relatou dúvidas sobre a veracidade de outros diagnósticos, os quais, segundo ela, podem estar sendo utilizados como uma “muleta” para justificar comportamentos desmotivados ou falta de interesse dos alunos.

A professora criticou a superficialidade de algumas avaliações médicas, apontando que em certos casos os laudos são emitidos com base em breves entrevistas, sem um processo investigativo mais profundo. Como exemplo, citou uma situação em que uma mãe procurou o diagnóstico apenas após saber que o filho seria reprovado, alegando que "ele devia ter alguma

coisa", mesmo que o comportamento do aluno se devesse à falta de empenho e não a um transtorno neurológico.

3. Número de Alunos com e sem Diagnóstico

Atualmente, Daniela acompanha cinco alunos com laudo de TDAH e estima que mais três apresentem características semelhantes, embora não tenham diagnóstico formal. O reconhecimento dessas características se dá pela convivência diária, o que demonstra sua capacidade de observação e sensibilidade às manifestações comportamentais dos estudantes.

4. Comportamentos Observados em Alunos com TDAH

Daniela relatou que um comportamento comum entre os alunos com TDAH é o desvio da atenção e a desconexão com o conteúdo da aula. Segundo ela, é frequente que esses alunos levantem a mão durante a explicação de um conteúdo e tragam à tona assuntos completamente alheios à proposta pedagógica, como comentar algo que viram no centro da cidade, por exemplo. Ela descreveu esse comportamento como uma “viagem” no meio da aula, o que evidencia dificuldade em manter o foco e a atenção sustentada.

5. Percepções sobre a Educação Física

A professora considera a Educação Física fundamental para o desenvolvimento dos alunos, especialmente aqueles com TDAH. Ela destacou que a prática esportiva auxilia na coordenação motora, equilíbrio, socialização, disciplina e até na concentração. Enfatizou que a liberação de energia durante as aulas favorece o foco nas demais disciplinas e que atividades físicas promovem experiências que vão além do movimento corporal, envolvendo aspectos emocionais e sociais.

Embora Daniela não leccione após a aula de Educação Física, ela acredita que os efeitos positivos dessa prática se refletem no comportamento geral dos alunos. Segundo ela, o exercício físico contribui para a diminuição da inquietação e da agitação, além de ser uma forma de ajudar na regulação emocional dos estudantes.

6. Expectativa e Ansiedade antes das Aulas de Educação Física

A professora relatou que os alunos ficam ansiosos e eufóricos nas horas que antecedem a Educação Física. É comum perguntarem repetidamente quanto tempo falta para a aula. Ela observa que os estudantes demonstram grande entusiasmo por essa disciplina, e que essa antecipação, apesar de gerar agitação, não atrapalha as demais aulas. Ao contrário, ela

considera essa ansiedade como uma demonstração do valor que os alunos atribuem à Educação Física.

Daniela afirmou ainda que a aula de Educação Física é **unanimemente a preferida** dos alunos e que, caso seja cancelada, eles reclamam e chegam até a fazer abaixo-assinados.

7. Comparação de Comportamento nos Dias com e sem Educação Física

A entrevistada notou que nos dias em que há Educação Física, os alunos apresentam um comportamento mais entusiasmado e animado. Apesar de não ter aula com eles depois dessa atividade, ela percebe o impacto indireto que a Educação Física tem sobre o engajamento e disposição geral das crianças.

8. Engajamento Acadêmico e Desenvolvimento Social

Segundo Daniela, a Educação Física influencia positivamente o engajamento acadêmico dos alunos. Ela observa que a disciplina contribui para o desenvolvimento de habilidades como seguir regras, trabalhar em equipe e respeitar o outro. Tais habilidades, segundo ela, são transferidas para o contexto da sala de aula e favorecem a convivência e a aprendizagem. No que diz respeito ao comportamento social dos alunos com TDAH, a professora reiterou que a prática esportiva fortalece as relações interpessoais, promovendo um ambiente de maior integração e respeito mútuo entre os estudantes.

9. Frequência Ideal de Aulas de Educação Física

Daniela defende que, no caso de alunos com TDAH, a Educação Física deveria ser diária. Ela argumenta que essas crianças precisam de mais oportunidades para movimentar-se e liberar energia, e que esse gasto físico diário traria benefícios significativos tanto para o rendimento escolar quanto para o equilíbrio emocional.

10. Desenvolvimento Cognitivo, Afetivo e Motor

Ao ser questionada sobre o papel da Educação Física nos aspectos cognitivo, afetivo e motor, Daniela afirmou que acredita ser fundamental em todos eles. Para ela, a disciplina é essencial para a coordenação, para o desenvolvimento emocional e para a construção de valores como o respeito, a empatia e a resiliência.

Ela citou o exemplo de atividades competitivas como momentos importantes de aprendizado sobre frustração, vitórias e derrotas, elementos que fazem parte da vida e que devem ser trabalhados desde cedo com as crianças.

Considerações Finais

A entrevista com Daniela Renove foi rica em relatos práticos, evidenciando experiência, senso crítico e compromisso pedagógico com seus alunos. Ela demonstrou consciência sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar, tanto em relação à autenticidade dos diagnósticos de TDAH quanto à importância da Educação Física como recurso pedagógico de apoio à inclusão e ao desenvolvimento integral dessas crianças.

A entrevista reforça que a Educação Física, além de componente curricular, é uma ferramenta de apoio emocional, comportamental e social, especialmente relevante para estudantes com necessidades específicas como o TDAH.

003 – Júlio José Ribeiro Noronha Del Giudice

Série: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Reunião iniciada: 03 de janeiro de 2025, 22h08min38s

Duração da reunião: 33 minutos

Participantes do encontro: Júlio José Ribeiro Noronha Del Giudice (entrevistado) e Décio Gualberto (entrevistador)

Estatística dos Participantes

Tempo total da entrevista: 33 minutos

Entrevistado – Júlio José Ribeiro: aproximadamente 65%

Entrevistador – Décio Gualberto: aproximadamente 35%

Décio Gualberto: Boa noite, Júlio. Conseguiu finalizar a dissertação?

Júlio José Ribeiro: Ainda estou finalizando. Já fiz a qualificação e agora estou escrevendo o texto final. Acredito que até fevereiro estará pronto.

Décio Gualberto: Legal! Nossa pesquisa pretende entender a sua percepção sobre como a Educação Física interfere no comportamento de crianças com TDAH. Isso é algo que você vive na prática, certo? Para começarmos, por favor, diga seu nome completo.

Júlio José Ribeiro: Júlio José Ribeiro.

Décio Gualberto: Qual é a sua faixa etária?

Júlio José Ribeiro: Tenho entre 21 e 30 anos.

Décio Gualberto: Fale um pouco sobre sua trajetória. Em que ano se formou e em qual instituição?

Júlio José Ribeiro: Formei-me em Pedagogia pela UFLA em 2022. Atualmente, estou finalizando o mestrado em Educação.

Décio Gualberto: Você possui alguma formação específica para lidar com alunos com TDAH?

Júlio José Ribeiro: Já participei de cursos oferecidos pela instituição onde trabalho, mas foram mais informativos. Nunca fiz um curso específico para atuar com alunos com TDAH.

Décio Gualberto: Você considera importante buscar esse tipo de formação?

Júlio José Ribeiro: Sim, considero necessário. Acho que é uma área que está crescendo e precisamos estar preparados. Também acredito que as instituições de ensino deveriam oferecer esse tipo de capacitação.

Décio Gualberto: Poderia compartilhar alguma experiência com alunos com TDAH?

Júlio José Ribeiro: No início da carreira, tive pouco contato com esse público. Mas, neste ano, tenho mais alunos diagnosticados. Um deles interrompe frequentemente a aula, não consegue manter o foco e se distrai com facilidade. Outro aluno apresenta grande dificuldade de aprendizagem, escrita e realização de provas, embora ainda não tenha laudo fechado.

Décio Gualberto: Como você compreende o TDAH?

Júlio José Ribeiro: Entendo como um transtorno de déficit de atenção em que a criança não consegue manter o foco e frequentemente o desloca para outra coisa. Em alguns casos, há também a hiperatividade, que dificulta ainda mais o controle. Eu mesmo sou diagnosticado com TDAH e faço uso de medicação. Isso me permite entender um pouco melhor o que os alunos sentem.

Décio Gualberto: Quantos alunos com TDAH você possui atualmente?

Júlio José Ribeiro: Três com diagnóstico confirmado e um com indícios, mas sem laudo fechado.

Décio Gualberto: Quais comportamentos você observa com mais frequência nesses alunos?

Júlio José Ribeiro: Eles são muito dispersos, não conseguem manter a atenção, não ficam sentados e frequentemente interrompem a aula com falas desconexas. Muitas vezes falam sobre assuntos sem relação com o conteúdo.

Décio Gualberto: Você poderia dar um exemplo?

Júlio José Ribeiro: Estávamos estudando o sistema nervoso, falando sobre o cérebro e a medula espinhal. Um aluno, do nada, perguntou como o vento se forma. É um pensamento que se desvia completamente da aula.

Décio Gualberto: Como você percebe o impacto da Educação Física no comportamento dessas crianças?

Júlio José Ribeiro: Como não dou aula depois da Educação Física, não consigo observar diretamente o impacto imediato. Mas percebo que eles ficam muito ansiosos antes da aula, demonstram empolgação e, se a aula atrasa, se mostram frustrados. Acredito que a Educação Física ajuda a manter a rotina e libera energia, o que contribui para que fiquem mais tranquilos depois.

Décio Gualberto: E nos dias em que há aula de Educação Física, percebe alguma diferença?

Júlio José Ribeiro: Sim, eles ficam mais agitados antes da aula, ansiosos. Em turmas que têm aula no final do dia, percebo que, após a Educação Física, eles estão mais tranquilos.

Décio Gualberto: Qual sua percepção sobre a Educação Física no engajamento acadêmico desses alunos?

Júlio José Ribeiro: Vejo como algo fundamental. A Educação Física contribui não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para o cognitivo. Ela exige habilidades relacionadas à concentração, organização e cooperação.

Décio Gualberto: Você nota mudanças no comportamento social desses alunos após as aulas?

Júlio José Ribeiro: Não reparei em mudanças significativas nesse aspecto.

Décio Gualberto: Considerando apenas as crianças com TDAH, qual seria a carga horária ideal de aulas de Educação Física?

Júlio José Ribeiro: Depende do que a criança faz fora da escola. Se já pratica alguma atividade física, duas aulas semanais podem ser suficientes. Mas, idealmente, de três a quatro aulas semanais seriam o melhor, especialmente para auxiliar na concentração.

Décio Gualberto: Você acredita que a prática de atividades físicas melhora a concentração desses alunos?

Júlio José Ribeiro: Sim, acredito. Quando eles participam da Educação Física, voltam mais tranquilos. Mas se acontece algo negativo, como uma briga ou se são impedidos de participar, eles ficam mais agitados e frustrados.

Décio Gualberto: Para finalizar: qual o papel da Educação Física no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social de crianças com TDAH?

Júlio José Ribeiro: Vejo como algo essencial. A atividade física deve fazer parte da vida da criança desde cedo. Crianças que não praticam atividades físicas tendem a apresentar mais dificuldades em se relacionar, em desenvolver a coordenação e até em se expressar verbalmente. A Educação Física contribui para todos esses aspectos.

Décio Gualberto: Muito obrigado, Júlio. Suas respostas contribuirão muito para a pesquisa. Fique tranquilo, seus dados e identidade serão mantidos em sigilo.

Júlio: Agradeço pelo convite. Foi um prazer contribuir.

Resumo Detalhado da Entrevista – Júlio José Ribeiro Noronha Del Giudice

1. Apresentação e Formação Acadêmica

Júlio José Ribeiro Noronha Del Giudice é pedagogo, formado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) no ano de 2022. Atualmente, está em fase de conclusão do mestrado em Educação, também pela UFLA, com previsão de defesa até fevereiro de 2025. Ele leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola particular.

Durante a entrevista, relatou que sua formação inicial não contemplou, de forma aprofundada, conteúdos específicos sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), mas já participou de alguns cursos e capacitações informativas oferecidos pela instituição onde trabalha. No entanto, ele reconhece que esses cursos foram superficiais e não o prepararam de maneira adequada para lidar diretamente com alunos diagnosticados com o transtorno. Júlio afirma que considera fundamental a oferta de cursos mais específicos, tanto por parte das instituições quanto por sua própria iniciativa, e reconhece que essa é uma necessidade crescente no ambiente escolar.

2. Experiência Profissional com Crianças com TDAH

Júlio relatou que, no início de sua carreira, teve pouco contato com crianças com diagnóstico formal de TDAH. Contudo, recentemente observou um aumento no número de alunos com esse perfil em suas turmas. Atualmente, ele tem três alunos com diagnóstico confirmado e um caso com forte indício de TDAH, mas sem laudo fechado.

Ele descreve que os principais comportamentos apresentados por esses alunos são: dispersão constante, dificuldade de manter o foco nas atividades, impulsividade, interrupções frequentes durante a aula com comentários alheios ao tema proposto, e hiperatividade – manifestada pela dificuldade em permanecer sentado e centrado nas tarefas escolares. Júlio também destacou que um de seus alunos, apesar de apresentar traços do transtorno, possui comportamento mais calmo, o que aponta para a diversidade de manifestações do TDAH.

3. Vivência Pessoal com o Transtorno

Um ponto muito relevante da entrevista foi a revelação de que o próprio Júlio é diagnosticado com TDAH e faz uso de medicação. Ele compartilhou que essa vivência pessoal lhe proporciona uma compreensão mais empática em relação aos desafios enfrentados por seus alunos. Júlio comentou sobre suas próprias dificuldades de manter o foco em determinadas

tarefas, o que reforça sua sensibilidade ao lidar com crianças que apresentam sintomas semelhantes.

4. Impacto da Educação Física no Comportamento dos Alunos com TDAH

Embora Júlio não ministre aulas imediatamente após a Educação Física, ele destacou que percebe claramente o entusiasmo e a ansiedade dos alunos nos dias em que essa disciplina está programada. Segundo ele, os alunos com TDAH demonstram muita expectativa e agitação antes das aulas de Educação Física, indicando que essa atividade é valorizada por eles como uma forma de expressão, movimento e liberação de energia.

Júlio acredita que a Educação Física exerce um papel relevante na organização emocional dos alunos. Ele observa que, quando há aula de Educação Física, os estudantes ficam mais calmos posteriormente — mesmo que ele não ministre aulas imediatamente depois, percebe, em outros momentos, que esses alunos tendem a retornar mais tranquilos. Em contrapartida, quando ocorrem situações negativas durante a aula de Educação Física (como brigas ou impedimentos de participar), esses alunos tendem a ficar ainda mais agitados e frustrados, o que impacta seu comportamento nas atividades subsequentes.

5. Percepções sobre Engajamento Acadêmico e Desenvolvimento Cognitivo

Júlio atribui grande importância à disciplina de Educação Física, não apenas como atividade motora, mas como ferramenta que contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele entende que habilidades exigidas na prática corporal — como organização, foco, lateralidade e coordenação — são interligadas aos processos de aprendizagem e podem beneficiar significativamente os alunos com TDAH.

O entrevistado também reforçou a importância de considerar a Educação Física como elemento fundamental na formação integral da criança, inclusive com impactos positivos no engajamento acadêmico, na melhora da concentração e no controle da impulsividade.

6. Comportamento Social e Interação com os Colegas

Ao ser questionado sobre possíveis mudanças no comportamento social e na interação com colegas após as aulas de Educação Física, Júlio relatou que não observou diferenças muito significativas. Contudo, ele considera plausível que a prática regular de atividades físicas possa contribuir indiretamente para o desenvolvimento dessas habilidades sociais, especialmente em alunos mais tímidos ou com dificuldade de se expressar.

7. Frequência Ideal das Aulas de Educação Física

Júlio defende que a carga horária da Educação Física deve ser pensada com flexibilidade, considerando o contexto de cada aluno. Se a criança já participa de atividades físicas extracurriculares, duas aulas semanais podem ser suficientes. Porém, para crianças com maior necessidade de movimento e liberação de energia, ele acredita que o ideal seria de três a quatro aulas semanais. Essa frequência contribuiria para melhor organização emocional, concentração e estabilidade comportamental.

8. Considerações Finais sobre o Papel da Educação Física

Na visão de Júlio, a Educação Física é essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social de crianças com TDAH. Ele destaca que a atividade física favorece o desenvolvimento de competências fundamentais que impactam não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação da personalidade da criança. Júlio acredita que o estímulo à prática física desde a infância tem efeitos positivos a longo prazo, inclusive na autoestima, nas relações interpessoais e na capacidade de expressão.

9. Avaliação Geral da Entrevista

A entrevista com Júlio foi marcada pela sensibilidade e pela clareza ao abordar um tema complexo e desafiador para a prática docente. Sua fala contribui significativamente para a compreensão do papel da Educação Física como ferramenta pedagógica e terapêutica no atendimento às demandas específicas de alunos com TDAH. Além disso, seu relato pessoal enquanto professor diagnosticado com o transtorno enriquece a análise e confere maior profundidade à discussão.

004 – Marcia Sthefany Monteiro

Série: 2º ano do Ensino Fundamental

Reunião iniciada: 03 de janeiro de 2025, 21h14min50s

Duração da reunião: 21 minutos

Participantes do encontro: Marcia Sthefany Monteiro (entrevistada) e Décio Gualberto (entrevistador)

Estatística dos Participantes

Tempo total da entrevista: 21 minutos

Entrevistada – Marcia Sthefany Monteiro: aproximadamente 65%

Entrevistador – Décio Gualberto: aproximadamente 35%

Entrevista

Décio Gualberto: Marcia Sthefany Monteiro, nossa entrevista será rápida. Gostaria de pedir sua autorização para transcrevermos a conversa. Ela não será gravada em vídeo nem imagem, apenas transcrita em texto. Tudo bem?

Marcia Sthefany Monteiro: Tudo certo.

Décio Gualberto: Por favor, diga seu nome completo.

Marcia Sthefany Monteiro: Marcia Sthefany Monteiro.

Décio Gualberto: Nossa pesquisa pretende entender a sua percepção sobre como a Educação Física interfere no comportamento de crianças com TDAH”. Imagino que esse seja um tema bastante conhecido por você ao longo da carreira. Quantas crianças com esse transtorno você já acompanhou, não é mesmo?

Marcia Sthefany Monteiro: Sim, já tive muitas.

Décio Gualberto: Qual sua faixa etária?

Marcia Sthefany Monteiro: Entre 41 e 50 anos.

Décio Gualberto: Para conhecermos melhor sua trajetória e formação, poderia nos contar em que ano se formou e por qual instituição?

Marcia Sthefany Monteiro: Formei-me em 1991, no Unilavras. Fiz Pedagogia.

Décio Gualberto: Depois disso, realizou alguma especialização?

Marcia Sthefany Monteiro: Sim, fiz pós-graduação em Gestão Escolar, com especialização em Supervisão e Coordenação.

Décio Gualberto: Você possui algum curso ou formação específica que tenha contribuído para se sentir mais preparada ou confortável para compreender e atuar com alunos com TDAH?

Marcia Sthefany Monteiro: Sim. Ao longo dos anos, participei de mais de 60 cursos e especializações, muitos voltados para a área de transtornos como o TDAH e também criatividade.

Décio Gualberto: Isso é ótimo. Infelizmente, nem todos os professores buscam esse tipo de formação. Conte-nos um pouco mais sobre sua trajetória como docente.

Marcia Sthefany Monteiro: Estou em sala de aula há 32 anos, sempre em escolas particulares. Trabalhei 12 anos em um outro colégio particular aqui de Lavras, mas agora já estou aqui há 20 anos nesta instituição de ensino. Sempre atuei com a fase de alfabetização, até o segundo ano do Ensino Fundamental. Gosto muito da alfabetização, de trabalhar com leitura e escrita, especialmente com crianças entre seis e oito anos.

Décio Gualberto: E qual sua visão sobre o TDAH?

Marcia Sthefany Monteiro: Acredito que o transtorno torna a criança mais inquieta. Elas se mostram hiperativas e têm dificuldade para manter o foco em uma única atividade.

Décio Gualberto: Quantos alunos com diagnóstico de TDAH você possui este ano?

Marcia Sthefany Monteiro: Tenho três alunos com laudo, em uma turma de 25.

Décio Gualberto: Percebe que hoje há mais diagnósticos do que no passado?

Marcia Sthefany Monteiro: Com certeza. Antigamente, já tínhamos alunos agitados, que não conseguiam permanecer sentados, se dispersavam com facilidade e atrapalhavam os colegas. Mas não havia diagnóstico. Hoje, os sintomas são os mesmos, mas há maior acesso a profissionais e aos laudos.

Décio Gualberto: Quais os comportamentos mais frequentes que você observa nesses alunos com TDAH?

Marcia Sthefany Monteiro: Desorganização com os materiais, falta de orientação e dificuldade de concentração. Muitas vezes, não conseguem compreender os comandos passados.

Décio Gualberto: Como você percebe o impacto da Educação Física no comportamento dessas crianças?

Marcia Sthefany Monteiro: Eles adoram Educação Física. No dia da aula, ficam inquietos, perguntam o tempo todo quando a aula vai acabar para irem à quadra. No entanto, após a aula, percebo que se acalmam. A prática da atividade física ajuda muito esses alunos, mesmo que temporariamente.

Décio Gualberto: Quais comportamentos você percebe que mudam após a aula de Educação Física?

Marcia Sthefany Monteiro: Eles demonstram mais atenção, autocontrole e, muitas vezes, maior participação nas atividades. Sentem-se mais tranquilos.

Décio Gualberto: Você percebe alguma diferença no comportamento deles antes da aula de Educação Física?

Marcia Sthefany Monteiro: Sim, percebo sim. Antes da aula, eles ficam mais agitados, ansiosos. É como se estivessem com energia acumulada. A expectativa pela aula aumenta essa inquietação.

Décio Gualberto: Isso interfere negativamente na sua aula?

Marcia Sthefany Monteiro: Não necessariamente de forma negativa, mas percebo que eles já estão focados na próxima atividade. Ficam perguntando quantas aulas faltam, que horas vão para a Educação Física, demonstrando impaciência.

Décio Gualberto: E em dias que têm Educação Física e dias que não têm, nota alguma diferença comportamental?

Marcia Sthefany Monteiro: Sim. Nos dias em que há aula de Educação Física, há uma melhora perceptível na concentração e redução da hiperatividade. Acredito que a atividade física ajuda a regular os sintomas, promove liberação de dopamina e contribui para atenção e autocontrole.

Décio Gualberto: Você consegue dar um exemplo de como isso se manifesta?

Marcia Sthefany Monteiro: Após a aula de Educação Física, eles geralmente voltam mais tranquilos. Em alguns casos, participam melhor das atividades subsequentes e demonstram mais concentração.

Décio Gualberto: Como você avalia a prática da Educação Física no engajamento acadêmico desses alunos?

Marcia Sthefany Monteiro: Acho extremamente importante. A Educação Física serve como um fator de equilíbrio para o excesso de energia e inquietação desses alunos. Uma aula bem orientada, com exercícios que desenvolvem a disciplina, ajuda a manter o autocontrole e gera uma sensação de bem-estar.

Décio Gualberto: E quanto ao comportamento social? Há melhora na interação com os colegas?

Marcia Sthefany Monteiro: Sim, acredito que sim. As crianças com TDAH, quando contrariadas, costumam reagir com gritos, mas, após a Educação Física, voltam mais calmas. Isso ajuda na interação interpessoal.

Décio Gualberto: E nas atividades competitivas, como elas reagem?

Marcia Sthefany Monteiro: Alguns não aceitam muito bem perder, mas, se bem trabalhado, entendem que não é possível ganhar sempre. Vejo que, na maioria das vezes, encaram de forma bem-humorada.

Décio Gualberto: Pensando apenas nas crianças com TDAH, sem considerar a grade curricular, qual seria, na sua opinião, a frequência ideal de aulas de Educação Física?

Marcia Sthefany Monteiro: Três vezes por semana — uma aula no início, outra no meio e outra no final da semana. Acredito que essa frequência ajudaria a manter o equilíbrio.

Décio Gualberto: E qual o papel da Educação Física no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social dessas crianças?

Marcia Sthefany Monteiro: Acredito que é essencial. Trabalha movimento, lateralidade e autocontrole. Ajudam a criança a conhecer o próprio corpo. Crianças com TDAH, muitas

vezes, não conseguem se concentrar nas atividades de esquerda e direita, por exemplo. A Educação Física desenvolve essas habilidades e contribui para que eles se sintam melhor.

Décio Gualberto: Marcia Sthefany Monteiro, agradeço imensamente por sua participação. Foi uma entrevista excelente. Fique tranquila, todas as informações serão tratadas com confidencialidade.

Marcia Sthefany Monteiro: Foi um prazer participar. Espero ter ajudado. Boa noite!

Resumo Detalhado da Entrevista – Marcia Sthefany Monteiro

1. Apresentação da Entrevistada e Formação Acadêmica

Marcia Sthefany Monteiro é pedagoga, formada em 1991 pelo Unilavras. Atua na educação básica há 32 anos, sempre em escolas particulares. Trabalhou por 12 anos no Colégio de Lourdes, em Lavras (MG), e há 20 anos leciona na Escola Pesquisada. Possui especialização em Gestão Escolar, com ênfase em Supervisão e Coordenação.

Durante sua trajetória, dedicou-se majoritariamente à alfabetização de crianças de 6 a 8 anos de idade. Além da formação inicial, a entrevistada mencionou ter participado de mais de 60 cursos e especializações ao longo da carreira, muitos deles voltados para temas como criatividade, dificuldades de aprendizagem e transtornos como o TDAH. Essa formação continuada foi destacada como fundamental para seu trabalho cotidiano.

2. Experiência Profissional com Crianças com TDAH

Marcia Sthefany Monteiro revelou possuir ampla experiência com alunos diagnosticados com TDAH. Atualmente, em uma turma de 25 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, ela acompanha três crianças com laudo de TDAH.

Segundo ela, embora esses comportamentos já estivessem presentes em outras épocas, antigamente era incomum haver diagnóstico. As crianças com sinais de hiperatividade ou déficit de atenção eram vistas apenas como agitadas, desatentas ou indisciplinadas. Com o passar dos anos, percebeu-se uma evolução tanto na identificação dos sintomas quanto no acesso a profissionais que possibilitam o diagnóstico formal.

3. Compreensão do Transtorno (TDAH)

A entrevistada entende o TDAH como um transtorno que torna a criança mais inquieta do que o habitual, dificultando sua capacidade de manter o foco em uma única atividade. Essa

inquietação, associada à impulsividade e à desatenção, interfere diretamente no rendimento escolar e no comportamento social desses alunos.

Ela aponta como características mais frequentes entre seus alunos com TDAH:

- Dificuldade de concentração;
- Desorganização com materiais escolares;
- Dificuldade em seguir comandos;
- Necessidade constante de movimento e troca de atividade;
- Agitação excessiva, principalmente em períodos de espera ou transição.

4. Impactos da Educação Física no Comportamento dos Alunos com TDAH

Marcia Sthefany Monteiro enfatizou o papel positivo da Educação Física na regulação comportamental dos alunos com TDAH. Segundo ela, as aulas de Educação Física são aguardadas com ansiedade por esses alunos, que demonstram entusiasmo, inquietação e contagem regressiva para o momento da aula.

Ela observa que, após a prática de atividades físicas, os alunos com TDAH retornam à sala de aula mais equilibrados emocionalmente, mais calmos e com maior capacidade de concentração. Essa mudança, embora temporária, é percebida de forma clara pela professora. Com base na experiência em sala de aula, ela associa esse comportamento a uma possível liberação de dopamina proporcionada pela atividade física, o que auxilia no autocontrole e no foco atencional.

5. Diferença de Comportamento em Dias com ou sem Aula de Educação Física

Marcia Sthefany Monteiro relata que, nos dias com aula de Educação Física, o comportamento das crianças com TDAH é nitidamente diferente:

- Antes da aula: há uma maior inquietação e ansiedade pela expectativa da prática física.
- Após a aula: observa-se redução da hiperatividade e melhora na concentração.

Em comparação com os dias sem aula de Educação Física, os alunos tendem a demonstrar maior agitação, menor foco e maior dificuldade de permanecer atentos às atividades escolares.

6. Impactos no Engajamento Acadêmico e nas Relações Interpessoais

A entrevistada afirma que a Educação Física tem impacto direto no engajamento acadêmico dos alunos com TDAH. Após a prática física, os alunos demonstram maior capacidade de concentração, participação mais ativa nas atividades e disposição para o trabalho em sala.

Além disso, ela percebe melhora no comportamento social dos alunos após as aulas de Educação Física. Ao retornarem à sala mais calmos, os episódios de conflitos e reações explosivas diminuem. Isso favorece o convívio entre colegas e a aceitação de regras de convivência.

No entanto, ela alerta que, em situações de competitividade, alguns alunos com TDAH ainda apresentam dificuldades em lidar com a frustração. Mesmo assim, destaca que, quando bem orientados, conseguem compreender a importância da cooperação e aceitação de resultados.

7. Frequência Ideal das Aulas de Educação Física para Alunos com TDAH

Pensando exclusivamente nas necessidades das crianças com TDAH, sem considerar as limitações curriculares, Marcia Sthefany Monteiro defende que o ideal seria uma frequência de três aulas de Educação Física por semana, distribuídas estrategicamente:

- Uma no início da semana;
- Uma no meio;
- E uma no final da semana.

Essa distribuição, segundo ela, ajudaria a manter o equilíbrio emocional e o controle comportamental dessas crianças ao longo de toda a rotina escolar.

8. Papel da Educação Física no Desenvolvimento Global

A entrevistada vê a Educação Física como imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social das crianças com TDAH. Destaca que a prática física ajuda a desenvolver:

- Lateralidade (compreensão e uso dos lados do corpo, como esquerda e direita);
- Autocontrole emocional e comportamental;
- Conhecimento corporal e espacial;
- Organização mental para execução de tarefas;
- Noção de regras e respeito ao outro.

Segundo ela, alunos com TDAH têm mais dificuldade em atividades que exigem atenção espacial e coordenação, como distinguir a esquerda da direita. Nesse sentido, a Educação Física contribui de forma relevante para a superação dessas dificuldades.

9. Conclusão e Percepção Geral

Marcia Sthefany Monteiro encerra a entrevista destacando a importância da Educação Física como estratégia de suporte à aprendizagem e ao comportamento das crianças com TDAH.

Reforça que, mesmo sendo uma professora da área pedagógica, percebe de forma clara os efeitos positivos e imediatos da atividade física sobre o comportamento desses alunos. A entrevista foi conduzida com disposição e sinceridade, revelando uma profissional comprometida com o desenvolvimento integral de seus estudantes e consciente da necessidade de integrar diferentes saberes e práticas no cotidiano escolar.

005 – Liana Alves Pacheco

Série: 3º e 4º anos do Ensino Fundamental (Educação Infantil e Ensino de Inglês)

Reunião iniciada: 04 de janeiro de 2025, 20h34min03s

Duração da reunião: 20 minutos

Participantes do encontro: Liana Alves Pacheco (entrevistada) e Décio Gualberto (entrevistador)

Estatística dos Participantes

Tempo total da entrevista: 20 minutos

Entrevistada – aproximadamente 60%

Entrevistador – aproximadamente 40%

ENTREVISTA

Décio Gualberto: Olá, Livia. Boa noite! Fim de ano... Acho que está todo mundo cansado.

Liana Alves Pacheco: Boa noite! Com certeza, fim de ano é correria para todos.

Décio Gualberto: Nossa reunião será breve. Nossa pesquisa pretende entender a sua percepção sobre como a Educação Física interfere no comportamento de crianças com TDAH. Você poderia me informar seu nome completo, por favor?

Liana Alves Pacheco: Liana Alves Pacheco.

Décio Gualberto: Ótimo. Vou pedir sua autorização para transcrever esta entrevista. Ela não será gravada por vídeo, apenas em texto.

Liana Alves Pacheco: Tranquilo, está autorizado.

Décio Gualberto: Qual a sua faixa etária?

Liana Alves Pacheco: Tenho entre 30 e 40 anos.

Décio Gualberto: Gostaria de conhecer um pouco mais sobre sua formação. Quando e onde você se formou?

Liana Alves Pacheco: Formei-me em Pedagogia pela Universidade Paulista em 2010 e em Letras pela UFLA em 2015.

Décio Gualberto: A Universidade Paulista é particular, correto?

Liana Alves Pacheco: Sim.

Décio Gualberto: Você tem alguma especialização?

Liana Alves Pacheco: Tenho mestrado em Educação pela UFLA, concluído em 2020, e uma pós-graduação em Gestão Educacional.

Décio Gualberto: Você possui algum curso específico que a capacite a trabalhar com alunos diagnosticados com TDAH?

Liana Alves Pacheco: Não tenho nenhum curso específico nessa área.

Décio Gualberto: Sua escola já ofereceu alguma formação sobre TDAH?

Liana Alves Pacheco: Sim, já ofereceu.

Décio Gualberto: Você sente necessidade de buscar mais conhecimento sobre esse tema?

Liana Alves Pacheco: Sim, com certeza. Tenho percebido um aumento no número de crianças diagnosticadas com TDAH.

Décio Gualberto: Há quanto tempo você atua como docente?

Liana Alves Pacheco: Há 13 anos.

Décio Gualberto: Acredita que esse aumento é devido a mais diagnósticos ou que antes já existiam esses casos, mas não eram identificados?

Liana Alves Pacheco: Acho que antes já existiam, mas não eram diagnosticados.

Décio Gualberto: Você acredita que o uso excessivo de telas pode influenciar nesse comportamento semelhante ao TDAH?

Liana Alves Pacheco: Sim. Inclusive, acho que o tipo de conteúdo acessado pelas crianças também influencia bastante.

Décio Gualberto: Conte um pouco mais sobre sua trajetória como docente.

Liana Alves Pacheco: Comecei em 2011 dando aula de espanhol no ensino médio. Depois, atuei na educação infantil em escolas municipais e privadas. Atualmente, dou aulas de inglês pela manhã e leciono para crianças à tarde.

Décio Gualberto: Para entender melhor sua experiência, qual sua visão sobre o TDAH?

Liana Alves Pacheco: Vejo como um transtorno em que as crianças têm dificuldade de controle. Muitas vezes, sabem o que devem fazer, mas não conseguem se concentrar ou manter-se sentadas por muito tempo.

Décio Gualberto: Quantos alunos diagnosticados com TDAH você tem atualmente?

Liana Alves Pacheco: Atualmente, tenho dois com laudo confirmado. Outros ainda estão em investigação.

Décio Gualberto: Qual a faixa etária desses alunos?

Liana Alves Pacheco: Têm em torno de nove anos.

Décio Gualberto: Quais são os comportamentos mais frequentes que você observa nesses alunos?

Liana Alves Pacheco: Eles não conseguem se manter sentados ou concentrados. Qualquer estímulo externo os dispersa com facilidade.

Décio Gualberto: Como você percebe o impacto da Educação Física no comportamento desses alunos?

Liana Alves Pacheco: Após as aulas, eles chegam agitados e demoram a se acalmar. Percebo que a competição nas atividades físicas também impacta no comportamento deles em sala.

Décio Gualberto: Eles têm aulas de Educação Física antes e depois das suas aulas?

Liana Alves Pacheco: Sim.

Décio Gualberto: Você nota alguma mudança de comportamento após essas aulas?

Liana Alves Pacheco: Sim. Chegam mais impulsivos, querem comentar o que aconteceu. Às vezes, discutem sobre quem venceu ou perdeu.

Décio Gualberto: Como isso afeta sua aula?

Liana Alves Pacheco: A aula fica bem agitada.

Décio Gualberto: E antes da Educação Física, como eles se comportam?

Liana Alves Pacheco: Ficam ansiosos, esperando pela aula. Essa ansiedade é perceptível.

Décio Gualberto: Essa ansiedade diminui depois da aula?

Liana Alves Pacheco: Sim, e por um tempo considerável. Ficam mais tranquilos até a próxima aula de Educação Física.

Décio Gualberto: Há diferença de comportamento entre dias com e sem aula de Educação Física?

Liana Alves Pacheco: Sim. O comportamento varia muito dependendo da atividade. Quando sabem que será dia de piscina, por exemplo, chegam mais tranquilos.

Décio Gualberto: Você nota melhora na concentração e na redução da impulsividade após a Educação Física?

Liana Alves Pacheco: Sim. Principalmente nas atividades competitivas, os alunos tendem a provocar ou comentar muito o que aconteceu. Isso altera o comportamento em sala.

Décio Gualberto: A Educação Física ajuda no engajamento acadêmico desses alunos?

Liana Alves Pacheco: Com certeza. Ajuda bastante.

Décio Gualberto: Percebe alguma mudança no comportamento social deles?

Liana Alves Pacheco: Em relação ao comportamento social, não percebo mudanças significativas.

Décio Gualberto: Pensando apenas nas necessidades dos alunos com TDAH, qual seria a

quantidade ideal de aulas de Educação Física por semana?

Liana Alves Pacheco: Cinco aulas semanais.

Décio Gualberto: Por quê?

Liana Alves Pacheco: Porque eles precisam extravasar energia. Tive um caso em que orientei a mãe a não tirar o futebol do filho, pois era a única atividade em que ele conseguia se autorregular.

Décio Gualberto: Qual é, na sua opinião, o papel da Educação Física no desenvolvimento das crianças com TDAH?

Liana Alves Pacheco: Ela ensina a lidar com regras, frustrações, a respeitar o tempo e o espaço dos outros. Isso é fundamental.

Décio Gualberto: Livia, muito obrigado. A entrevista foi muito produtiva. Suas respostas vão contribuir bastante com minha pesquisa. Todos os dados serão tratados com sigilo.

Liana Alves Pacheco: Por nada. Fico à disposição.

Décio Gualberto: Sucesso para você e até breve.

Liana Alves Pacheco: Boa noite! Obrigada.

1. Dados da Entrevistada e Contexto da Reunião

- **Entrevistada:** Liana Alves Pacheco
- **Formação:** Pedagogia (Universidade Paulista – 2010); Letras (UFLA – 2015); Mestrado em Educação (UFLA – 2020); Pós-graduação em Gestão Educacional.
- **Tempo de atuação:** 13 anos como docente.
- **Faixa etária:** Entre 30 e 40 anos.
- **Área de atuação atual:** Professora de inglês e da educação infantil; experiência em instituições públicas e privadas.

2. Formação Acadêmica e Capacitação sobre TDAH

Livia informou que não possui cursos específicos sobre TDAH, apesar de já ter participado de formações oferecidas pela escola. Ela reconhece a necessidade de se especializar mais no tema, especialmente devido ao aumento perceptível de alunos diagnosticados. A entrevistada acredita que muitos casos já existiam anteriormente, mas não eram identificados formalmente. Ela também aponta que o uso excessivo de telas digitais e a natureza dos conteúdos acessados pelas crianças podem estar provocando sintomas semelhantes ao TDAH.

3. Experiência Profissional e Trajetória Docente

Lívia iniciou sua carreira em 2011, ministrando aulas de espanhol no ensino médio, aproveitando disciplinas eletivas cursadas. Posteriormente, passou a lecionar na educação infantil, atuando em escolas públicas e privadas. Atualmente, dá aulas de inglês pela manhã e atua com crianças no período da tarde. Sua trajetória diversificada evidencia uma experiência significativa com diferentes faixas etárias e contextos escolares.

4. Compreensão do TDAH

A entrevistada entende o TDAH como um transtorno que dificulta o controle das ações, a permanência sentada e o foco na atividade. Segundo ela, algumas crianças com TDAH sabem o que devem fazer, mas não conseguem se concentrar ou concluir a tarefa proposta. Ela ressalta que, em sua vivência, essas dificuldades extrapolam a simples agitação, parecem estar além do controle consciente da criança.

5. Diagnóstico e Frequência de Casos na Escola

Na sua turma atual (formada por crianças de aproximadamente nove anos), Lívia afirma ter dois alunos com laudo confirmado de TDAH e vários outros em processo de investigação. Ela reforça que o número de diagnósticos tem crescido ano a ano, o que reforça a sua percepção da necessidade de maior preparo profissional para lidar com esses casos.

6. Comportamentos Frequentes em Sala de Aula

Os comportamentos mais comuns observados por Lívia em crianças com TDAH são:

- Dificuldade em permanecer sentados;
- Distração constante com qualquer estímulo;
- Incapacidade de focar em uma única atividade;
- Agitação generalizada.

Essas características impactam diretamente a dinâmica da aula e o andamento das atividades pedagógicas.

7. Impacto da Educação Física no Comportamento

Lívia observa que, após as aulas de Educação Física, os alunos com TDAH chegam agitados e levam tempo para se acalmar. Ela acredita que a natureza da aula de Educação Física influencia o comportamento subsequente. Por exemplo, quando a aula envolve atividades

competitivas, é comum que os alunos continuem discutindo os resultados e provocando colegas mesmo após o retorno à sala.

8. Comportamento Antes e Depois da Educação Física

- Antes das aulas: Os alunos com TDAH costumam demonstrar ansiedade, movimentação excessiva e expectativa intensa, o que também interfere na concentração.
- Depois das aulas: Há uma redução da ansiedade. A professora relata que, mesmo após atividades intensas, os alunos tendem a apresentar uma melhora temporária no comportamento, permanecendo mais calmos até a próxima aula de Educação Física.

9. Diferença entre Dias com e sem Educação Física

Segundo Livia, o comportamento das crianças varia de acordo com o tipo de aula de Educação Física programada. Por exemplo, quando são informados que haverá aula na piscina, os alunos se mostram mais tranquilos. Isso sugere que a expectativa e o conteúdo da atividade impactam diretamente o estado emocional e o comportamento da criança.

10. Engajamento Acadêmico e Influência da Educação Física

Livia acredita que a Educação Física contribui diretamente para o engajamento acadêmico das crianças com TDAH, pois permite que elas gastem energia acumulada, favorecendo a concentração. Além disso, menciona um caso específico em que aconselhou a mãe de um aluno a não retirar o futebol da rotina da criança, justamente porque ele precisava daquela atividade para extravasar.

11. Aspectos Sociais e Relação com os Colegas

A entrevistada não observou alterações relevantes no comportamento social das crianças com TDAH após a aula de Educação Física. Contudo, admite que em situações de competição, algumas crianças demonstram frustração e provocação ao colega, necessitando de mediação para manter um ambiente saudável.

12. Frequência Ideal de Aulas de Educação Física

Para Livia, o ideal seria que as crianças com TDAH tivessem cinco aulas semanais de Educação Física, a fim de manter o controle emocional e físico. Segundo ela, a frequência elevada ajudaria na regulação da ansiedade e da impulsividade.

13. Papel da Educação Física no Desenvolvimento

Lívia encerra dizendo que a Educação Física auxilia as crianças a:

- Lidar com regras;
- Enfrentar frustrações;
- Respeitar o espaço e o tempo do outro.

Esses aspectos são considerados fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos com TDAH.

14. Encerramento

A entrevistadora agradeceu a contribuição de Lívia e garantiu o sigilo das informações coletadas. Lívia mostrou-se disponível para colaborar em outras etapas da pesquisa e desejou sucesso ao projeto.

006 – Adriana Siqueira

Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Reunião iniciada: 04 de janeiro de 2025, 21h27min11s

Duração da reunião: 34 minutos

Participantes do encontro: Adriana Siqueira (entrevistada), Décio Gualberto (entrevistador)

Estatística dos Participantes

Tempo total da entrevista: 34 minutos

Entrevistado – Adriana Siqueira: aproximadamente 68%

Entrevistador – Décio Gualberto: aproximadamente 32%

Transcrição da Entrevista

Décio Gualberto: Olá, Adriana, boa noite. Tudo bem com você?

Adriana Siqueira: Boa noite, Décio. Tudo bem, e com você?

Décio Gualberto: Tudo ótimo. Adriani, por favor, me informe seu nome completo.

Adriana Siqueira: Adriana Siqueira.

Décio Gualberto: Certo. Gostaria de solicitar sua autorização para transcrever esta entrevista. Ela não será gravada em vídeo ou áudio, será apenas transcrita. Tudo bem para você?

Adriana Siqueira: Concordo. Autorizo.

Décio Gualberto: Nossa pesquisa pretende entender a sua percepção sobre como a Educação Física interfere no comportamento de crianças com TDAH. Sei que você possui experiência

com alunos diagnosticados e essa vivência será muito importante para a pesquisa. Nossa entrevista focará nesses aspectos. Qual a sua faixa etária?

Adriana Siqueira: Estou na faixa de 41 a 50 anos.

Décio Gualberto: Poderia compartilhar um pouco da sua trajetória acadêmica e profissional? Em que ano você se formou e por qual instituição?

Adriana Siqueira: Eu comecei com o curso de Magistério na antiga escola Senac. Na época, com essa formação, já era possível dar aulas. Depois, surgiu a exigência de uma graduação. Então, concluí minha graduação em Educação Física em 1995. Também fiz pós-graduação em Superdotação, outra em Gestão Educacional (MBA) e uma em Neurociência Educacional. Tenho 30 anos de experiência em sala de aula, sendo 24 deles como professora concursada no município, além de atuar em uma escola privada. Atualmente, estou cursando disciplinas do Mestrado com intenção de ingressar futuramente.

Décio Gualberto: Você possui alguma formação específica voltada para o TDAH?

Adriana Siqueira: Não. Fiz apenas cursos de curta duração e palestras, mas não uma especialização propriamente dita.

Décio Gualberto: Você sente necessidade de se capacitar para lidar melhor com crianças com TDAH?

Adriana Siqueira: Com certeza. Hoje temos muitas crianças com laudos. Antigamente não havia diagnósticos, embora já tivéssemos alunos com comportamentos desafiadores. É importante estar atualizada para saber como lidar com as crianças e também com as famílias. Isso ajuda na prática pedagógica e evita o desgaste do professor, além de contribuir para o progresso do aluno.

Décio Gualberto: Você acredita que o uso excessivo de telas digitais pode contribuir para esse aumento nos diagnósticos?

Adriana Siqueira: Não posso afirmar com certeza, mas acredito que sim. O excesso de estímulos, a falta de limites e o cansaço das famílias, que muitas vezes não conseguem impor regras, influenciam bastante. Isso acaba virando uma bola de neve. As crianças hoje falam tudo o que pensam, sem filtros. Isso reflete a ausência de limites e orientação em casa.

Décio Gualberto: Qual é a sua compreensão sobre o TDAH?

Adriana Siqueira: O TDAH pode se manifestar de várias formas. Há crianças muito inteligentes, mas que não conseguem parar quietas. Outras são calmas, mas têm muita dificuldade de atenção. Há também aquelas que acumulam os dois sintomas. Conheço casos assim. Uma criança, por exemplo, é superinteligente, mas não para quieta e isso afeta sua socialização, sendo até excluída pelos colegas. Já outra tem dificuldade de atenção, mas é

mais introspectiva. Há também uma que possui ambos os sintomas: é hiperativa e tem dificuldade para aprender e manter o foco.

Décio Gualberto: Quantos alunos com laudo de TDAH você possui?

Adriana Siqueira: Tenho dois alunos com diagnóstico fechado. Um deles começou a tomar medicação, o que melhorou bastante seu comportamento e foco. No início do ano, ele era muito impulsivo, fazia birra, chorava e até me ofendia. Com o tempo e o tratamento adequado, melhorou significativamente. Também há outras crianças em avaliação.

Décio Gualberto: Qual é a faixa etária dessas crianças?

Adriana Siqueira: Elas têm entre 9 e 10 anos.

Décio Gualberto: Quais são os comportamentos mais frequentes observados nesses alunos?

Adriana Siqueira: Eles costumam desrespeitar regras, necessitam de auxílio constante, demonstram lentidão para certas tarefas, e alguns têm comprometimento motor, o que pode ser reflexo da pandemia, pois perderam fases importantes no desenvolvimento da coordenação motora. Um dos meus alunos, por exemplo, tem diagnóstico de uma síndrome de amnésia, além do TDAH, e precisa que leiam as provas para ele.

Décio Gualberto: Como você percebe o impacto das aulas de Educação Física no comportamento dos alunos com TDAH?

Adriana Siqueira: A Educação Física é essencial. Ajuda no controle da impulsividade, proporciona relaxamento e melhora o foco. Dependendo da atividade, os alunos ficam mais calmos e tranquilos após a aula. As aulas competitivas, por outro lado, podem gerar certa agitação, então os professores costumam deixar um tempo de transição para que os alunos se acalmem antes da próxima atividade.

Décio Gualberto: E quando a Educação Física antecede ou sucede suas aulas? Há alguma diferença no comportamento?

Adriana Siqueira: Se a Educação Física acontece antes, os alunos podem chegar mais agitados, dependendo da atividade. Porém, com um tempo de transição, eles se estabilizam. Já quando a aula é depois da minha, percebo que os alunos demonstram ansiedade e ficam inquietos esperando a hora da Educação Física, especialmente os que gostam muito da aula.

Décio Gualberto: Há diferença comportamental nos dias com e sem aula de Educação Física?

Adriana Siqueira: Neste ano, com os alunos que tenho, não percebo grandes diferenças. Um deles é muito calmo, o outro mais agitado, mas não houve alterações expressivas.

Décio Gualberto: A Educação Física impacta no engajamento acadêmico desses alunos?

Adriana Siqueira: Com certeza. Ajuda muito. A atividade física permite gastar energia, relaxar, melhorar o foco e o engajamento nas aulas. Quando ficam mais calmos, o aprendizado flui melhor.

Décio Gualberto: E quanto ao comportamento social? Percebe diferença após as aulas de Educação Física?

Adriana Siqueira: Sim. Em atividades competitivas, podem ocorrer conflitos quando os resultados não agradam. Algumas crianças são muito competitivas e ficam nervosas quando perdem. É importante trabalhar essa questão em sala.

Décio Gualberto: Se sua turma fosse composta apenas por alunos com TDAH, quantas aulas de Educação Física por semana você consideraria ideal?

Adriana Siqueira: Eu diria que mais aulas seriam o ideal. Educação Física é importante para o corpo e para a mente. Promove relaxamento, saúde, bem-estar e contribui com o desenvolvimento integral da criança.

Décio Gualberto: Para finalizar, qual é o papel da Educação Física no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social das crianças com TDAH?

Adriana Siqueira: Está tudo interligado. Quando se desenvolve a habilidade motora, a criança se sente melhor, tem mais disposição, socializa melhor com os colegas, e isso reflete no aprendizado. Educação Física impacta positivamente nos quatro aspectos citados.

Décio Gualberto: Adriani, muito obrigado. Sua entrevista foi fantástica, muito espontânea e rica. Agradeço de coração. Fique tranquila quanto à confidencialidade — os dados pessoais e nomes de instituições não serão divulgados.

Adriana Siqueira: Pode contar comigo. Fico feliz em ajudar. Boa sorte na sua pesquisa!

Resumo Detalhado da Entrevista com Adriana Siqueira

1. Apresentação da Entrevistada e Autorização

Adriana Siqueira autorizou a transcrição da entrevista, que ocorreu de forma oral via Google Meet. Ela atua como professora na Escola Pesquisada e também é professora concursada no município, com ampla experiência na docência.

2. Formação Acadêmica e Experiência Profissional

Adriani iniciou sua trajetória com formação em Magistério, que lhe permitiu atuar em sala de aula. Posteriormente, graduou-se em Educação Física em 1995 e complementou sua formação com pós-graduações em Educação Especial (com foco em alunos superdotados), Gestão Educacional (MBA) e Neurociência Educacional. Ao longo de 30 anos de carreira,

sempre esteve presente tanto em escolas privadas quanto públicas. Atualmente, cursa disciplinas do mestrado e expressa o desejo de ingressar em um programa formal de pós-graduação *stricto sensu*.

3. Percepções Sobre o TDAH

Adriani relatou uma mudança significativa no perfil dos alunos ao longo dos anos.

Anteriormente, havia crianças agitadas, mas sem diagnósticos formais. Hoje, observa um aumento expressivo nos laudos de TDAH, o que, para ela, está associado a uma combinação de fatores: maior conhecimento e busca por diagnósticos, uso excessivo de telas, agitação mental das crianças e ausência de limites claros nas famílias.

Ela destaca que muitos pais estão exaustos e, por isso, têm mais dificuldade em impor limites aos filhos. Isso, segundo Adriani, contribui para comportamentos impulsivos, dificuldades na socialização e ausência de filtros verbais por parte das crianças.

4. Compreensão do TDAH na Prática Escolar

Adriani descreve o TDAH como uma condição multifacetada. Ela relata ter alunos com comportamentos distintos:

- Alunos com hiperatividade e impulsividade, como um menino que demonstrava agressividade verbal (inclusive com tentativas de ofensa silenciosa) e enfrentava dificuldades de socialização. Após o início de medicação, o comportamento melhorou significativamente.
- Alunos com desatenção, que não são inquietos, mas não conseguem fixar o conteúdo.
- Casos combinados de hiperatividade e déficit de atenção, o que compromete tanto o comportamento quanto a aprendizagem.

Ela também menciona casos em investigação e destaca a importância do acompanhamento multidisciplinar (médico, psicológico, pedagógico).

5. Impactos da Pandemia e das Telas

Adriani acredita que a pandemia prejudicou o desenvolvimento motor de muitos alunos. Ela enfatiza que os alunos que atualmente estão no 4º ano perderam etapas importantes da alfabetização e da motricidade fina por terem iniciado os estudos de forma remota, sem o contato físico com o ambiente escolar.

Além disso, aponta que o excesso de exposição às telas digitais contribui para sintomas de agitação, déficit de atenção e impaciência.

6. Impacto da Educação Física no Comportamento dos Alunos com TDAH

Adriani afirma que a educação física é essencial, especialmente para crianças com TDAH. Ela observa que após as aulas de educação física, há um relaxamento perceptível nas crianças, mesmo que estejam fisicamente cansadas, parecem mais equilibradas emocionalmente.

No entanto, também relata que, quando as atividades são muito competitivas, podem gerar agitação e conflitos. A escola, segundo ela, costuma planejar o horário para evitar que provas ocorram imediatamente após aulas muito intensas.

Ela enfatiza que a aula de educação física raramente é cancelada, mesmo em dias de avaliação, dada sua importância para o bem-estar das crianças.

7. Comparações Comportamentais – Antes e Depois da Educação Física

Adriani percebe que os comportamentos das crianças não variam significativamente antes e depois das aulas de educação física, exceto nos dias em que a atividade envolveu competições. Em casos assim, a impulsividade e os conflitos sociais podem aumentar. Ainda assim, a educação física contribui para que os alunos gastem energia e retornem mais equilibrados para outras atividades.

8. Sugestão de Frequência Ideal das Aulas

Segundo Adriani, o ideal seria que os alunos com TDAH tivessem mais aulas semanais de educação física, pois a prática ajuda no relaxamento, equilíbrio emocional e saúde física e mental. Ela não especifica um número exato de aulas, mas deixa claro que quanto mais, melhor.

9. Papel da Educação Física no Desenvolvimento Integral

Adriani acredita que a educação física influencia diretamente nas quatro dimensões do desenvolvimento:

- Cognitiva: contribui para o foco, disposição e aprendizagem.
- Afetiva: promove bem-estar, segurança emocional e autoestima.
- Motora: desenvolve habilidades fundamentais, como coordenação e lateralidade.
- Social: facilita a socialização, o respeito às regras, à vez do outro e à cooperação.

Ela afirma que, quando a criança se sente bem fisicamente, isso se reflete em sua energia e disposição para aprender e conviver.

10. Considerações Finais

Adriani reforça a importância da educação física como ferramenta indispensável na formação de crianças, especialmente daquelas com TDAH. Ela vê a prática como fundamental tanto para o alívio dos sintomas comportamentais quanto para o progresso pedagógico.

Ao final da entrevista, expressa apoio à pesquisa e se coloca à disposição para fornecer mais informações, demonstrando sensibilidade ao tema e compromisso com a formação continuada.

007 – Marina Edite Santana

Série: 2º ano do Ensino Fundamental

Reunião iniciada: 19 de janeiro de 2025, 21h21min45s

Duração da reunião: 30 minutos

Participantes do encontro: Marina Edite Santana (entrevistada) e Décio Pereira Gualberto (entrevistador)

Estatística dos Participantes

Tempo total da entrevista: 30 minutos

Entrevistada – Marina Edite Santana: 72%

Entrevistador – Décio Pereira Gualberto: 28%

Décio Gualberto: Boa noite, Marina Edite, tudo bem com você?

Marina Edite: Boa noite, tudo bem! E com você?

Décio Gualberto: Tudo certo. Marina Edite, gostaria de pedir sua autorização para transcrever nossa entrevista. Não será realizada gravação em áudio ou vídeo, apenas a transcrição para o Google. Tudo bem?

Marina Edite: Tudo bem, sem problemas.

Décio Gualberto: Ótimo! Nossa entrevista será breve, não deve passar de uma hora. Para começar: em que ano você se formou e em qual instituição?

Marina Edite: Eu me formei em Pedagogia na UFLA, no ano de 2022.

Décio Gualberto: Você já possui alguma pós-graduação ou especialização?

Marina Edite: Tenho uma pós-graduação em Análise do Comportamento (ABA).

Atualmente estou no mestrado, mas não é nessa área.

Décio Gualberto: Você já atuava como terapeuta antes de ir para a escola?

Marina Edite: Sim. Trabalhei bastante como terapeuta de crianças autistas e com TDAH. Talvez por isso receba tantos alunos com esse perfil, pois já possuo um certo manejo.

Décio Gualberto: A instituição onde você trabalha atualmente ofereceu alguma capacitação para lidar com crianças com TDAH?

Marina Edite: Não.

Décio Gualberto: Poderia contar um pouco mais sobre sua trajetória profissional?

Marina Edite: Durante a faculdade comecei a trabalhar em uma clínica aqui em Lavras, que atende crianças neurodivergentes. Lá eu fiz vários minicursos e comecei a atuar como assistente terapêutica. Mesmo antes de me formar, já fazia terapia com crianças. Eu estudava à noite na UFLA e, durante o dia, atendia várias crianças — às vezes até três por dia. Ainda hoje tenho alunos que conheci na clínica e acompanhei sua evolução.

Décio Gualberto: E como você define o TDAH?

Marina Edite: É um transtorno que envolve dificuldade em manter a atenção, impulsividade e, muitas vezes, hiperatividade — que vai além do comportamento físico e pode ser também mental. A criança pode se interessar muito por algo e se desregular por conta disso. Às vezes parece estar tranquila, mas a mente está acelerada.

Décio Gualberto: Você percebe que há alunos com indícios de TDAH, mas sem diagnóstico?

Marina Edite: Sim, sempre há. Não damos diagnósticos, mas percebemos certos comportamentos que indicam a possibilidade do transtorno. Há uma linha muito tênue entre TDAH, ansiedade e mau comportamento.

Décio Gualberto: Já atendeu alguma criança com laudo de TDAH, mas que não apresentava os comportamentos característicos?

Marina Edite: Já. Às vezes o laudo não condiz com o comportamento real da criança. Algumas são extremamente tranquilas, o que nos faz questionar a precisão do diagnóstico.

Décio Gualberto: Você acredita que o número de diagnósticos de TDAH aumentou?

Marina Edite: Acredito que o TDAH sempre existiu, mas hoje temos mais acesso à informação e à ciência, o que permite identificar melhor o transtorno. Também há fatores como o interesse financeiro, que pode levar algumas pessoas a buscar o laudo.

Décio Gualberto: Quais são os comportamentos mais comuns que você observa em sala de aula?

Marina Edite: Levantar com frequência, necessidade constante de conversar ou se mover. Alguns ficam batendo o lápis, roem o material, não conseguem se manter quietos. Também demonstram baixa tolerância às atividades curriculares e se entediam rapidamente.

Décio Gualberto: Como você percebe o impacto da Educação Física no comportamento desses alunos?

Marina Edite: Depende do aluno. Alguns voltam mais tranquilos após a aula, pois gastam energia. Outros voltam mais agitados devido ao excesso de estímulos sensoriais e motores. Mas, na maioria das vezes, há um efeito positivo.

Décio Gualberto: Quais comportamentos se modificam após a aula de Educação Física?

Marina Edite: O controle de impulsos melhora, pois nas aulas de Educação Física há muitas regras. Isso exige que eles se controlem, esperem sua vez. Isso reflete diretamente na sala de aula.

Décio Gualberto: Você nota alguma dificuldade em dar aula depois da Educação Física?

Marina Edite: Não. Pelo contrário, muitas vezes é mais fácil. Eles voltam mais calmos, principalmente por estarem fisicamente cansados. Mas há casos em que voltam muito agitados. Vai depender da criança.

Décio Gualberto: A concentração melhora depois da Educação Física?

Marina Edite: Acredito que sim. Nunca analisei especificamente, mas vejo que, após se acalmarem, conseguem se concentrar melhor.

Décio Gualberto: Há diferença de comportamento antes da aula de Educação Física?

Marina Edite: Sim. Eles ficam ansiosos, com expectativa pela aula. Isso é visível, especialmente porque temos o hábito de colocar a rotina no quadro, e eles sabem que o momento da Educação Física está chegando.

Décio Gualberto: E em dias com e sem aula de Educação Física? Há diferenças?

Marina Edite: Com certeza. Os alunos ficam mais ansiosos nos dias com Educação Física, pois esperam por esse momento com grande expectativa. É um dia diferente.

Décio Gualberto: Qual sua avaliação sobre o papel da Educação Física no engajamento desses alunos?

Marina Edite: A Educação Física é fundamental. Acredito que deveríamos trabalhar de forma mais interdisciplinar. Ela contribui com o desenvolvimento motor e cognitivo, principalmente nessa faixa etária. Pode ser uma ponte entre conteúdos e aprendizagem.

Décio Gualberto: A Educação Física influencia o comportamento social?

Marina Edite: Sim, sem dúvidas. Atividades em grupo promovem cooperação, ajudam a lidar com frustrações, como ganhar ou perder. Isso contribui muito para o desenvolvimento social.

Décio Gualberto: Esqueça currículo, notas, e pense só nos alunos com TDAH. Quantas aulas semanais de Educação Física seriam ideais?

Marina Edite: No mínimo três. Por todos os benefícios que mencionamos: ajuda no gasto de energia, tira a criança da rigidez da sala de aula, proporciona liberdade e movimento.

Décio Gualberto: Em sua visão, qual é o papel da Educação Física no desenvolvimento das crianças com TDAH?

Marina Edite: É uma disciplina que integra vários aspectos: corpo, mente, comportamento, raciocínio. O desenvolvimento é quase integral. Não se trata apenas de coordenação motora; envolve várias dimensões.

Décio Gualberto: E como você avalia a Educação Física na instituição onde trabalha?

Marina Edite: Gosto muito. As aulas são dinâmicas, lúdicas, com contextos bem estruturados. Os alunos gostam, se sentem acolhidos, o que mostra que há um ganho real. Os professores são queridos, e isso também faz diferença.

Décio Gualberto: Você está com o segundo ano, correto?

Marina Edite: Isso, atualmente estou com o segundo ano.

Décio Gualberto: Marina Edite, muito obrigado. Foi uma contribuição riquíssima. Você trouxe uma bagagem muito específica e importante para a pesquisa. Assim que o estudo estiver pronto, vamos compartilhar com você. Nenhum nome será divulgado, tudo será tratado com sigilo.

Marina Edite: Fico muito feliz. Obrigada pelo convite. Sua pesquisa é muito relevante e vai contribuir bastante para a área.

Décio Gualberto: Boa noite e boas férias!

Marina Edite: Boa noite, obrigada. Boas férias!

Resumo Detalhado da Entrevista com Marina Edite Santana

Tema da pesquisa: Educação Física e TDAH nos anos iniciais: um estudo das percepções docentes.

1. Formação Acadêmica e Experiência Profissional

Marina Edite é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), turma de 2022. Logo após concluir a graduação, obteve certificação de pós-graduação em Análise do Comportamento (ABA). Atualmente cursa o mestrado, embora não seja na área da Educação Especial.

Sua trajetória com crianças com TDAH e autismo começou ainda durante a graduação, quando trabalhou como terapeuta em uma clínica voltada ao atendimento de crianças neurodivergentes. Atuou como assistente terapêutica e, com o tempo, passou a desenvolver intervenções mais independentes com esse público. Esse contato precoce com o campo da

neurodivergência lhe deu repertório para atuar com mais segurança em sala de aula após o ingresso na carreira docente.

2. Vivência com Alunos com TDAH

Em sua experiência prática, Marina Edite relata ter recebido diversos alunos com diagnóstico de TDAH, tanto em sua atuação clínica quanto na escola. Destaca que muitos de seus alunos atuais têm esse perfil, e que isso pode estar relacionado ao seu preparo prévio e à familiaridade com o manejo comportamental.

Ela observa que cada aluno com TDAH manifesta o transtorno de maneira distinta. Cita, por exemplo, que embora todos apresentem em maior ou menor grau dificuldades com foco e impulsividade, há variações quanto à sensibilidade a estímulos, a ansiedade e o modo como reagem à rotina.

Em 2024, atuou com crianças de 6 a 7 anos, com pelo menos cinco alunos diagnosticados com TDAH (três no período da manhã e dois no período da tarde), além de outros com traços do transtorno, mas sem laudo formal.

3. Compreensão sobre o TDAH e Diagnósticos

Marina Edite descreve o TDAH como um transtorno que afeta principalmente a capacidade de manter a atenção, o controle dos impulsos e a permanência em atividades específicas. Ela enfatiza que a hiperatividade pode ser tanto física quanto mental, e que muitas vezes a criança parece tranquila, mas sua mente está acelerada.

Ressalta a complexidade dos diagnósticos, pois já se deparou com alunos diagnosticados formalmente, mas que não apresentam os comportamentos típicos do TDAH. Também aponta que há muitas crianças com fortes indícios do transtorno, mas sem laudo — geralmente devido à resistência dos pais ou à falta de acesso ao sistema de saúde.

Sobre o aumento dos casos diagnosticados, Marina Edite acredita que o TDAH sempre existiu, mas que atualmente há mais acesso à informação, pesquisas científicas e serviços de diagnóstico, o que facilita sua identificação. Ela também chama atenção para a possibilidade de uso do laudo como recurso para obtenção de benefícios, o que levanta reflexões éticas importantes.

4. Comportamentos Frequentes em Sala de Aula

Entre os comportamentos mais observados em alunos com TDAH, a professora destaca:

- Necessidade constante de se mover ou interagir verbalmente;

- Agitação motora (como bater o lápis ou roer objetos);
- Dificuldade de tolerar atividades longas ou com menor estímulo;
- Baixa resistência à frustração;
- Ansiedade e dificuldade de lidar com mudanças na rotina;
- Forte sensibilidade a barulhos, esperas ou atividades muito desejadas.

Ela aponta que esses comportamentos exigem um preparo docente para conduzir a aula de forma flexível, com várias “cartas na manga”, de modo a manter o aluno engajado sem sobrecarregá-lo cognitivamente.

5. Impactos da Educação Física

Marina Edite acredita que a Educação Física é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das crianças com TDAH, embora os efeitos possam variar conforme o aluno. Em sua observação:

- Alguns alunos voltam mais tranquilos das aulas de Educação Física, pois conseguem gastar energia acumulada;
- Outros retornam mais agitados, especialmente se o estímulo motor ou sensorial foi intenso;
- Ainda assim, na maioria dos casos, os efeitos são positivos no comportamento pós-aula.

Ela destaca que as atividades físicas ajudam a desenvolver o controle de impulsos, pois envolvem regras claras, turnos de espera e cooperação com os colegas — competências desafiadoras para crianças com TDAH.

6. Relação com a Concentração e Comportamento Pós-Aula

Marina Edite relata que, após um período de descanso e reorganização (como beber água ou ir ao banheiro), os alunos tendem a apresentar melhora na concentração. Embora não tenha mensurado formalmente esse comportamento, sua percepção prática confirma essa tendência. Nos dias em que há aula de Educação Física, os alunos já demonstram expectativa desde o início da manhã. A atividade, por ser desejada, gera entusiasmo e, por vezes, ansiedade, exigindo manejo emocional tanto no antes quanto no depois da aula. Ela observa que, embora essa ansiedade possa gerar agitação, o impacto geral é positivo, pois os alunos valorizam muito a disciplina e sentem-se motivados.

7. Aspectos Sociais e Desenvolvimentais

Além dos ganhos motores e cognitivos, Marina Edite vê na Educação Física um espaço privilegiado de desenvolvimento social. Enfatiza que:

- Atividades em grupo favorecem a cooperação e a empatia;
- A vivência de regras, derrotas e vitórias ensina sobre frustração e resiliência;
- A disciplina pode ser uma ferramenta integradora, relacionando-se com outras áreas do conhecimento.

Ela defende uma maior interdisciplinaridade entre a Educação Física e as demais disciplinas, especialmente nas séries iniciais, onde o desenvolvimento motor e afetivo é indissociável do processo de aprendizagem.

8. Quantidade Ideal de Aulas Semanais

Quando questionada sobre a quantidade ideal de aulas de Educação Física para crianças com TDAH, Marina Edite afirma que o ideal seria, no mínimo, três aulas por semana. Justifica esse número pelos benefícios observados: liberação de energia, melhora do foco, alívio da tensão e favorecimento da expressão corporal e emocional. Ela argumenta que as crianças com TDAH passam muito tempo restritas ao espaço da sala de aula, com regras rígidas e exigências comportamentais que as desafiam constantemente. Por isso, momentos de movimento e liberdade são indispensáveis.

9. Avaliação da Educação Física na Instituição

Marina Edite avalia positivamente as aulas de Educação Física na instituição onde atua. Ela destaca:

- A dinâmica e a variedade de atividades propostas;
- O alto nível de motivação dos alunos;
- A boa relação com os professores da disciplina;
- O uso de metodologias lúdicas e acolhedoras, adequadas à faixa etária das crianças.

Segundo ela, os alunos demonstram carinho e vínculo com os professores de Educação Física, o que reforça o quanto essa disciplina é significativa no cotidiano escolar.

10. Conclusão e Considerações Finais

A entrevista finalizou com um tom de colaboração e reconhecimento mútuo. Marina Edite agradeceu o convite e ressaltou a relevância da pesquisa, pois considera o TDAH um tema cada vez mais presente nas escolas, mas ainda pouco explorado academicamente.

Ela reforça que, apesar de sua curta trajetória como docente, a vivência prática com crianças neurodivergentes, somada à formação continuada, tem lhe proporcionado repertório e sensibilidade para trabalhar com essas demandas de forma ética, acolhedora e eficaz.

008 – Ana Cristina Cardoso

Série: 2º ano do Ensino Fundamental

Reunião iniciada: 19 de janeiro de 2025, 16h37min26s

Duração da reunião: 33 minutos

Participantes do encontro: Ana Cristina Cardoso (entrevistada) e Décio Pereira Gualberto (entrevistador)

Estatística dos Participantes

Tempo total da entrevista: 33 minutos

Entrevistada – Ana Cristina Cardoso: 70%

Entrevistador – Décio Pereira Gualberto: 30%

Transcrição da Entrevista

Décio Gualberto: Olá, Andreia, boa tarde.

Ana Cristina: Tudo ótimo!

Décio Gualberto: Andreia, gostaria de te pedir autorização para transcrever nossa entrevista.

Não será gravada em vídeo, apenas transcrita no Google. Você me autoriza?

Ana Cristina: Claro, sem problemas.

Décio Gualberto: A nossa pesquisa tem como foco as atividades que você realiza e a Educação Física, voltada para crianças com TDAH. O tema da pesquisa é: “Educação Física e TDAH nos anos iniciais: um estudo das percepções docentes”. Sei que você já teve bastante experiência com alunos diagnosticados.

Ana Cristina: Sim.

Décio Gualberto: Por favor, me diga seu nome completo.

Ana Cristina: Ana Cristina Cardoso.

Décio Gualberto: Sua idade está entre qual faixa?

Ana Cristina: Entre 41 e 50 anos.

Décio Gualberto: Em que ano você se formou e em qual instituição?

Ana Cristina: Formei-me em 2001, na UNIPAR.

Décio Gualberto: Qual sua formação? Possui especializações?

Ana Cristina: Sou formada em Pedagogia. Fiz uma especialização em Gestão Pedagógica de Empresas e também realizei um curso na UFLA em Educação. Na época, estávamos aguardando o edital para o mestrado. Cheguei a começar, mas engravidei da minha filha, Cecília, e retomei os estudos somente anos depois.

Décio Gualberto: Você possui alguma formação que te ajudou a compreender e atuar com alunos com TDAH?

Ana Cristina: Desde a graduação em Pedagogia já tínhamos disciplinas específicas em Educação Especial. Depois disso, continuei fazendo cursos e capacitações, mesmo que não como pós-graduações formais. Sempre busquei recursos para me preparar melhor.

Décio Gualberto: Isso te fez sentir mais segura para trabalhar com crianças com TDAH?

Ana Cristina: Sim. Mas essa segurança veio principalmente com a prática. No início da carreira, eu pensava que nunca conseguiria trabalhar com Educação Especial, achava que não teria como contribuir. Com o tempo e a experiência, fui desenvolvendo facilidade. Acredito que, quando se trabalha focado nas diferenças, independentemente da dificuldade, fica mais fácil lidar com alunos com TDAH ou outras necessidades.

Décio Gualberto: Qual é o seu entendimento sobre o TDAH?

Ana Cristina: Percebemos muitas variações. Quando os pais nos trazem o laudo, a escola solicita acompanhamento, e muitas vezes recebemos equipes multidisciplinares. Mesmo assim, cada criança é muito diferente. Apesar de haver sintomas em comum, como distração e perda de foco, cada caso é único.

Décio Gualberto: Qual a turma com a qual você trabalha atualmente?

Ana Cristina: Segundo ano do Ensino Fundamental.

Décio Gualberto: Quantos alunos você tem? Quantos possuem laudo de TDAH?

Ana Cristina: Tenho 25 alunos. Desses, cinco têm laudo de TDAH, e no total são oito laudos, contando outros diagnósticos. Há ainda um caso em andamento que apresenta todas as características típicas do transtorno.

Décio Gualberto: Você nota um aumento nos diagnósticos ou acha que isso sempre existiu, mas não era identificado?

Ana Cristina: Acredito que hoje temos mais diagnósticos por conta da visibilidade do tema. Antes, muitos casos não eram identificados, embora os sintomas estivessem presentes. Vejo também que as turmas de hoje apresentam um nível diferente de desenvolvimento intelectual em comparação às de quatro anos atrás. Existem muitos fatores, e entre eles, os laudos.

Décio Gualberto: Já houve situações em que você questionou o laudo?

Ana Cristina: Sim. Tive dois casos de alunos medicados, e pedi aos pais que não os medicassem antes de vir para a escola. Com a medicação, eles não rendiam nada. Um deles é extremamente agressivo com a mãe em casa, mas na escola é calmo, fala baixo e cumpre as tarefas. Nesse caso, o laudo veio com suspeita de dislexia, mas discordo do diagnóstico de TDAH.

Décio Gualberto: E há casos em que você acredita que a criança precisa de laudo, mas os pais não aceitam?

Ana Cristina: Com certeza. Há pais que ainda negam ou infantilizam os filhos, dizendo que não têm maturidade suficiente, quando na verdade já deveriam ter mais independência. É comum ouvirmos justificativas como “a babá não colocou o livro na mochila”, o que não se via com tanta frequência anos atrás.

Décio Gualberto: Em sua experiência, as aulas de Educação Física impactam o comportamento dos alunos?

Ana Cristina: Sim, eles adoram. É um momento de escape. No entanto, a competitividade é intensa, principalmente entre os meninos, o que às vezes gera conflitos. Se a aula reforçar algo que eles não conseguem fazer bem, pode surgir frustração.

Décio Gualberto: Quais comportamentos se modificam após a aula de Educação Física?

Ana Cristina: Eles precisam de um tempo para reorganizar a rotina e conseguir se concentrar novamente. Se a aula foi positiva, sem frustrações, a concentração melhora.

Décio Gualberto: E quando há atividades competitivas e eles perdem?

Ana Cristina: Nesses casos, é necessário ter firmeza. Se não houver um posicionamento claro do professor, os alunos podem prolongar conflitos e se desorganizar. A postura do professor é fundamental.

Décio Gualberto: O fato de saberem que haverá aula de Educação Física interfere nas aulas anteriores?

Ana Cristina: Sim. Eles ficam animados o dia inteiro. Se houver alguma atividade no horário da Educação Física, eles querem trocar tudo só para não perder. Isso mostra a importância que eles atribuem a essa aula.

Décio Gualberto: A concentração deles é afetada por essa expectativa?

Ana Cristina: Sim, especialmente se eles sabem qual será a atividade. A ansiedade pode afetar o foco até a aula acontecer.

Décio Gualberto: Você nota diferenças nos comportamentos, como concentração, impulsividade e hiperatividade após essas aulas?

Ana Cristina: Sim. Costumam voltar suados, agitados, vermelhos. Por isso, deixo um tempo para beberem água e lavarem o rosto. Utilizo música instrumental para ajudar a acalmar. Também tenho uma rotina escrita no quadro, o que os ajuda a se organizar.

Décio Gualberto: Como você avalia o papel da Educação Física no engajamento dos alunos em sala?

Ana Cristina: Avalio positivamente, principalmente quando há uma boa relação entre professor regente e professor de Educação Física. Essa parceria permite dar continuidade a conteúdos e trabalhar a autonomia dos alunos.

Décio Gualberto: Pensando apenas nos alunos com TDAH, quantas aulas semanais de Educação Física você considera ideais?

Ana Cristina: Acredito que cinco aulas seriam ideais, desde que envolvessem também musicalização e elementos artísticos. Um profissional bem preparado pode desenvolver muito nessa faixa etária. Seria uma forma de ampliar o alcance da Educação Física.

Décio Gualberto: Como você avalia a Educação Física na escola onde trabalha?

Ana Cristina: Vejo uma abordagem diferenciada. Os professores planejam bem, sabem o que estão fazendo e buscam os objetivos com clareza. Há uma preocupação com os recursos e com o real desenvolvimento dos alunos.

Décio Gualberto: Qual é o papel da Educação Física no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social dos alunos com TDAH?

Ana Cristina: É fundamental. A Educação Física contribui com todas essas dimensões e complementa o trabalho feito em sala. Sem ela, o desenvolvimento seria muito mais difícil. Por exemplo, o trabalho com a letra cursiva seria mais desafiador sem o auxílio das atividades motoras desenvolvidas na Educação Física.

Décio Gualberto: Andreia Cristiane, muito obrigado. Você contribuiu imensamente para a pesquisa.

Ana Cristina: Por nada. Fico feliz em ajudar.

Décio Gualberto: Assim que a pesquisa estiver finalizada, vamos compartilhar os resultados com todos vocês.

Ana Cristina: Gostaria muito de acompanhar.

Décio Gualberto: Pode contar com isso. Que Deus abençoe. Muito obrigado e boa tarde!

Ana Cristina: Boa tarde!

Resumo Detalhado da Entrevista com Ana Cristina Cardoso

1. Formação e Experiência Profissional

Ana Cristina é formada em Pedagogia desde 2001, pela Unilar, e possui especialização em Gestão Pedagógica de Empresas. Ela relata que, na época da graduação, o curso já incluía disciplinas relacionadas à Educação Especial. Ao longo de sua carreira, buscou continuamente cursos de capacitação voltados ao atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas, inclusive antes da regulamentação de políticas mais recentes. Ela destaca que, embora não tenha concluído um mestrado, chegou a iniciar disciplinas na UFLA, interrompendo o processo devido à maternidade.

Ana Cristina relata que no início de sua carreira tinha receio de atuar na área da Educação Especial, por achar que não conseguiria contribuir. Entretanto, com o passar dos anos e a prática em sala de aula, desenvolveu uma postura segura e confortável para lidar com a diversidade dos alunos. Segundo ela, quando o trabalho é voltado às diferenças, independentemente do diagnóstico, o processo de ensino-aprendizagem flui com mais naturalidade.

2. Compreensão do TDAH e Caracterização dos Alunos

Ana Cristina compreende o TDAH como um transtorno de múltiplas manifestações. Ela aponta que, embora os laudos e as equipes multiprofissionais tragam informações padronizadas, cada aluno apresenta características únicas, mesmo quando compartilham o mesmo diagnóstico. Entre os traços mais comuns, ela cita distração, perda de foco, dificuldade de organização e falta de autonomia.

Atualmente, Ana Cristina trabalha com uma turma de 25 alunos, dos quais 5 possuem laudo de TDAH. No total, há 8 laudos confirmados, incluindo outros transtornos. Um dos alunos está em processo de avaliação, e segundo Ana Cristina, apresenta sinais evidentes de TDAH, como perda de foco, seletividade em relação ao que atrai sua atenção e episódios de hiperatividade.

3. Aumento dos Diagnósticos e Reflexões Críticas

Ela observa um aumento expressivo nos laudos de TDAH nos últimos anos e levanta uma questão importante: se esse crescimento se deve a um aumento real nos casos ou à ampliação do acesso ao diagnóstico. Ana Cristina acredita que as turmas atuais apresentam um

desenvolvimento intelectual inferior ao de anos anteriores, e que múltiplos fatores podem influenciar nisso, entre eles, a medicalização excessiva.

A entrevistada relata dois casos específicos em que questionou o diagnóstico de TDAH. Os alunos, embora medicados, não apresentavam comportamento compatível com o laudo em sala de aula.

Em especial, menciona um estudante que é extremamente agressivo em casa, mas comporta-se de forma serena na escola. Com base em sua experiência, ela pediu aos pais que suspendessem o uso da medicação durante o período escolar, pois ela percebia prejuízo no rendimento quando a medicação era administrada.

4. Negação Parental e Falta de Autonomia

Ana Cristina também destaca a dificuldade de lidar com a negação dos pais diante da possibilidade de um diagnóstico. Ela observa que muitos pais ainda infantilizam os filhos e resistem a aceitar que suas crianças precisam desenvolver mais autonomia. Como exemplo, ela menciona a frequência com que ouve justificativas como: “a babá não colocou o livro na mochila” ou “minha mãe esqueceu meu caderno”, mesmo em turmas de alunos já com idade para se responsabilizarem por seus materiais.

5. Comportamentos Observados em Alunos com TDAH

Entre os comportamentos mais frequentes, Ana Cristina destaca:

- Dificuldade de organização de tempo, rotina e materiais;
- Perda de foco constante;
- Necessidade de apoio visual e/ou escrito para seguir instruções;
- Dependência excessiva de adultos;
- Dificuldade para lidar com frustrações e regras.

Ela sugere a utilização de recursos visuais (como rotinas escritas ou ilustradas) para ajudar esses alunos a manterem a organização e entenderem a sequência das atividades.

6. Impacto das Aulas de Educação Física

Para Ana Cristina, a Educação Física é considerada uma "válvula de escape" para os alunos. Ela relata que os estudantes amam essas aulas e que a expectativa por elas costuma mobilizar positivamente a turma. Em contrapartida, observa que atividades muito competitivas podem causar frustrações e conflitos, especialmente entre os meninos, devido ao elevado nível de competitividade.

Quando a experiência na aula é positiva, Ana Cristina percebe melhora na concentração após o retorno à sala. No entanto, quando há frustração (por exemplo, devido a derrotas em jogos), o comportamento dos alunos pode se tornar mais desafiador. Nessas situações, ela destaca a importância da postura do professor regente para retomar a disciplina e o foco da turma. Ela também observa que o entusiasmo pelos dias com aula de Educação Física é significativo: os alunos ficam felizes durante todo o dia e tentam readequar outras atividades para não perderem esse momento. No entanto, esse entusiasmo também pode gerar ansiedade e dispersão nas aulas anteriores.

7. Estratégias Pós-Educação Física

Ana Cristina relata que os alunos geralmente retornam da Educação Física bastante agitados, suados e vermelhos. Por isso, ela costuma oferecer um tempo para que bebam água, lavem o rosto e se acalmem. Para ajudar na transição, utiliza música instrumental em sala, o que considera eficaz para reduzir a agitação. Ela reforça que é necessário reforçar continuamente a importância da organização do espaço e do tempo, utilizando a rotina escrita no quadro como referência.

8. Importância da Postura Docente e Relação Interdisciplinar

Para Ana Cristina, a postura do professor regente é fundamental tanto antes quanto depois das aulas de Educação Física. Segundo ela, o professor precisa estar preparado para possíveis comportamentos disfuncionais e saber retomar a aula com firmeza. A organização da rotina e a manutenção da autoridade são pontos-chave para lidar com alunos com TDAH.

Ela destaca ainda a importância da relação entre os professores regentes e os professores de Educação Física. Acredita que, quando há diálogo e continuidade entre os conteúdos abordados nas diferentes disciplinas, o desenvolvimento dos alunos é muito mais eficiente.

9. Frequência Ideal de Aulas de Educação Física

Quando questionada sobre a quantidade ideal de aulas semanais de Educação Física para alunos com TDAH, Ana Cristina defende a realização de cinco aulas semanais, desde que as atividades sejam planejadas de forma interdisciplinar. Para ela, é fundamental integrar música, arte e elementos lúdicos ao trabalho corporal, ampliando assim os benefícios físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Ressalta que não se trata apenas de "colocar uma música ou fazer um desenho", mas sim de desenvolver um trabalho intencional e significativo com os alunos.

10. Avaliação das Aulas de Educação Física na Instituição

Ana Cristina vê a prática da escola onde trabalha de forma bastante positiva. Ela observa que há intencionalidade nas aulas, objetivos bem definidos, planejamento adequado e busca por recursos, mesmo diante das dificuldades. Para ela, isso se traduz em um desenvolvimento real do aluno, e não apenas em ocupação de tempo.

Ela também compara com experiências anteriores em outras instituições e afirma que a abordagem atual é mais comprometida, reflexiva e eficaz.

11. Papel da Educação Física no Desenvolvimento Global

Na visão de Ana Cristina, a Educação Física é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos com TDAH. Ela acredita que a disciplina contribui significativamente para:

- O desenvolvimento motor (especialmente na transição da letra bastão para a cursiva);
- O desenvolvimento cognitivo (complementando o trabalho feito em sala);
- O desenvolvimento afetivo e social (por meio das interações e da vivência de regras e frustrações).

Segundo ela, a Educação Física favorece o equilíbrio necessário entre momentos de movimento e de concentração, essenciais no contexto atual das escolas.

009 – Fernanda Olívia Fialho

Série: 2º ano do Ensino Fundamental

Reunião iniciada: 11 de janeiro de 2025, 11h53min45s

Duração da reunião: 39 minutos

Participantes do encontro: Fernanda Olívia Fialho (entrevistada) e Décio Pereira Gualberto (entrevistador)

Estatística dos Participantes

Tempo total da entrevista: 39 minutos

Entrevistada – Fernanda Olívia Fialho: 72%

Entrevistador – Décio Pereira Gualberto: 28%

Transcrição da Entrevista

Décio Gualberto: Fernanda, posso contar com sua autorização para transcrever nossa entrevista? Não farei gravações em vídeo ou imagem, apenas a transcrição da conversa.

Fernanda Olívia: Sim, sem problema.

Décio Gualberto: Ótimo. Nossa pesquisa pretende entender a sua percepção sobre como a Educação Física interfere no comportamento de crianças com TDAH. Sabemos que você tem alunos com esse diagnóstico e experiência na área. Para começar, qual é a sua faixa etária?

Fernanda Olívia: De 41 a 50 anos.

Décio Gualberto: Em que ano você se formou e qual foi sua instituição de ensino?

Fernanda Olívia: Formei-me em 2005 pela Universidade Presidente Antônio Carlos, em Barbacena.

Décio Gualberto: Qual sua formação? Você possui especializações?

Fernanda Olívia: Sim, sou formada em Normal Superior e tenho especialização em Alfabetização e Letramento, além de outra em Jogos e Brincadeiras. Tenho, ao todo, três pós-graduações.

Décio Gualberto: Você possui algum curso ou formação específica para lidar com alunos diagnosticados com TDAH?

Fernanda Olívia: Não fiz um curso específico. No entanto, o TDAH chama nossa atenção pela complexidade, então aprofundei meus estudos de acordo com as necessidades dos meus alunos. Fui buscando pesquisas que me auxilhassem em cada caso específico.

Décio Gualberto: Você sente necessidade de uma especialização mais específica para atuar com esses alunos?

Fernanda Olívia: Sim, quanto mais dominamos um tema, mais compreendemos o funcionamento dos nossos alunos, o que melhora nosso trabalho em sala de aula.

Décio Gualberto: Conte um pouco sobre sua trajetória profissional.

Fernanda Olívia: Sou filha de professora e desde cedo convivo com a rotina escolar. Iniciei na Educação Infantil, por dois anos, e logo migrei para os Anos Iniciais, onde permaneço até hoje. Trabalhei em escolas particulares e públicas, em Lavras, Londrina (PR) e em Cuiabá (MT). São quase 15 anos de experiência, especialmente com alfabetização.

Décio Gualberto: Qual é sua compreensão sobre o TDAH?

Fernanda Olívia: Tenho um filho com TDAH e percebi desde cedo sua agitação e dificuldades de concentração. Inicialmente, achava que ele era apenas parecido com o pai, muito ativo. Mas, quando começou a frequentar a escola, notei que ele não finalizava as atividades e precisava de uma rotina estruturada. Adotei práticas como natação, futebol e outros esportes, além de organizar melhor o ambiente de estudos. Com meus alunos, observo que o TDAH exige atenção individual, planejamento de atividades específicas e auto-regulação constante por parte do professor.

Décio Gualberto: Quantos alunos com diagnóstico de TDAH você tem atualmente?

Fernanda Olívia: Tenho dois alunos diagnosticados formalmente e mais dois com fortes indícios.

Décio Gualberto: Você percebe um aumento nos diagnósticos?

Fernanda Olívia: Acredito que o TDAH sempre existiu, mas hoje temos mais diagnósticos graças aos avanços da ciência. Antes, não se identificava tanto. Muitos adultos de hoje provavelmente têm TDAH não diagnosticado. Também observo que o uso excessivo da tecnologia tem influenciado muito o comportamento das crianças.

Décio Gualberto: Como você avalia o impacto das telas digitais?

Fernanda Olívia: Vejo como muito prejudicial. Crianças pequenas já usam telas desde cedo, e isso afeta a imaginação. Tudo vem pronto, com cores, sons e roteiros prontos. Isso prejudica a criatividade, a socialização e até mesmo o aprendizado. O excesso de tela está impactando diretamente o processo de alfabetização e o comportamento em sala.

Décio Gualberto: Quais são os comportamentos mais frequentes em alunos com TDAH?

Fernanda Olívia: Agitação motora (perna balançando, mexer nas mãos), desorganização da mesa e dos materiais, dificuldade para seguir comandos simples, distração com qualquer movimento ao redor, necessidade de se levantar com frequência. Eu costumo oferecer pausas, proponho que tomem água ou vou até eles, coloco a mão no ombro, ofereço apoio com leitura. O acompanhamento precisa ser constante e individualizado.

Décio Gualberto: Como você percebe o impacto das aulas de Educação Física?

Fernanda Olívia: Os alunos voltam com mais energia e concentração. Um dos meus alunos, que também é autista, volta agitado, mas depois se acalma com conversa e apoio. Em geral, percebo que a Educação Física ajuda a liberar energia e melhora a disposição para as atividades seguintes.

Décio Gualberto: Quais comportamentos se modificam após a aula?

Fernanda Olívia: A concentração melhora bastante. Eles voltam mais dispostos e com foco para leitura, interpretação e cálculo. Também percebo melhora na interação social.

Décio Gualberto: Você nota alguma diferença antes da aula de Educação Física?

Fernanda Olívia: Sim, os alunos ficam ansiosos esperando pela aula. É o momento mais aguardado por eles. Eles chegam a perguntar se já podem guardar os materiais e sair. A expectativa é grande, mas eu trabalho com combinados e deixo claro que, se não cumprirem as tarefas, podem perder parte da aula. Isso ajuda a manter a rotina.

Décio Gualberto: E nos dias sem Educação Física?

Fernanda Olívia: Nos dias sem aula de Educação Física, eles ficam mais agitados e com energia acumulada. Nessas ocasiões, preciso trabalhar os conteúdos de forma mais lúdica e criativa para manter o foco e o engajamento.

Décio Gualberto: Você nota diferença na concentração, hiperatividade ou impulsividade após a aula?

Fernanda Olívia: Sim, principalmente na concentração. Eles voltam mais relaxados e focados, o que favorece a realização de atividades cognitivas, como interpretação de texto e cálculo.

Décio Gualberto: Como você avalia o engajamento das crianças com TDAH após a Educação Física?

Fernanda Olívia: Acredito que melhora. A disciplina ajuda a desenvolver o cumprimento de regras, o trabalho em grupo e a convivência social. Os alunos compreendem que precisam respeitar regras, o que se reflete também na sala de aula. Como eles gostam da disciplina, ouvem mais e absorvem melhor as orientações.

Décio Gualberto: E quanto ao comportamento social?

Fernanda Olívia: Um dos meus alunos, que é mais tímido, volta mais comunicativo após a aula. Ele relata o que aconteceu, comenta fatos e interage mais com os colegas. A aula de Educação Física favorece a socialização e a autoestima.

Décio Gualberto: E quando as aulas são competitivas? Isso reflete em sala?

Fernanda Olívia: Sim, às vezes os alunos voltam frustrados porque perderam, ou eufóricos porque ganharam. Trabalhamos muito o equilíbrio emocional. Explico que nem todos os dias ganhamos e que o importante é aprender a lidar com as emoções, independentemente do resultado. Tento ajudá-los a entender que não ter vencido pode ser resultado de um dia ruim ou de falta de alinhamento do grupo.

Décio Gualberto: Pensando somente nas crianças com TDAH, quantas aulas de Educação Física você considera ideais?

Fernanda Olívia: No mínimo três por semana. A Educação Física contribui muito para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional desses alunos. Eles voltam diferentes — mais dispostos e receptivos às demais atividades.

Décio Gualberto: Qual é o papel da Educação Física no desenvolvimento dos alunos com TDAH?

Fernanda Olívia: É essencial. Não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para o emocional e social. As aulas envolvem lateralidade, equilíbrio, afetividade e companheirismo. É uma parceria fundamental com o trabalho realizado em sala de aula. Eu e

a professora de Educação Física trocamos muitas informações e isso enriquece nosso trabalho.

Décio Gualberto: Fernanda, agradeço imensamente. Sua vivência como mãe e professora enriqueceu muito esta pesquisa. Todos os dados serão tratados com sigilo e, assim que os resultados forem finalizados, compartilharemos com você.

Fernanda Olívia: Eu que agradeço. Essa troca é muito importante, principalmente no contexto da alfabetização. A Educação Física contribui muito para o nosso trabalho. Obrigada pela oportunidade.

Décio Gualberto: Que Deus te abençoe. Muito obrigado!

Fernanda Olívia: Amém. Bom dia!

Resumo Detalhado da Entrevista com Fernanda Olívia Fialho

Tema da pesquisa: Educação Física e TDAH nos anos iniciais: um estudo das percepções docentes.

1. Formação Acadêmica e Trajetória Profissional

Fernanda formou-se em 2005 pela Universidade Presidente Antônio Carlos, em Barbacena. Possui três especializações: em alfabetização, letramento, e jogos e brincadeiras. Sua experiência docente começou na Educação Infantil, com posterior atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental — área na qual permanece até hoje. Ela relata uma longa trajetória que inclui passagens por escolas públicas e particulares em Lavras (MG), Londrina (PR) e Cuiabá (MT), com ênfase em alfabetização.

Desde cedo, Fernanda esteve envolvida no contexto educacional, sendo filha de professora. Ao longo de quase 15 anos de carreira, desenvolveu uma compreensão ampla das necessidades de aprendizagem das crianças, principalmente daquelas com dificuldades específicas, como o TDAH.

2. Formação Continuada e Compreensão do TDAH

Embora não tenha feito um curso específico sobre TDAH, Fernanda afirma que, devido às demandas dos alunos e também à sua vivência pessoal (é mãe de um adolescente diagnosticado com TDAH), buscou aprofundar seus estudos de maneira autônoma. Essa busca se deu por meio de pesquisas, leituras e estratégias práticas em sala de aula, sempre ajustadas às necessidades de cada aluno.

Ela destaca que o TDAH exige um olhar especial, principalmente do professor alfabetizador, e que as crianças com esse transtorno necessitam de uma rotina estruturada, estímulos

individuais e atividades adaptadas. Observa ainda que o funcionamento cerebral das crianças com TDAH difere das demais, o que requer auto-regulação constante por parte do professor para manter o foco e a conexão com o aluno.

3. Vivência Pessoal como Mãe de Criança com TDAH

Fernanda relata que identificou sinais de TDAH no próprio filho logo cedo: agitação excessiva, dificuldade de concentração e incapacidade de concluir tarefas. Inicialmente, ela e o marido atribuíram o comportamento ao "jeito" da criança, mas perceberam a necessidade de buscar conhecimento para entender melhor as dificuldades. Ela adotou práticas como organização do ambiente de estudos, rotinas claras, e práticas esportivas variadas (futebol, natação), para contribuir com o desenvolvimento do filho.

A experiência como mãe enriqueceu sua prática pedagógica, pois passou a enxergar a criança com TDAH de forma mais empática e prática.

4. Diagnóstico e Frequência de Casos na Escola

Atualmente, Fernanda tem dois alunos com diagnóstico formal de TDAH, e mais dois que apresentam fortes indícios do transtorno. Ela observa que o número de diagnósticos vem aumentando, o que atribui tanto ao avanço da ciência e da formação dos professores, quanto à maior consciência por parte das famílias e da sociedade.

Segundo a entrevistada, muitos adultos de hoje provavelmente convivem com TDAH não diagnosticado na infância. Também aponta que fatores sociais e tecnológicos, como o uso excessivo de telas digitais, têm afetado diretamente o desenvolvimento das crianças.

5. Efeitos das Telas Digitais no Comportamento e Aprendizagem

Fernanda faz uma crítica contundente ao uso indiscriminado de tecnologias na infância, relatando que as crianças de hoje têm tudo muito acessível e pronto, o que reduz sua criatividade e capacidade de foco. Segundo ela, o excesso de estímulos visuais e sonoros oferecidos por vídeos e jogos digitais compromete o processo de alfabetização, pois o conteúdo escolar perde atratividade diante da tecnologia.

Ela afirma que as telas “matam a imaginação”, prejudicam a socialização e dificultam a internalização de processos como a leitura, a escrita e o cálculo.

6. Comportamentos Observados em Crianças com TDAH

Fernanda observa diversos comportamentos característicos do TDAH em sala de aula:

- Agitação motora (mãos, pernas, balançar a cadeira);
- Desorganização da mesa e dos materiais escolares;
- Dificuldade em seguir comandos simples;
- Distração com estímulos mínimos (como movimentos de colegas);
- Necessidade de sair da carteira ou andar pela sala;
- Dificuldade em manter a atenção em atividades longas.

Ela adota estratégias como oferecer pausas (ir ao banheiro, beber água), uso de toque físico leve (colocar a mão no ombro ou na cabeça da criança), e acompanhamento próximo e contínuo para garantir o engajamento do aluno na tarefa.

7. Impactos da Educação Física no Comportamento

Fernanda é categórica ao afirmar que a Educação Física tem papel positivo e direto no comportamento dos alunos com TDAH. Segundo ela:

- Os alunos voltam mais concentrados e com mais disposição após a aula;
- O gasto energético contribui para reduzir a hiperatividade;
- As atividades físicas aumentam a interação social e promovem maior comunicação entre os alunos.

Ela dá o exemplo de um aluno com TDAH e autismo que volta da aula de Educação Física mais agitado, mas, com acolhimento e estratégias calmantes, consegue se reequilibrar emocionalmente e se engajar nas tarefas seguintes.

8. Comportamento Antes e Depois da Aula de Educação Física

Antes da aula, os alunos com TDAH demonstram ansiedade e excitação, pois é a aula mais aguardada por eles. Essa expectativa, segundo Fernanda, não atrapalha a rotina, pois ela estabelece combinados claros — como a necessidade de concluir as atividades para participar da Educação Física.

Nos dias sem aula de Educação Física, Fernanda nota que os alunos ficam mais agitados, com energia acumulada, o que exige da professora um esforço extra para manter o foco dos estudantes. Ela procura, nesses casos, utilizar atividades mais lúdicas e metodologias diferenciadas. Após a Educação Física, observa que a concentração aumenta, especialmente em atividades que exigem leitura e interpretação textual, como também em cálculo. Acredita que isso ocorre pelo relaxamento corporal e mental promovido pela atividade física.

9. Desenvolvimento Social e Regras nas Aulas de Educação Física

Fernanda destaca o papel da Educação Física no ensino e vivência de regras sociais, especialmente em atividades coletivas. Ela trabalha com os alunos a ideia de que jogos e brincadeiras possuem regras que devem ser respeitadas, e que essa aprendizagem é essencial para a vida em sociedade.

Ela vê na aula de Educação Física uma oportunidade educativa valiosa para tratar de temas como:

- Respeito às regras;
- Cooperação;
- Lidar com vitórias e derrotas;
- Desenvolvimento do equilíbrio emocional.

Relata que após atividades competitivas, alguns alunos voltam irritados ou frustrados por perderem, e outros eufóricos por vencerem. Nessas situações, Fernanda trabalha a regulação emocional, ensinando que perder faz parte do jogo e que é possível aprender com a experiência.

10. Frequência Ideal de Aulas de Educação Física para Crianças com TDAH

Fernanda defende no mínimo três aulas semanais de Educação Física para alunos com TDAH. Justifica essa recomendação com base no impacto positivo que percebe nos comportamentos após a aula: maior disposição, melhora na atenção, redução da hiperatividade e aumento da interação social.

Ela reconhece que o cronograma escolar prioriza os conteúdos de alfabetização, mas acredita que a Educação Física não deveria ser vista como acessória, e sim como parte fundamental do desenvolvimento global da criança.

11. Papel da Educação Física no Desenvolvimento Cognitivo, Motor, Social e Afetivo

Para Fernanda, a Educação Física contribui diretamente para:

- O desenvolvimento motor, por meio da coordenação, lateralidade e equilíbrio;
- O desenvolvimento emocional, especialmente por meio da convivência em grupo, da afetividade e do companheirismo;
- O desenvolvimento social, ao estimular o respeito às regras e à convivência;
- O desenvolvimento cognitivo, ao melhorar a concentração e o engajamento para as tarefas seguintes.

Ela destaca a parceria entre professores regentes e de Educação Física, citando como exemplo a troca constante de informações com a professora de EF da escola, o que fortalece a continuidade pedagógica e amplia os efeitos positivos sobre os alunos.

12. Considerações Finais

Fernanda agradeceu a oportunidade de participar da entrevista, destacando que a troca de experiências entre professores é fundamental, principalmente nas séries iniciais. Enfatizou que a Educação Física vai muito além de “gastar energia” e deve ser planejada e intencional, com foco em objetivos claros para cada habilidade trabalhada. Para ela, a Educação Física é parceira indispensável da alfabetização, contribuindo para que os alunos “voltem redondinhos” para a sala, ou seja, mais preparados emocional, física e cognitivamente para aprender.

010 – Letícia Silva Mattos

Série: 5º ano

Reunião iniciada: 17 de janeiro de 2025, 22h12min54s

Duração da reunião: 28 minutos

Participantes do encontro: Letícia Silva Mattos e Décio Pereira Gualberto

Estatística dos Participantes

Tempo total: 28 minutos

Entrevistado – Letícia Mattos: 74%

Entrevistador – Décio Gualberto: 26%

Transcrição da Entrevista

Décio Gualberto: Boa noite, tudo bem com você?

Letícia Mattos: Boa noite, Décio. Estou bem, e você?

Décio Gualberto: Tudo joia. Letícia, gostaria de pedir sua autorização para transcrever nossa conversa. Nós não vamos gravar a imagem ou o vídeo, apenas transcrever o conteúdo da entrevista. Pode ser?

Letícia Mattos: Claro, sem problemas.

Décio Gualberto: Como falamos, o tema da pesquisa é sobre “Educação Física e TDAH nos anos iniciais: um estudo das percepções docentes”. Durante a entrevista, vamos focar em crianças com laudo confirmado, mas você pode mencionar outras experiências também, com base em sua vivência. Tudo bem?

Letícia Mattos: Tudo certo.

Décio Gualberto: Por favor, diga seu nome completo.

Letícia Mattos: Letícia Silva Mattos.

Décio Gualberto: Qual a sua faixa etária?

Letícia Mattos: De 41 a 50 anos.

Décio Gualberto: Em que ano você se formou e em qual instituição?

Letícia Mattos: Formei-me em 2005, no curso de Matemática da Unilavras.

Décio Gualberto: Você possui alguma formação específica que a capacita para trabalhar com crianças com TDAH?

Letícia Mattos: Tenho pós-graduação em Psicopedagogia e em Neuroeducação. Atualmente estou cursando Neuropsicopedagogia. Também possuo outras formações, inclusive específicas da Matemática.

Décio Gualberto: E você considera necessário buscar capacitação contínua para lidar com essas crianças?

Letícia Mattos: Com certeza. Como educadores, não podemos parar. Sempre surgem novas descobertas na medicina e novas síndromes. Trabalhando em sala com tantas crianças, precisamos estar em constante aprendizado para oferecer o melhor.

Décio Gualberto: Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.

Letícia Mattos: Estou na área educacional há 16 anos. Comecei a lecionar em 2008. Inicialmente, não achei que gostaria de sala de aula, mas me apaixonei. Desde o início, trabalhei com alunos que tinham laudos diversos, inclusive uma aluna diagnosticada com psicopatia. Já lecionei para alunos com síndrome de Down, TDAH, superdotação, entre outros. Sempre busquei me aperfeiçoar para melhor atendê-los.

Letícia Mattos: Na Matemática, percebo que muitos alunos com TDAH têm facilidade de raciocínio lógico, mesmo sem laudo fechado. Eles resolvem problemas de forma mais complexa do que os colegas da mesma idade.

Décio Gualberto: Você sempre trabalhou em escola particular?

Letícia Mattos: Sim, sempre.

Décio Gualberto: Há quanto tempo está na instituição atual?

Letícia Mattos: Há seis anos.

Décio Gualberto: Em todos esses anos, sempre houve alunos com TDAH?

Letícia Mattos: Sempre. Todos os anos há pelo menos um aluno com laudo.

Décio Gualberto: Como você define o TDAH?

Letícia Mattos: Acredito que o TDAH é um transtorno que provoca um desenvolvimento

diferente, com muita ansiedade e hiperatividade. Eles querem sempre fazer algo a mais, o que os deixa mais agitados.

Décio Gualberto: Quantos alunos diagnosticados você tem hoje?

Letícia Mattos: Tenho quatro alunos com laudo fechado em uma turma de 70 alunos do 5º ano, com faixa etária entre 10 e 11 anos.

Décio Gualberto: E quantos você suspeita que possam ter TDAH?

Letícia Mattos: Aproximadamente mais seis. Alguns pais já foram chamados, mas percebo que pode haver outros transtornos envolvidos também.

Décio Gualberto: Você acha que o número de diagnósticos tem aumentado?

Letícia Mattos: Sim. Além do maior envolvimento de psicólogos e psiquiatras, acredito que as mudanças sociais — como o uso excessivo de tecnologia — influenciam. Hoje tudo é muito rápido, o que gera mais ansiedade.

Décio Gualberto: Há casos em que você questiona o diagnóstico ou a ausência dele?

Letícia Mattos: Sim. Já vi casos em que os pais pedem laudos para obter benefícios escolares. Por outro lado, há pais que se recusam a aceitar o diagnóstico por preconceito, e isso prejudica a criança.

Décio Gualberto: Quais são os comportamentos mais frequentes que você observa em alunos com TDAH?

Letícia Mattos: Inquietação, dificuldade de concentração, necessidade de movimento constante. Muitos fazem várias coisas ao mesmo tempo com eficiência.

Décio Gualberto: Como você percebe o impacto das aulas de Educação Física?

Letícia Mattos: Minhas aulas são antes da Educação Física, e percebo que eles ficam ansiosos, mas não a ponto de atrapalhar. A expectativa não compromete o rendimento cognitivo.

Décio Gualberto: E nos dias sem aula de Educação Física, há diferença no comportamento?

Letícia Mattos: Não percebo grandes alterações.

Décio Gualberto: Em anos anteriores, quando suas aulas foram depois da Educação Física, notou algo?

Letícia Mattos: Sim. Após atividades físicas, especialmente em dias quentes e no fim do ano, eles demoram mais para se concentrar, principalmente em conteúdos mais complexos.

Décio Gualberto: E o engajamento deles nas aulas?

Letícia Mattos: A Educação Física é essencial. Eles gastam energia, aprendem a conviver com colegas fora do círculo habitual e levam essas interações para a sala de aula.

Décio Gualberto: E quanto à socialização?

Letícia Mattos: Percebo avanços. Apesar de conflitos, eles aprendem a resolver problemas e a respeitar diferenças.

Décio Gualberto: Pensando apenas nos alunos com TDAH, quantas aulas de Educação Física semanais você acha ideais?

Letícia Mattos: Acredito que de duas a três aulas por semana. Mais do que isso pode gerar cansaço físico e comprometer o rendimento em outras áreas.

Décio Gualberto: Qual a sua visão sobre o papel da Educação Física no desenvolvimento desses alunos?

Letícia Mattos: É fundamental. A pandemia prejudicou muito o desenvolvimento motor das crianças. A atividade física ajuda no cognitivo, com liberação de substâncias benéficas ao cérebro. Também contribui no aspecto afetivo e social, ensinando respeito, convivência e trabalho em grupo.

Décio Gualberto: Como você avalia a Educação Física na instituição onde trabalha?

Letícia Mattos: É diferenciada. Trabalhamos várias modalidades, não só futebol. Há adaptações em dias de chuva, e os alunos se desenvolvem bem.

Décio Gualberto: Agradeço imensamente sua contribuição. Foi uma entrevista riquíssima e de grande importância para minha dissertação. Reitero que nomes e instituições não serão divulgados. Assim que a pesquisa for concluída, compartilho os resultados com você.

Letícia Mattos: Fico feliz em poder ajudar.

Décio Gualberto: Boa noite, bom descanso.

Letícia Mattos: Obrigada, Décio. Boa noite para você também.

Resumo Detalhado da Entrevista com Letícia

Tema da pesquisa: Educação Física e TDAH nos anos iniciais: um estudo das percepções docentes.

1. Formação Acadêmica e Trajetória Profissional

Letícia Silva Mattos informou que se formou no curso de Matemática em 2005, pela Unilavras, uma instituição de ensino particular. Apesar de sua formação inicial não ser na área da educação especial, ela buscou constante aperfeiçoamento ao longo dos anos. Possui pós-graduação em Psicopedagogia, em Neuroeducação e, no momento da entrevista, estava cursando Neuropsicopedagogia. Ela considera essencial essa busca contínua por capacitação, principalmente para lidar com os diversos transtornos e síndromes que aparecem no ambiente escolar.

Letícia iniciou sua trajetória docente em 2008, após descobrir que gostava do ambiente de sala de aula, mesmo após uma primeira experiência desafiadora com uma aluna diagnosticada com transtorno de personalidade. Desde então, acumulou 16 anos de experiência, sempre buscando melhorar sua prática pedagógica. Já trabalhou com alunos com Síndrome de Down, TDAH, superdotação, entre outros. Para ela, cada ano representa um novo desafio e a oportunidade de aprender mais.

Ela destacou, ainda, que sua atuação sempre foi em escolas particulares e que, nos últimos seis anos, leciona na mesma instituição, onde tem contato constante com alunos diagnosticados com TDAH.

2. Compreensão do TDAH e Perfil dos Alunos

Letícia entende o TDAH como um transtorno que afeta o desenvolvimento da criança de maneira diferente do esperado para sua faixa etária. Segundo ela, esses alunos geralmente apresentam ansiedade, hiperatividade e grande inquietação, o que os leva a buscar constantemente novas atividades. Apesar dessas dificuldades, ela observa que muitos estudantes com TDAH apresentam um raciocínio lógico mais apurado, especialmente em Matemática, conseguindo resolver problemas complexos com estratégias diferenciadas. Atualmente, em uma turma de 70 alunos do 5º ano, ela tem quatro alunos com diagnóstico fechado de TDAH, além de aproximadamente seis outros casos suspeitos. Ela afirma que a percepção e o envolvimento dos pais são variados: alguns buscam laudos para conseguir adaptações pedagógicas (como tempo ampliado e local diferenciado para realização de provas), enquanto outros resistem à ideia de diagnóstico por medo ou preconceito.

Letícia acredita que o aumento de diagnósticos está relacionado ao maior envolvimento de profissionais da saúde e também a mudanças nos hábitos sociais, como o uso excessivo de telas e tecnologias, que, segundo ela, favorecem o surgimento de comportamentos ansiosos e hiperativos.

3. Comportamentos Frequentes Observados em Sala de Aula

Dentre os comportamentos mais comuns entre os alunos com TDAH, Letícia destacou:

- Inquietação constante, com desejo de se levantar a todo momento;
- Dificuldade de concentração prolongada em uma única atividade;
- Tendência a realizar múltiplas tarefas simultaneamente (por exemplo, recortar e colar enquanto desenvolvem a atividade principal);

- Agitação que não necessariamente compromete a eficiência, pois, muitas vezes, conseguem executar diversas tarefas de forma eficaz.

Ela também relatou que esses alunos costumam demonstrar preferência por dinâmicas mais práticas e interativas e, mesmo em momentos de aparente distração, mantêm certo nível de envolvimento com as atividades.

4. Impacto da Educação Física no Comportamento dos Alunos com TDAH

A entrevistada ressaltou que suas aulas normalmente antecedem as de Educação Física, portanto, ela não presencia o comportamento dos alunos após a prática esportiva. No entanto, observa que os alunos ficam ansiosos pela aula de Educação Física, embora essa ansiedade não atrapalhe seu desempenho cognitivo. Quando questionada sobre anos anteriores em que suas aulas ocorriam após a Educação Física, Letícia relatou que percebia certa dificuldade de concentração, especialmente quando os alunos retornavam de atividades físicas mais intensas. Essa dificuldade era mais notável no verão ou em dias mais quentes, quando o cansaço físico parecia influenciar a capacidade de foco dos estudantes em conteúdos mais complexos, como porcentagem e números racionais. Apesar disso, ela não considera que a prática de Educação Física prejudique o desenvolvimento cognitivo a longo prazo.

5. A Educação Física como Ferramenta de Engajamento Social

Letícia considera a Educação Física essencial para o engajamento dos alunos, especialmente os com TDAH. Ela destacou que a prática esportiva permite que esses alunos gastem energia acumulada e se sintam valorizados em atividades em grupo, como jogos de equipe. Ela enfatiza que, ao se envolverem com colegas com os quais normalmente não interagem em sala de aula, esses alunos aprendem a conviver com diferentes perfis, o que contribui significativamente para o fortalecimento de habilidades sociais.

Além disso, ela percebe que essas vivências positivas nas aulas de Educação Física são transferidas para o ambiente da sala de aula, melhorando o relacionamento interpessoal e a cooperação entre os colegas.

6. Frequência Ideal das Aulas de Educação Física para Alunos com TDAH

Questionada sobre a carga horária ideal de Educação Física para alunos com TDAH, Letícia foi cautelosa ao afirmar que “nada em excesso é bom”. Ela defende que duas a três aulas semanais são suficientes, pois uma carga maior poderia gerar cansaço físico, afetando o

rendimento em outras disciplinas. Para ela, o equilíbrio entre atividades físicas e cognitivas é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos com TDAH.

7. Papel da Educação Física no Desenvolvimento Integral

Letícia defende que a Educação Física desempenha papel crucial no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social dos alunos com TDAH. Ela reforça que a pandemia prejudicou significativamente o desenvolvimento motor das crianças, que ficaram sem as atividades físicas regulares. Relata que, atualmente, muitas crianças demonstram dificuldades em movimentos básicos, como correr em linha reta.

Ela também explicou que a atividade física contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois estimula a liberação de substâncias neurológicas que favorecem o aprendizado. No aspecto afetivo e social, destacou que, mesmo diante de conflitos comuns em jogos (como não estar no time desejado), os alunos aprendem a respeitar regras, lidar com frustrações e perceber que suas vontades não são únicas. Para ela, a Educação Física ensina sobre coletividade, empatia e convivência com as diferenças.

8. Avaliação da Educação Física na Instituição onde leciona

Letícia elogiou a abordagem da instituição em que trabalha, afirmando que a Educação Física é desenvolvida de forma diferenciada e diversificada, indo além do futebol — que muitas vezes é a única modalidade trabalhada em outras escolas. Segundo ela, os professores se esforçam para contemplar diferentes esportes e jogos, e, mesmo em dias de chuva, adaptam as atividades com criatividade. Ela acredita que isso contribui significativamente para o bom desenvolvimento motor e social dos estudantes.

9. Encerramento e Considerações Finais

A entrevista foi finalizada com um agradecimento por parte do entrevistador, que garantiu sigilo sobre os dados coletados. Letícia demonstrou satisfação em contribuir com a pesquisa e destacou a importância de se discutir temas como o TDAH e os impactos positivos da Educação Física.

Ela concluiu reafirmando sua crença na relevância da atividade física para todas as pessoas, independentemente da condição, como um fator que melhora o rendimento, o bem-estar e a qualidade de vida.

011 – Marcela Viana

Série: 1º ano do Ensino Fundamental

Reunião iniciada: 16 de janeiro de 2025, 19h21min37s

Duração da reunião: 41 minutos

Participantes do encontro: Marcela Viana e Décio Pereira Gualberto

Estatística dos Participantes

Tempo total: 41 minutos

Entrevistada – Marcela: 71%

Entrevistador – Décio: 29%

Transcrição Corrigida da Entrevista

Décio Gualberto: Boa noite, Marcela. Tudo bem com você? Trabalhou muito hoje?

Marcela Viana: Boa noite! Tudo bem. Ainda não. Demora um pouquinho.

Décio Gualberto: Nossa entrevista será rápida. Antes de começarmos, gostaria de pedir sua autorização para transcrever a entrevista. Não será feita gravação de vídeo, apenas a transcrição do conteúdo. Tudo bem para você?

Marcela Viana: Tudo bem. Tranquilo.

Décio Gualberto: Por favor, diga seu nome completo.

Marcela Viana: Marcela Viana.

Décio Gualberto: Qual sua faixa etária?

Marcela Viana: De 21 a 30 anos.

Décio Gualberto: Em que ano você se formou e em qual instituição?

Marcela Viana: Formei-me em 2017 em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Sou de São João del Rei.

Décio Gualberto: Atualmente, você mora em Lavras?

Marcela Viana: Sim.

Décio Gualberto: Você está cursando alguma pós-graduação?

Marcela Viana: Sim, estou cursando pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva.

Décio Gualberto: Já fez algum curso que te ajudou a lidar melhor com crianças com TDAH?

Marcela Viana: Já fiz alguns cursos, principalmente online e presenciais. A maioria estava relacionada ao TEA, porque trabalho com crianças com esse diagnóstico há alguns anos. Mas alguns abordavam também o TDAH.

Décio Gualberto: Você se sente confortável para trabalhar com essas crianças?

Marcela Viana: Sim, me sinto confortável. Mas busco estudar sempre, porque não foi o foco inicial da minha formação.

Décio Gualberto: A escola onde você atua já ofereceu alguma formação específica sobre TDAH?

Marcela Viana: Não, nenhuma específica.

Décio Gualberto: Pode me contar um pouco sobre sua trajetória docente?

Marcela Viana: Claro. Comecei a trabalhar com crianças ainda antes da formação, em sala de aula, sem vínculo formal. Após me formar, atuei na Educação Infantil como professora de apoio. Em 2019, vim para Lavras como professora regente, mas, com a pandemia, as escolas fecharam. Continuei como apoio no ensino remoto. Em 2021, voltei para São João del Rei para continuar com um aluno com TEA e uma turma de 1º ano. Trabalhei em regime híbrido e finalizei o ano presencialmente.

Em 2022, atuei como professora de apoio e regente na rede municipal por meio de contrato. Em 2023, continuei na mesma função. Em 2024, fui regente no 1º ano do Ensino Fundamental no Instituto Sete Gerações, onde a mediação é diferente da escola regular.

Décio Gualberto: Como você define o TDAH?

Marcela Viana: Compreendo como um transtorno de atenção e hiperatividade. Minha experiência está mais relacionada a crianças com TEA associadas ao TDAH, então tenho dificuldade de dissociar uma coisa da outra. Nunca trabalhei com uma criança com diagnóstico apenas de TDAH.

Décio Gualberto: Quantos alunos com diagnóstico de TDAH você teve este ano?

Marcela Viana: Um aluno com diagnóstico de TEA e TDAH.

Décio Gualberto: Qual a faixa etária dos seus alunos?

Marcela Viana: Seis a sete anos, do 1º ano do Ensino Fundamental.

Décio Gualberto: Você percebe um aumento no número de crianças diagnosticadas com TDAH?

Marcela Viana: Sim. Percebo que há muitos relatórios escolares apontando sinais, mas as famílias demoram a buscar o diagnóstico. Muitas vezes, quando a criança chega ao segundo ano, com atividades mais abstratas, a dificuldade aumenta, e os pais acabam procurando avaliação. Às vezes, noto que o diagnóstico vem só depois de muito tempo.

Décio Gualberto: Já aconteceu de você discordar de um diagnóstico ou achar que poderia ser outro transtorno?

Marcela Viana: Sim, em alguns casos. Acredito que pode haver precipitação em alguns

diagnósticos. Já pensei que pudesse ser outro transtorno, como PDA. Não sou especialista, mas com base na convivência e observação, é possível notar algumas diferenças.

Décio Gualberto: Quais comportamentos são mais frequentes entre os alunos com suspeita ou diagnóstico de TDAH?

Marcela Viana: Dificuldade de concentração e foco; tempo de atenção muito curto; inquietação corporal, mesmo sentados; movimentação constante; desorganização espacial; perda de materiais; dificuldade em seguir instruções; fala impulsiva e agitação na fala. Também percebo comportamentos mais estabranados e falta de controle motor durante brincadeiras.

Décio Gualberto: Como você percebe o impacto das aulas de Educação Física no comportamento dessas crianças?

Marcela Viana: Percebo que elas retornam mais calmas para a sala após a aula. Há um gasto de energia significativo, o que as ajuda a se regularem. O mesmo ocorre, em menor grau, durante o recreio. No caso do aluno diagnosticado, ele tem dificuldade com espaços muito abertos e tempo de permanência reduzido nas atividades. Já conversei com sua mediadora para compreender melhor esses comportamentos. Em ambientes fechados e com atividades dirigidas, como circuitos, ele se engaja bem.

Décio Gualberto: E com relação a outro aluno que você mencionou?

Marcela Viana: Ele gostava muito das aulas de Educação Física. Ficava ansioso antes da aula e retornava mais tranquilo após a atividade.

Décio Gualberto: Essa ansiedade antes da aula interferia nas suas aulas?

Marcela Viana: Sim, dependendo da atividade. Quando a proposta exigia maior concentração e não era lúdica, ele se distraía pensando na aula de Educação Física.

Décio Gualberto: Qual era a frequência das aulas de Educação Física este ano?

Marcela Viana: Duas vezes por semana, às quartas e sextas-feiras.

Décio Gualberto: Você percebia alguma diferença de comportamento entre os dias com e sem aula de Educação Física?

Marcela Viana: Sim. O aluno participava apenas da aula de quarta-feira, pois saía da escola mais cedo. Nos dias em que participava, o comportamento era mais tranquilo, desde que a atividade fosse de seu interesse. Quando não participava ou não gostava da atividade, ele apresentava comportamentos de esquiva e irritabilidade.

Décio Gualberto: Qual a sua percepção sobre como a prática da Educação Física interfere no desenvolvimento das suas aulas?

Marcela Viana: Muito positiva. A aula exige espera, respeito ao tempo e espaço do outro.

Isso promove o desenvolvimento social. Além disso, há um tipo de socialização mais livre, diferente da que ocorre em sala de aula.

Décio Gualberto: E quanto ao relacionamento interpessoal após essas aulas?

Marcela Viana: Depende do dia. Há dias em que a criança está muito agitada, e mesmo após a Educação Física não consegue se acalmar. Em outros, a atividade ajuda a descarregar energia e favorece a interação com os colegas.

Décio Gualberto: Pensando apenas nas crianças com TDAH, qual seria a carga ideal de aulas de Educação Física por semana?

Marcela Viana: Acredito que o ideal seria uma aula por dia, assim como ocorre com outras disciplinas. Muitas crianças não têm acesso à atividade física fora da escola, e duas aulas por semana acabam sendo pouco para regular o corpo e a mente.

Décio Gualberto: Qual você acredita ser o papel da Educação Física no desenvolvimento das crianças?

Marcela Viana: No aspecto motor, contribui diretamente para o desenvolvimento da coordenação e equilíbrio. No aspecto social, ensina a lidar com regras, frustrações, vitórias e derrotas. No aspecto afetivo, ajuda a lidar com emoções e com o próprio corpo. No cognitivo, a atividade física melhora a disposição, a atenção e a saúde do cérebro.

Décio Gualberto: Marcela, muito obrigado pela sua contribuição. Sua entrevista foi extremamente valiosa para minha pesquisa. Nenhuma informação pessoal será divulgada. Assim que a pesquisa for finalizada, você será informada dos resultados.

Marcela Viana: Eu que agradeço pela oportunidade. Fico feliz por poder contribuir. Boa sorte com seu trabalho!

Resumo da Entrevista com Marcela Viana

1. Formação Acadêmica e Trajetória Profissional

Marcela é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), turma de 2017. Desde antes de sua formação, já atuava informalmente em sala de aula, principalmente com turmas de Educação Infantil. Após a graduação, continuou sua carreira atuando como professora de apoio e, posteriormente, como regente, tanto na rede particular quanto na pública, passando por experiências presenciais, híbridas e online — especialmente durante a pandemia.

Ela já trabalhou com crianças diagnosticadas com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e, mais recentemente, com um aluno com diagnóstico de TEA associado ao TDAH.

Atualmente, Marcela cursa pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva, e atua como professora regente no 1º ano do Ensino Fundamental no Instituto Sete Gerações. Marcela destaca que seus principais cursos e formações continuadas voltaram-se ao atendimento de crianças com TEA, mas muitos também abordavam aspectos do TDAH. Ela considera que, embora se sinta confortável para trabalhar com essas crianças, ainda busca constantemente aprofundar seus estudos para melhor compreender suas necessidades específicas.

2. Compreensão do TDAH e Diagnóstico

Marcela entende o TDAH como um transtorno que envolve dificuldades de atenção e hiperatividade. No entanto, ela ressalta que, em sua trajetória, teve mais contato com crianças com diagnóstico conjunto de TEA e TDAH, o que dificulta a separação entre as características específicas de cada condição.

Ela relata que observa um aumento significativo no número de diagnósticos, o que atribui, em parte, ao maior acesso das famílias à informação, às formações especializadas dos profissionais e à maior disponibilidade de recursos para investigação clínica. No entanto, Marcela também demonstra cautela, indicando que pode haver diagnósticos precipitados e que muitas famílias só buscam avaliação após observarem dificuldades mais graves, como as que surgem no 2º ano do Ensino Fundamental, quando os conteúdos se tornam mais abstratos.

Por outro lado, ela relata situações em que os sinais foram claramente percebidos pela escola e relatados às famílias, mas, mesmo assim, a busca pelo diagnóstico foi adiada.

3. Comportamentos Observados em Crianças com TDAH

Entre os comportamentos mais frequentes que observa em alunos com TDAH (ou suspeita), Marcela destaca:

- Tempo de concentração reduzido — variando de curto a mínimo;
- Dificuldade de compreensão de comandos, mesmo após serem explicados de forma pausada e clara;
- Inquietação corporal constante, com movimentações tanto pelo ambiente quanto no próprio lugar;
- Ação corporal contínua, como mexer na mochila, bater materiais na mesa ou cortar papéis;
- Fala impulsiva, como se o pensamento fosse mais rápido do que a capacidade de verbalização;

- Desorganização espacial e motora, com perda frequente de materiais, movimentos estabados e dificuldade em dosar a força durante brincadeiras.

Ela destaca ainda que esses comportamentos costumam ser contínuos, mesmo com estratégias de mediação em sala.

4. Impacto da Educação Física no Comportamento dos Alunos

Marcela observa que a Educação Física tem um impacto positivo no comportamento de seus alunos com TDAH, especialmente por possibilitar o gasto de energia acumulada. Ela relata que as crianças costumam retornar mais calmas após a prática, mesmo que ainda eufóricas, o que é natural pela liberação de energia.

Ela utiliza estratégias como exercícios de respiração ao final das aulas de Educação Física para ajudar as crianças a retomarem o foco necessário em sala.

Sobre o aluno com diagnóstico de TEA e TDAH, Marcela menciona que ele apresenta comportamentos de esquiva em espaços muito abertos, demonstrando maior dificuldade em permanecer em atividades nesse tipo de ambiente. Por outro lado, em locais fechados e estruturados, como salas de tatame ou com circuitos, ele participa com mais engajamento e até entusiasmo. Esse aluno também apresenta dificuldades sensoriais, como fobia em ambientes com aglomeração (exemplo: piscina cheia), o que interfere diretamente em sua participação nas aulas.

Já outro aluno com diagnóstico de TDAH demonstrava grande entusiasmo pelas aulas de Educação Física, retornando mais tranquilo à sala, o que Marcela atribui ao alívio da tensão por meio da atividade física.

5. Ansiedade Antes das Aulas de Educação Física

No caso do aluno que gostava muito das aulas, Marcela relata que a antecipação gerava ansiedade, mesmo com uma rotina bem estruturada, visualmente apresentada no quadro. Ele ficava inquieto ao perceber que o horário da aula se aproximava.

Essa ansiedade poderia interferir no desempenho em aulas anteriores, especialmente nas que exigiam maior concentração e menos estímulo visual ou concreto. Ela observa que, quando a atividade proposta conseguia prender sua atenção, ele conseguia se concentrar, mesmo com a expectativa da Educação Física.

6. Comparação entre Dias com e sem Aula de Educação Física

Marcela relata que, em sua rotina escolar, há duas aulas de Educação Física por semana, mas o aluno com TEA e TDAH participava de apenas uma, devido ao horário reduzido de permanência na escola.

Nos dias em que participava e tinha interesse pela atividade proposta, sua saída da escola era mais tranquila e positiva. Já em dias sem atividade física, ou quando a aula não despertava interesse, ele apresentava mais resistência, podendo demonstrar comportamentos de esquiva, como se jogar no chão, empurrar o material, ou recusar-se a participar. Marcela destaca a importância do interesse da criança pela atividade como fator decisivo para o aproveitamento da aula e a regulação emocional após a prática.

7. Influência no Engajamento Escolar e na Socialização

Marcela acredita que a Educação Física tem influência direta no engajamento geral dos alunos. Ela reforça que as aulas favorecem o desenvolvimento da autorregulação emocional e da convivência social, por envolverem regras, turnos, limites de espaço e o contato físico com os colegas.

Ela ressalta que essa socialização é diferente daquela que ocorre em sala de aula, pois exige a compreensão e o respeito pelo corpo do outro em um ambiente mais dinâmico e espontâneo. Segundo ela, esses momentos são oportunidades importantes para o desenvolvimento de empatia, respeito às regras e convivência com frustrações.

8. Frequência Ideal das Aulas de Educação Física

Questionada sobre a carga horária ideal de Educação Física para alunos com TDAH, Marcela foi enfática ao afirmar que a atividade física deveria ocorrer todos os dias, assim como as demais disciplinas escolares.

Ela argumenta que muitas crianças, inclusive com TDAH, não têm acesso a práticas esportivas fora do ambiente escolar. Sendo assim, limitar a Educação Física a duas aulas semanais pode ser insuficiente para suprir a necessidade de regulação emocional e corporal dessas crianças.

9. Papel da Educação Física no Desenvolvimento Cognitivo, Motor, Afetivo e Social

Marcela vê a Educação Física como essencial para o desenvolvimento integral das crianças:

- Motor: contribui para o desenvolvimento da coordenação, equilíbrio e habilidades motoras, de forma mais expressiva que outras disciplinas, especialmente no ensino fundamental.
- Afetivo: proporciona vivências de frustração e alegria que ajudam no desenvolvimento da autoestima e na capacidade de lidar com perdas, vitórias e o coletivo.
- Social: ensina a trabalhar em grupo, respeitar regras, esperar sua vez e compreender os limites do outro.
- Cognitivo: favorece o desenvolvimento cerebral e a aprendizagem, pois corpo e mente trabalham juntos. Segundo Marcela, “se o corpo está bem, a mente consegue responder melhor às demandas escolares”.

10. Considerações Finais e Contribuição para a Pesquisa

A entrevista foi finalizada com agradecimentos do entrevistador, que ressaltou a importância da participação de Marcela para a pesquisa. Ele garantiu o sigilo dos dados e informou que os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa assim que finalizada.

Marcela se mostrou satisfeita por ter contribuído, apesar de, no início, sentir-se insegura quanto à relevância de sua experiência. Ao final, reconheceu que sua vivência prática com alunos com TEA e TDAH, especialmente em diferentes contextos pedagógicos, trouxe uma contribuição valiosa para a compreensão do tema.

012 – Izadora Cruz

Série: 3º ano do Ensino Fundamental

Reunião iniciada: 12 de janeiro de 2025, 12h21min11s

Duração da reunião: 21 minutos

Participantes do encontro: Izadora Cruz e Décio Gualberto Pereira Gualberto

Estatística dos Participantes

Tempo total: 21 minutos

Entrevistada – Izadora: 74%

Entrevistador – Décio: 26%

Transcrição Corrigida da Entrevista

Décio Gualberto: Bel, para começarmos, gostaria de pedir sua autorização para transcrever nossa conversa. Ela não será gravada em vídeo, apenas transcrita. Pode ser?

Izadora: Pode.

Décio Gualberto: Certo. Por favor, diga seu nome completo.

Izadora Cruz: Izadora Cruz.

Décio Gualberto: Posso te chamar de Bel durante a entrevista?

Izadora Cruz: Certinho.

Décio Gualberto: A nossa entrevista é voltada para crianças que têm TDAH e a relação com a atividade física. Estamos na fase de coleta de dados e a minha pesquisa trata dos impactos da Educação Física nos sintomas comportamentais dessas crianças. Farei algumas perguntas, algumas você pode até já ter respondido, mas é só por protocolo, tudo bem? Vai durar cerca de 15 minutos. Para fins estatísticos, qual sua faixa etária?

Izadora Cruz: De 31 a 40 anos.

Décio Gualberto: Certo. Para conhecermos melhor sua trajetória, poderia me dizer em que ano você se formou e em qual instituição?

Izadora Cruz: Estudei na Universidade Federal de Ouro Preto e me formei em 2013. Em 2014 comecei a dar aula.

Décio Gualberto: Qual a sua formação? Possui alguma especialização?

Izadora Cruz: Sim. Tenho especialização em Educação Ambiental e atualmente curso uma especialização voltada para Transtornos do Espectro Autista.

Décio Gualberto: Você possui alguma formação ou curso específico que te capacite a lidar com alunos com TDAH?

Izadora Cruz: Não especificamente. Comecei um curso recentemente, mas é mais voltado para o autismo. Sobre o TDAH, só tive contato com o conteúdo nas disciplinas da faculdade.

Décio Gualberto: Sente necessidade de fazer algum curso de capacitação?

Izadora Cruz: Sim. Os cursos ajudam muito, principalmente os voltados para áreas específicas, pois contribuem para que possamos lidar melhor com as demandas diárias dos alunos.

Décio Gualberto: Poderia contar um pouco sobre sua carreira como docente?

Izadora Cruz: Comecei a dar aula em 2014, com turmas do 4º ano, onde permaneci por cerca de quatro anos. No início da carreira, não havia tantos laudos. Durante os primeiros cinco anos, não tive alunos diagnosticados. Depois disso, trabalhei também na Educação Infantil, onde tive meu primeiro aluno com suspeita de TEA e TDAH. Posteriormente, atuei com turmas do 3º ano, onde tive mais contato com alunos com TDAH e outros transtornos. Ao longo dos 10 anos, trabalhei nos anos iniciais e na Educação Infantil.

Décio Gualberto: Como você compreende o TDAH?

Izadora Cruz: Vejo como um transtorno que gera hiperatividade ou apatia, dificultando a

autorregulação. A criança pode estar muito acelerada ou muito lenta, o que dificulta a concentração, a atenção e a realização de atividades.

Décio Gualberto: Quantos alunos com laudo de TDAH você tem atualmente?

Izadora Cruz: Tenho três alunos com laudo fechado e um em investigação. Um deles também tem transtorno do processamento auditivo. Todos fazem uso de medicação.

Décio Gualberto: Você acredita que o número de crianças com TDAH tem aumentado ou que antes havia, mas sem laudos?

Izadora Cruz: Acho que os dois. Antes não se falava tanto no assunto, e os pais não buscavam tanto apoio médico. Hoje há mais recursos, mais profissionais envolvidos e maior busca por diagnósticos. Além disso, acredito que a tecnologia tem influenciado: as crianças estão desde cedo com celulares, videogames, o que agita o cérebro. Isso também as torna mais desatentas, pois tudo vem pronto, sem exigir esforço cognitivo.

Décio Gualberto: Você acredita que todos os laudos são corretos? Já teve alunos que pareciam ter TDAH, mas sem laudo?

Izadora Cruz: Sim. Tenho um aluno que acredito ter TDAH, mas a família ainda não aceitou. O irmão também apresentava as mesmas dificuldades, como falta de atenção e concentração. Não são crianças preguiçosas, elas se esforçam, mas não conseguem acompanhar. Também vejo casos em que o laudo é usado para justificar comportamentos, quando, na verdade, seria necessário trabalhar questões como disciplina e autocontrole.

Décio Gualberto: Quais comportamentos mais frequentes você observa nos alunos com TDAH?

Izadora Cruz: Desatenção. Eles se distraem facilmente, começam uma atividade e se perdem com qualquer estímulo, como pegar um lápis de cor.

Décio Gualberto: Como você percebe o impacto das aulas de Educação Física nesses alunos?

Izadora Cruz: As aulas de Educação Física são no início do dia. Depois dessas aulas, percebo que os alunos voltam mais tranquilos, com a energia liberada, e conseguem se concentrar melhor.

Décio Gualberto: Você percebe diferença de comportamento nos dias com e sem aula de Educação Física?

Izadora Cruz: Sim. Nos dias em que têm aula, ficam mais tranquilos. Já nos dias sem aula ou sem recreio, por exemplo, em dias de chuva, ficam muito agitados. Andam mais pela sala, levantam com frequência, se dispersam com facilidade.

Décio Gualberto: E em relação à impulsividade, você nota diferença após as aulas de Educação Física?

Izadora Cruz: Sim. Após a aula, ficam mais calmos.

Décio Gualberto: Como você avalia a Educação Física no engajamento desses alunos?

Izadora Cruz: A Educação Física é muito importante. Eles precisam prestar atenção para entender os comandos e as regras dos jogos. Mesmo agitados, aprendem a canalizar essa energia. A aula contribui para a organização espacial, o autocontrole, o respeito aos limites. Tenho um aluno que, na sala, espalha estojos e brinquedos, mas após a aula de Educação Física, costuma se organizar melhor. Ele guarda parte dos materiais e se concentra mais.

Décio Gualberto: Você percebe alguma mudança na socialização desses alunos?

Izadora Cruz: Sim. Alguns conseguem formar grupos e trabalhar em equipe, outros têm mais dificuldade. Muitas vezes, o problema não está neles, mas nos colegas, que não os aceitam por causa da falta de habilidade ou comportamento mais estabado.

Décio Gualberto: E nas atividades competitivas? Há algum reflexo negativo na sala após a aula de Educação Física?

Izadora Cruz: Não. A professora de Educação Física geralmente resolve as questões na própria aula, então não há reflexos negativos em sala.

Décio Gualberto: Pensando somente nos alunos com TDAH, qual seria a carga ideal de Educação Física semanal?

Izadora Cruz: Acredito que três aulas por semana seriam ideais. Assim, eles conseguiriam liberar energia com mais frequência e se concentrar melhor. Todos os dias poderia acabar virando rotina e perder o efeito.

Décio Gualberto: Qual o papel da Educação Física no desenvolvimento desses alunos?

Izadora Cruz: No aspecto afetivo, ajuda na socialização e na aceitação por parte dos colegas, quebrando preconceitos. Um aluno meu que brincava sozinho no início do ano agora participa dos grupos nas aulas. No cognitivo, contribui para a concentração, preparando o cérebro para receber informações. No motor, ajuda na organização espacial, no controle do corpo, na coordenação motora fina, como segurar o lápis corretamente.

Décio Gualberto: Bel, muito obrigado. Sua participação foi muito valiosa para a pesquisa. Nenhuma informação pessoal ou institucional será divulgada. Assim que a pesquisa estiver pronta, compartilharemos os resultados.

Izadora Cruz: Eu que agradeço.

Décio Gualberto: Fique com Deus. Até mais.

Izadora Cruz: Tchau!

Resumo da Entrevista com Izadora Cruz

1. Formação Acadêmica e Experiência Profissional

Izadora se formou em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em 2013 e iniciou sua carreira como professora em 2014. Possui uma especialização em Educação Ambiental e está atualmente cursando outra, voltada para o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora sua formação acadêmica tenha abordado aspectos do TDAH, ela afirma não ter recebido uma capacitação específica sobre o transtorno e destaca a importância de cursos de formação continuada voltados para o atendimento de alunos com necessidades específicas. Ela tem 10 anos de experiência docente, tendo atuado principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com passagens também pela Educação Infantil. Nos primeiros cinco anos de carreira, não teve contato com alunos diagnosticados. Com o tempo, passou a trabalhar com alunos com TDAH e outros laudos, o que ampliou seu repertório e interesse por compreender melhor os desafios dessas crianças em sala de aula.

2. Compreensão e Percepção do TDAH

Izadora compreende o TDAH como um transtorno que pode manifestar-se de duas formas principais: através da hiperatividade (a criança muito agitada, com dificuldade de autorregulação) ou da apatia (a criança que demonstra lentidão, dispersão e falta de concentração). Em ambos os casos, há prejuízos na capacidade de foco e na realização de atividades escolares.

Ela relata ter atualmente três alunos com laudo confirmado de TDAH e um em processo de investigação. Entre esses, um apresenta comorbidade com Transtorno do Processamento Auditivo. Todos fazem uso de medicação prescrita por profissionais de saúde.

Segundo a professora, muitos pais atualmente estão mais atentos e dispostos a buscar diagnóstico, o que contribui para o aumento dos casos identificados. No entanto, ela também observa que, antigamente, os transtornos eram menos conhecidos e os recursos, mais limitados. Isso levava a uma subnotificação. Por outro lado, Izadora aponta que há situações em que o diagnóstico pode ser utilizado como um meio de justificar comportamentos, quando, na verdade, a criança precisaria de apoio em aspectos como disciplina, rotina e persistência. Assim, considera que o crescimento dos laudos está ligado tanto à maior conscientização quanto ao uso indevido por algumas famílias.

Ela também chama atenção para o impacto da tecnologia no comportamento das crianças. Segundo ela, o uso excessivo de telas, videogames e dispositivos móveis desde a infância

estimula excessivamente o cérebro, mesmo quando a criança parece estar “quieta”. Além disso, a facilidade e passividade oferecidas por esses recursos reduzem a exigência cognitiva e aumentam a tendência à desatenção.

3. Comportamentos Observados em Alunos com TDAH

Entre os comportamentos mais frequentes em alunos com TDAH, Izadora destaca:

- Dificuldade de concentração;
- Desatenção constante;
- Facilidade para se distrair com estímulos mínimos;
- Impulsividade e inquietação;
- Desorganização do espaço pessoal (como espalhar materiais sobre a mesa);
- Necessidade de manipular objetos ou brinquedos para autorregulação.

Ela afirma que esses alunos se perdem com facilidade durante as atividades, mesmo quando têm interesse. Por exemplo, ao pegar um lápis de cor, já perdem o fio da tarefa. Também se levantam com frequência, deslocam-se pela sala e têm dificuldade em manter a atenção por longos períodos.

4. Impacto da Educação Física no Comportamento dos Alunos com TDAH

As aulas de Educação Física, segundo Izadora, exercem um papel fundamental na regulação comportamental desses alunos. Em sua escola, essas aulas acontecem no início do turno, o que possibilita que os alunos liberem energia logo no início do dia. Ela observa que, após a prática, os alunos voltam mais tranquilos para a sala, com maior capacidade de concentração, inclusive durante atividades avaliativas.

Nos dias em que não há aula de Educação Física — ou quando o recreio é suspenso por causa da chuva —, ela nota um aumento considerável na agitação e impulsividade em sala. Os alunos levantam com mais frequência, vão até a lixeira, caminham desnecessariamente e demonstram maior dificuldade em manter o foco nas tarefas.

Ela também destaca que a Educação Física ajuda a reduzir a impulsividade, promovendo um estado emocional mais calmo e equilibrado. Segundo Izadora, a prática atua como uma ferramenta preventiva, melhorando o ambiente escolar para todos.

5. Organização Espacial e Desenvolvimento Motor

Izadora relata que a Educação Física contribui diretamente para o desenvolvimento da organização espacial das crianças com TDAH. Ela cita o exemplo de um aluno que costuma espalhar três estojos, livros, cadernos e brinquedos sobre a mesa. Após a aula de Educação Física, ele tende a organizar melhor seus materiais e a manter apenas os objetos necessários para sua autorregulação.

Para ela, a prática esportiva ensina a criança a respeitar limites de espaço e a se mover com mais consciência corporal, o que repercute positivamente no comportamento em sala.

6. Engajamento e Interação Social

Izadora afirma que a Educação Física promove um impacto significativo no engajamento dos alunos, especialmente no caso daqueles com TDAH. A exigência de atenção às regras e aos comandos do professor durante os jogos e circuitos favorece o desenvolvimento da escuta ativa e da paciência. Além disso, as interações exigidas pela atividade física favorecem a socialização.

Ela observa que muitos alunos com TDAH conseguem trabalhar em grupo durante essas aulas e desenvolver habilidades de convivência.

No entanto, reconhece que há casos em que a dificuldade não está no aluno com TDAH, mas nos demais colegas, que tendem a excluí-lo por sua falta de habilidade ou comportamento mais impulsivo. Essa exclusão ainda é um desafio a ser superado.

7. Atividades Competitivas

Izadora relata que as atividades competitivas, comuns nas aulas de Educação Física, não costumam gerar impacto negativo nas aulas seguintes. Ela destaca a habilidade da professora de Educação Física em resolver possíveis conflitos ainda durante a própria aula, impedindo que eles se prolonguem ou interfiram no ambiente da sala de aula.

8. Frequência Ideal das Aulas de Educação Física

Quando questionada sobre o número ideal de aulas de Educação Física para alunos com TDAH, Izadora sugere três vezes por semana. Para ela, essa frequência permite um equilíbrio entre estímulo físico e concentração, ajudando os alunos a se regularem melhor sem tornar a atividade algo rotineiro e, portanto, menos valorizado.

Ela acredita que a prática diária poderia reduzir a motivação e o efeito positivo das aulas.

Com três aulas semanais (por exemplo, segunda, quarta e sexta), os alunos teriam um intervalo adequado para recarregar energias e manter um bom nível de engajamento.

9. Papel da Educação Física no Desenvolvimento Integral

Izadora acredita que a Educação Física contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social dos alunos com TDAH:

- Afetivo: A prática ajuda na aceitação social e na quebra de preconceitos. Um de seus alunos, que no início do ano brincava sozinho, atualmente participa dos grupos nas aulas de Educação Física;
- Cognitivo: A atividade física prepara o cérebro para o aprendizado, ajudando na concentração e na receptividade às informações;
- Motor: Melhora a coordenação motora fina e a organização espacial, aspectos importantes para atividades como a escrita;
- Social: Favorece a interação entre os alunos, promovendo o respeito, a empatia e o trabalho em equipe.

10. Considerações Finais e Agradecimentos

A entrevista foi finalizada com agradecimentos do entrevistador, que garantiu o sigilo das informações. Izadora se mostrou satisfeita por ter contribuído com a pesquisa e reforçou seu compromisso com a melhoria da prática pedagógica para atender às demandas dos alunos com TDAH.

013 – Damaris Caires

Série: 1º ano do Ensino Fundamental

Reunião iniciada: 07 de janeiro de 2025, 13h15min41s

Duração da reunião: 19 minutos

Participantes do encontro: Damaris Caires e Décio Pereira Gualberto

Estatística dos Participantes

Tempo total: 19 minutos

Entrevistada – Damaris: 72%

Entrevistador – Décio: 28%

Transcrição Corrigida da Entrevista

Décio Gualberto: Olá!

Damaris Caires: Tudo joia, e você, Décio?

Décio Gualberto: Descansando aí?

Damaris Caires: Ajeitando as coisas em casa.

Décio Gualberto: E esse barrigão, como está?

Damaris Caires: Só crescendo.

Décio Gualberto: São dois?

Damaris Caires: Amém!

Décio Gualberto: Que bom, que bênção. Deixa-me te falar: Nossa pesquisa pretende entender a sua percepção sobre como a Educação Física interfere no comportamento de crianças com TDAH. E esse é um tema que você entende, pois já teve alunos com TDAH no ano passado, e ao longo dos anos também teve experiências. Então, as perguntas que vou te fazer são todas com base em sua vivência, nada que você não tenha experimentado.

Damaris Caires: Vamos ver.

Décio Gualberto: Outra coisa: gostaria de pedir sua autorização para transcrever nossa conversa. Não vou gravar em vídeo, será apenas a transcrição do conteúdo. Tudo bem?

Damaris Caires: Pode, claro, sem problemas.

Décio Gualberto: Primeira pergunta, só para fins estatísticos: qual a sua faixa etária?

Damaris Caires: De 21 a 30 anos.

Décio Gualberto: Em que ano você se formou e em qual instituição?

Damaris Caires: Formei-me pela Unopar em 2018. Mas comecei no Gama em 2017, ainda durante os estágios. Este ano completo 10 anos na educação. Tenho duas pós-graduações: uma em Neuropsicopedagogia e outra em Educação Infantil.

Décio Gualberto: Você possui alguma formação que a capacitou para compreender e atuar com alunos com TDAH?

Damaris Caires: Acredito que sim. A pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva me ajudou bastante a entender o TDAH e outros transtornos.

Décio Gualberto: Conte um pouco sobre sua carreira como docente.

Damaris Caires: Comecei com estágio no Gama. Fiquei dois anos com turmas do maternal. Depois de formada, trabalhei na biblioteca e fazia substituições em várias turmas, do berçário ao 5º ano. Tenho experiência com todas as séries. Há quatro anos estou fixa no período integral. Já atuei por dois anos seguidos no 1º ano do Ensino Fundamental.

Décio Gualberto: Como você compreende o TDAH?

Damaris Caires: É um transtorno que envolve déficit de atenção e hiperatividade. Tive um aluno, o João, com esse diagnóstico. No início, ele sentiu um pouco a mudança de professora, mas logo se adaptou bem. Mesmo com apoio, conseguia acompanhar a rotina da sala. Era

muito carinhoso e atencioso, preocupava-se com os colegas e gostava de sentar sempre no mesmo lugar, criando referências. Às vezes chorava para se acalmar e se autorregular. Quando ficava muito nervoso, precisava sair para dar uma volta e depois retornava mais tranquilo.

Décio Gualberto: Quantos alunos com laudo de TDAH você teve?

Damaris Caires: Apenas o João.

Décio Gualberto: Quais comportamentos mais frequentes você observou nele?

Damaris Caires: O principal desafio foi com a escrita cursiva. Ele ficava nervoso por não conseguir traçar algumas letras, como o “f”. A coordenação motora fina era uma dificuldade para ele. Além disso, mudanças na rotina e o retorno do recreio o deixavam mais agitado. Ele tomava medicação.

Décio Gualberto: Como você percebe o impacto das aulas de Educação Física?

Damaris Caires: A Educação Física é um momento lúdico e mais livre. Apesar do planejamento, é um espaço em que a criança pode se soltar. O João não gostava muito de participar de jogos como futebol, preferia observar. Ficava próximo da professora e acompanhava as brincadeiras. Às vezes participava de corridas. Era mais tranquilo ao observar as atividades.

Décio Gualberto: Quais comportamentos mudavam após a aula?

Damaris Caires: Após a Educação Física, ele voltava mais tranquilo. Era como se conseguisse extravasar ali e retornava com mais calma.

Décio Gualberto: Comparando antes e depois da aula, havia diferença?

Damaris Caires: Sim. Ele adorava os dias de Educação Física, especialmente às quartas e sextas. Quando via na rotina que teria aula, ficava animado e perguntava o que iria acontecer. Participava à sua maneira, mais como espectador, mas adorava comentar e relatar o que os colegas fizeram. Isso o deixaria muito empolgado.

Décio Gualberto: Nos dias com e sem aula de Educação Física, havia diferença no comportamento?

Damaris Caires: Sim. Nos dias com aula, ele se mostrava mais solto e liberava mais energia.

Décio Gualberto: Como você avalia a prática da Educação Física no engajamento acadêmico e social do João?

Damaris Caires: Houve um episódio marcante. Num dia de chuva, a professora Ana improvisou uma corrida na sala, com cadeiras organizadas. João participou e todos os colegas torceram por ele. Ele se sentiu muito especial. Estava animado para sua vez e foi incentivado pelos colegas. Isso impactou positivamente sua autoestima e engajamento.

Décio Gualberto: Pensando exclusivamente no João, quantas aulas semanais de Educação Física você acredita que seriam ideais?

Damaris Caires: Duas aulas são suficientes. Para ele, esse ritmo equilibrado já contribuía muito.

Décio Gualberto: Qual o papel da Educação Física no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social de alunos com TDAH?

Damaris Caires: A Educação Física faz toda a diferença. No aspecto afetivo, os colegas torcendo por ele o fizeram sentir-se especial. No social, ele se integrou melhor. No motor, ajudou com a coordenação, inclusive a motricidade fina, importante para traçados e colorações. No cognitivo, contribuiu para a autonomia e participação em atividades.

Décio Gualberto: Você já trabalhou em escola pública?

Damaris Caires: Sim. Trabalhei com o 4º ano, mas foi durante a pandemia, por pouco tempo. Após quatro meses, o contrato foi encerrado.

Décio Gualberto: E como você avalia a Educação Física na escola atual?

Damaris Caires: Não tem comparação. As atividades no Gama são muito completas: circuito, tirolesa, piscina... Tudo é pensado para todos os alunos, inclusive aqueles com TDAH ou outros transtornos. Isso faz toda a diferença.

Décio Gualberto: Dani, muito obrigado. Como prometido, os dados pessoais e institucionais não serão revelados. Assim que a pesquisa estiver pronta, compartilharemos os resultados com vocês.

Damaris Caires: Fico feliz em ter ajudado. Espero ter contribuído com sua pesquisa. Se precisar de mais alguma coisa, estou à disposição.

Décio Gualberto: Obrigado. Boas férias!

Damaris Caires: Obrigada. Fique com Deus. Tchau!

Resumo da Entrevista com Damaris Caires

1. Formação Acadêmica e Trajetória Profissional

Damaris é formada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), turma de 2018. Sua atuação na área educacional, no entanto, teve início em 2017, ainda durante os estágios, quando começou a trabalhar na escola onde permanece até hoje. Acumula, portanto, uma década de experiência na área.

Ela possui duas especializações: uma em Neuropsicopedagogia e outra em Educação Infantil, sendo que a formação em Neuropsicopedagogia lhe deu embasamento para compreender melhor os transtornos de aprendizagem, inclusive o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção

com Hiperatividade). Afirma que a pós-graduação “ajudou bastante para poder entender cada transtorno”.

Sua trajetória docente inclui experiências em diferentes funções e faixas etárias, desde o maternal até o 5º ano, além de atuação na biblioteca escolar. Atualmente, trabalha no período integral com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

2. Compreensão sobre o TDAH

Damaris define o TDAH como um transtorno que envolve “atenção e hiperatividade”.

Compartilhou sua experiência com um aluno específico, identificado na entrevista como João, que foi diagnosticado com TDAH. Apesar das dificuldades iniciais decorrentes da troca de professora, João conseguiu adaptar-se bem à rotina da sala, mesmo necessitando de apoio. Ela destaca que João era muito carinhoso, atencioso com os colegas e demonstrava preocupação com o bem-estar dos amigos. Ele possuía o hábito de escolher um lugar fixo para sentar-se, o que lhe dava segurança. Quando se sentia emocionalmente sobrecarregado, ele chorava como forma de autorregulação, e às vezes precisava sair da sala para dar uma volta antes de retornar mais tranquilo.

3. Comportamentos Observados em Alunos com TDAH

Entre os comportamentos mais frequentes observados em João, Damaris menciona:

- Dificuldade na escrita cursiva, especialmente no traçado de letras como o “f”, o que o deixava nervoso;
- Dificuldade com a coordenação motora fina;
- Aumento da agitação após o recreio;
- Reações de ansiedade diante de mudanças na rotina estabelecida.

Ela destaca que João fazia uso de medicação, o que contribuía para seu controle emocional em alguns momentos do dia.

4. Impacto da Educação Física no Comportamento

Damaris avalia a Educação Física como um espaço lúdico e mais livre, mesmo que estruturado dentro do planejamento escolar. É, segundo ela, o momento em que as crianças podem “se soltar mais”.

Com relação a João, ela relata que ele não gostava muito de participar de jogos como futebol, mas apreciava observar as brincadeiras e interações dos colegas. Às vezes, participava de atividades como corridas, mas com mais frequência preferia acompanhar tudo de perto, ao lado da professora.

Apesar de seu perfil mais observador, Damaris nota que João se beneficiava bastante da prática. Após as aulas de Educação Física, ele voltava mais tranquilo, demonstrando que havia conseguido “extravasar” sua energia. Esse momento de regulação contribuía para melhorar seu comportamento ao longo do restante do dia.

5. Comparação de Comportamento nos Dias com e sem Educação Física

Segundo Damaris, João demonstrava um comportamento visivelmente diferente nos dias em que havia Educação Física. Ele ficava animado, ansioso e empolgado com a expectativa da aula. Quando via no quadro de rotina que teria essa atividade, perguntava com entusiasmo o que iriam fazer.

Mesmo sendo um aluno que gostava mais de observar do que de participar diretamente das atividades, ele envolvia-se comentando o que via, comemorava as conquistas dos colegas e demonstrava prazer em estar presente. Após a aula, retornava à sala mais calmo e centrado. Nos dias sem Educação Física, Damaris percebe que João se mostrava mais agitado e menos regulado emocionalmente.

6. Influência da Educação Física no Engajamento Acadêmico e Social

Um episódio marcante relatado por Damaris aconteceu em um dia de chuva, quando a aula de Educação Física foi adaptada para dentro da sala. A professora organizou uma corrida entre as carteiras, e João decidiu participar.

Durante a atividade, todos os colegas o incentivaram, gritando “Vai, João!” com entusiasmo. Esse momento de apoio coletivo fez com que João se sentisse especial e valorizado, o que, segundo Damaris, teve grande impacto positivo em sua autoestima e engajamento. Ela destacou como os colegas encorajaram João, e como ele ficou empolgado esperando sua vez na brincadeira.

Esse tipo de vivência contribui para a aceitação social e para o fortalecimento do vínculo afetivo com os colegas, promovendo inclusão e pertencimento.

7. Frequência Ideal das Aulas de Educação Física

Pensando especificamente no caso do João, Damaris acredita que duas aulas semanais de Educação Física são suficientes. Ela considera essa frequência equilibrada, permitindo que a criança se beneficie da atividade sem sobrecarga.

A entrevista não abordou explicitamente a duração das aulas, mas Damaris demonstra acreditar que manter esse ritmo ajuda na liberação de energia e na regulação emocional da criança.

8. Papel da Educação Física no Desenvolvimento Global do Aluno com TDAH

Damaris defende que a Educação Física contribui diretamente para os quatro domínios do desenvolvimento:

- Afetivo: proporciona experiências de valorização, como o incentivo dos colegas durante a corrida improvisada, o que fortalece a autoestima;
- Social: favorece a interação com os pares e o trabalho em equipe;
- Motor: auxilia no aprimoramento da coordenação motora (grossa e fina), necessária para atividades como traçado de letras e pintura;
- Cognitivo: estimula a autonomia e a participação ativa nas atividades escolares, preparando o aluno emocional e fisicamente para o processo de aprendizagem.

Ela afirma que a Educação Física e os demais aspectos do desenvolvimento “andam juntos” e que a prática “ajuda muito para ele participar das atividades com mais autonomia”.

9. Comparação com a Escola Pública

Damaris mencionou que já trabalhou por um curto período na escola pública, com turmas do 4º ano, mas foi durante a pandemia. O contrato teve duração de aproximadamente quatro meses.

Ao comparar sua experiência atual com a anterior, ela afirma que “não tem nem comparação”. Ela elogia a Educação Física oferecida na escola Gama, destacando o cuidado com a inclusão de todas as crianças — com ou sem diagnóstico —, além da variedade de atividades oferecidas, como circuitos, tirolesa e piscina. Para ela, o diferencial está em pensar cada atividade de forma inclusiva, respeitando as especificidades dos alunos.

10. Considerações Finais

A entrevista foi encerrada com agradecimentos por parte do entrevistador, que garantiu sigilo dos dados dos participantes. Damaris se mostrou satisfeita em contribuir com a pesquisa, afirmou que espera ter ajudado e se colocou à disposição para futuras colaborações.

014 – Ana Carolina Albuquerque

Série: 1º ao 5º ano (professora de Educação Física nos Anos Iniciais)

Reunião iniciada: 20 de maio de 2025, 20h27min24s

Duração da reunião: 29 minutos

Participantes do encontro: Ana de Castro Abreu Mاتيoli e Décio Pereira Gualberto

Estatística dos Participantes

Tempo total: 29 minutos

Entrevistada – Ana Carolina: 73%

Entrevistador – Décio: 27%

Transcrição Corrigida da Entrevista

Décio Gualberto: Boa noite, tudo bem com você?

Ana Carolina: Boa noite, tudo bem.

Décio Gualberto: Ana, então a gente já estava conversando antes, mas a partir de agora começa a nossa entrevista e eu queria te pedir autorização para transcrever. A nossa entrevista não vai ter imagens, mas, se você autorizar, vamos transcrevê-la na íntegra. Pode ser?

Ana Carolina: Pode, autorizado.

Décio: Então beleza. Se por acaso eu virar para cá, é porque estou lendo as perguntas, tá bom? Vamos começar com um pingue-pongue: eu faço uma pergunta e você responde com uma palavra ou uma frase. Pode ser? Vamos lá. Nome completo?

Ana Carolina: Ana de Castro Abreu Mاتيoli.

Décio: Idade?

Ana Carolina: Professora de Educação Física.

Décio: Profissão. Em que ano você se formou?

Ana Carolina: No ano de 2001.

Décio: Em qual instituição de ensino?

Ana Carolina: UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora.

Décio Gualberto: Você fez alguma especialização?

Ana Carolina: Fiz especialização em Fisiologia do Exercício. Foi uma pós-graduação com carga horária maior. Mas não tenho especialização na área escolar, embora sempre tenha atuado nela.

Décio Gualberto: Em uma frase, defina o que é Educação Física para você.

Ana Carolina: Educação Física é uma área de suma importância, na qual acontece algo

muito interessante: o movimento. Em vários sentidos, mas sempre em movimento. É algo que faz bem para a saúde e para quem pratica.

Décio Gualberto: E em uma palavra?

Ana Carolina: Movimento.

Décio Gualberto: Agora pode ficar à vontade. Você tem alunos com TDAH?

Ana Carolina: Sim.

Décio Gualberto: Quantos?

Ana Carolina: Você pergunta especificamente de TDAH, né? Não sei exatamente quantos, mas tenho em torno de 11 relatos de alunos com laudos. Dentre eles, alguns são TDAH. Então, não sei te dizer o número exato, mas este ano há bastante laudos.

Décio Gualberto: Você já fez algum curso que a capacitou para lidar ou entender comportamentos de crianças com TDAH?

Ana Carolina: Curso específico não. Apenas busco informações, teorias mais rápidas, vídeos... Nada muito aprofundado, mas é um tema que tem chamado minha atenção. Sinto necessidade de buscar mais, pelo número de alunos com esse perfil que estão chegando.

Décio Gualberto: Quais as principais metodologias pedagógicas que você utiliza nas aulas de Educação Física? Trabalha com atividades em grupo, jogos cooperativos, exercícios individuais?

Ana Carolina: Utilizo um mix. Trabalho com atividades em grupo, individualizadas, direcionadas conforme o conteúdo. Por exemplo, se for uma aula sobre lutas, procuro equilibrar as duplas de forma justa, considerando força, tamanho... Tento organizar a turma para que haja equilíbrio nas práticas.

Décio Gualberto: Como você adapta suas práticas para atender às necessidades dos alunos com TDAH? Você oferece pausas extras, atividades mais dinâmicas, estratégias para manter a atenção?

Ana Carolina: Faço adaptações de regras com frequência, não só para TDAH, mas também para alunos com outras condições, como síndrome de Down. Além disso, priorizo atividades que mantenham o aluno em ação, sem muitas esperas. Essa estratégia ajuda bastante. Também adequo as regras para a turma, especialmente quando há alunos com laudo. O importante é ter um olhar atento e buscar engajá-los.

Décio Gualberto: Quais teorias ou referências acadêmicas influenciam sua abordagem didática na Educação Física escolar?

Ana Carolina: Confesso que fico muito no imediato, como vídeos e pesquisas rápidas. Tenho algumas referências, mas não consigo aprofundar muito em literaturas acadêmicas por

falta de tempo. Os relatórios que preciso preencher às vezes me direcionam, mas não tenho uma base teórica sólida, com autores específicos.

Décio Gualberto: Você segue algum currículo ou diretriz para planejar suas aulas?

Ana Carolina: Sim. A BNCC é minha principal base para o planejamento. Também troco experiências com colegas e busco continuidade entre os conteúdos trabalhados ao longo do ano. A BNCC estrutura o planejamento, de acordo com a faixa etária e segmento.

Décio Gualberto: Você realiza algum tipo de avaliação do desenvolvimento motor ou social dos alunos?

Ana Carolina: Isso ainda é um ponto falho. Avalio alguns casos mais críticos e faço registros quando necessário, especialmente quando é solicitado. Mas avaliações sistemáticas por período ou ano ainda não acontecem como deveriam. Talvez pela quantidade de turmas ou falta de estrutura.

Décio Gualberto: E para os alunos com TDAH? Há algum acompanhamento específico?

Ana Carolina: Sim. Este ano, estamos com planilhas de acompanhamento desses alunos. Registramos o desenvolvimento e evolução ao longo do ano letivo. Há um profissional de apoio na escola que contribui com esse processo, então tem sido diferente esse ano.

Décio Gualberto: Como você avalia o impacto das atividades físicas no comportamento e desenvolvimento dos alunos com TDAH?

Ana Carolina: Vejo resultados positivos. Com o tempo, percebo melhorias na aceitação de regras e no autocontrole. Claro que há dias em que não fluem tão bem, mas é perceptível a evolução. A disciplina precisa manter suas exigências, mesmo com alunos com laudo. É possível exigir, com as adaptações necessárias.

Décio Gualberto: Como é a aceitação deles às atividades competitivas?

Ana Carolina: Já tive que adaptar ou até retirar atividades competitivas por conta da participação de alguns alunos. Acredito que devemos trabalhar essas questões, não eliminar. Um choro, por exemplo, pode ser fruto de autocobrança. Conversamos, damos um tempo e retomamos o diálogo depois. Buscamos sempre o equilíbrio.

Décio Gualberto: Quais recursos você utiliza para engajar alunos com TDAH? Jogos com bola, circuitos motores, música?

Ana Carolina: Circuitos motores funcionam muito bem, pois não envolvem tanta cobrança ou placar. São atividades com mais liberdade de movimento e menos exposição. Evito esportes que exigem execução precisa, como esportes com rede. Os circuitos em grupo são mais aceitos.

Décio Gualberto: Você realiza registros do progresso desses alunos?

Ana Carolina: Sim. Temos planilhas que integram os registros de várias disciplinas: Português, Artes, Educação Física, etc. Assim, conseguimos monitorar o desenvolvimento global do aluno com laudo.

Décio Gualberto: Você trabalha a interdisciplinaridade em suas aulas?

Ana Carolina: Sim. Às vezes, os professores regentes têm dificuldades em aplicar os conteúdos da apostila. Então, levamos esses temas para a quadra, de forma mais lúdica. Já trabalhei com conteúdo de Matemática e Português. Houve até avaliações com fotos das atividades feitas comigo. Isso chama a atenção dos alunos e torna o conteúdo mais significativo.

Décio Gualberto: Quais são as maiores dificuldades ao trabalhar com alunos com TDAH?

Ana Carolina: O maior desafio é a instabilidade emocional. Dependendo do dia, o aluno pode estar mais agitado, disperso ou até desinteressado pela atividade. Temos que estar preparados para lidar com essas variações e buscar formas de reagir com sabedoria.

Décio Gualberto: Você já participou de cursos sobre inclusão, psicopedagogia ou práticas adaptadas?

Ana Carolina: Já participei de capacitações curtas, com carga horária menor. Participo de grupos com outros professores da área escolar, onde trocamos materiais e artigos. Mas é um campo muito amplo. Precisamos estudar um pouco de cada laudo para entender e atender bem esses alunos.

Décio Gualberto: Para encerrar, qual a sua visão sincera sobre a inclusão de crianças com TDAH nas aulas de Educação Física?

Ana Carolina: Se é para incluir, tem que haver preparação. A escola precisa oferecer suporte. Os alunos com TDAH estão chegando em número crescente, e a responsabilidade não pode ficar só com o professor. Precisamos de apoio institucional, talvez até com um estagiário específico para a área. Assim, conseguimos adaptar melhor as atividades e fazer com que esses alunos se sintam realmente acolhidos.

Décio Gualberto: Muito obrigado, Anadéia. Sua fala foi valiosa. Assim que a pesquisa for finalizada, compartilho com você.

Ana Carolina: Com certeza! Seu tema está super atualizado e é de grande importância. Talvez até valha uma apresentação para os demais professores.

Décio Gualberto: Com certeza. Muito obrigado. Fique com Deus!

Ana Carolina: Até mais!

Resumo da Entrevista com Ana de Castro Abreu Matioli

1. Formação Acadêmica e Trajetória Profissional

Ana formou-se em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no ano de 2001. Ela atua há muitos anos na área escolar, apesar de sua especialização ser em Fisiologia do Exercício, e não em Educação Física Escolar. Mesmo assim, sua experiência docente sempre foi voltada para o ambiente escolar, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ela leciona para turmas do 1º ao 5º ano e destaca que, ao longo dos anos, o número de alunos com laudo tem aumentado, especialmente os casos de TDAH, embora nem sempre saiba exatamente quantos têm esse diagnóstico, pois muitos laudos apresentam múltiplas condições.

2. Compreensão do TDAH e Formação Complementar

Ana reconhece que ainda não possui formação aprofundada sobre TDAH. Embora não tenha realizado cursos específicos sobre o transtorno, busca constantemente informações, vídeos e leituras rápidas para se atualizar, sobretudo diante do aumento da demanda por atenção a esses alunos. Ela admite sentir necessidade de aprofundar seus conhecimentos na área, especialmente por lidar com um número crescente de alunos com laudos diversos.

3. Metodologias Utilizadas nas Aulas de Educação Física

A professora adota uma abordagem variada, combinando atividades em grupo, duplas e individuais, de acordo com o conteúdo trabalhado. Um exemplo citado foi o trabalho com lutas, em que ela organiza as duplas de modo que haja equilíbrio de força e tamanho, promovendo justiça e inclusão na prática.

Ela também procura variar os formatos para manter o dinamismo das aulas, utilizando jogos, circuitos motores e atividades que estimulem o movimento constante, especialmente pensando nos alunos com TDAH, que têm dificuldade de esperar ou permanecer inativos por muito tempo.

4. Estratégias de Adaptação para Alunos com TDAH

Ana realiza adaptações frequentes nas regras das atividades, não apenas para alunos com TDAH, mas também para aqueles com outras necessidades específicas, como síndrome de

Down. As adaptações envolvem desde a organização dos espaços até a escolha dos jogos e o tempo de espera dos alunos.

Ela evita atividades com longas pausas ou espera passiva, priorizando o engajamento contínuo. Além disso, modifica regras para contemplar diferentes perfis, promovendo o acesso e a participação ativa de todos.

5. Planejamento, Referências Teóricas e Avaliação

Seu principal referencial curricular é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve como guia para o planejamento das aulas, de acordo com a faixa etária dos alunos. Ela também faz trocas com outros professores e tenta dar continuidade às propostas pedagógicas ao longo do ano.

No entanto, Ana reconhece que seu contato com autores e teorias acadêmicas é superficial, geralmente por falta de tempo. Seu acesso ao conhecimento teórico ocorre majoritariamente por meio de vídeos e conteúdos rápidos.

No que diz respeito à avaliação, admite que esse é um ponto ainda frágil em sua prática.

Realiza registros pontuais de alunos com mais dificuldades ou quando há solicitações específicas, mas não aplica avaliações sistemáticas do desenvolvimento motor ou social. Em 2025, iniciou um acompanhamento mais estruturado por meio de planilhas, em parceria com outros profissionais da escola.

6. Percepção sobre os Efeitos da Educação Física nos Alunos com TDAH

Ana destaca que as atividades físicas têm impacto positivo no comportamento e desenvolvimento dos alunos com TDAH. Ela percebe avanços, sobretudo na aceitação de regras e no autocontrole. Com o tempo, os alunos aprendem a lidar melhor com as situações de frustração e limites impostos pelas regras do jogo.

Ela ressalta, contudo, que esses progressos são progressivos e que há dias em que os comportamentos fogem do esperado, o que exige do professor flexibilidade, escuta e firmeza equilibrada.

7. Atividades Competitivas e Respostas Emocionais

A entrevistada comentou que as atividades competitivas nem sempre são bem recebidas por todos os alunos com TDAH. Já houve casos em que foi necessário adaptar ou até retirar a

competitividade das atividades para garantir a participação dos alunos. No entanto, ela defende que esses momentos devem ser trabalhados, não evitados. Segundo ela, episódios de choro ou frustração podem indicar autocobrança da criança, e não apenas rejeição à competição.

Sua abordagem consiste em acolher a criança, conversar e permitir que ela se recupere emocionalmente antes de retomar a atividade, sempre buscando o equilíbrio entre acolhimento e disciplina.

8. Recursos e Estratégias de Engajamento

Ana considera os circuitos motores como uma das estratégias mais eficazes para engajar alunos com TDAH. Eles proporcionam liberdade de movimento, ausência de placar e menor pressão por desempenho, o que torna as aulas mais atrativas e inclusivas para esses alunos. Ela evita, por exemplo, esportes com rede, como vôlei e tênis, que exigem precisão e estrutura rígida, o que pode gerar ansiedade nos alunos com TDAH. Prefere jogos que envolvam cooperação, exploração corporal e rotatividade.

9. Registros e Acompanhamento dos Alunos com Laudo

Em 2025, a escola onde Ana atua implementou planilhas integradas de acompanhamento pedagógico para alunos com laudo, incluindo o TDAH. Essas planilhas envolvem diferentes disciplinas e permitem o registro contínuo do progresso do aluno ao longo do ano letivo. Essa prática contribui para o olhar integral sobre o desenvolvimento da criança e facilita intervenções pedagógicas mais específicas e consistentes.

10. Interdisciplinaridade nas Aulas de Educação Física

A professora busca integrar conteúdos de outras disciplinas às suas aulas, promovendo a interdisciplinaridade. Ela relata que, quando percebe dificuldades dos professores regentes em aplicar conteúdos da apostila, leva os temas para a quadra, tornando-os mais concretos, dinâmicos e significativos.

Citou que já trabalhou conteúdos de Matemática e Português de maneira lúdica, inclusive com registro em fotos que serviram como parte de avaliações. Segundo ela, isso atrai a atenção dos alunos e amplia o interesse pelos conteúdos.

11. Dificuldades no Trabalho com Alunos com TDAH

Ana aponta como maior dificuldade a instabilidade emocional dos alunos com TDAH. Eles podem apresentar comportamentos imprevisíveis, que variam de acordo com o dia, o estado emocional e o contexto. Ela acredita que é preciso estar emocionalmente preparado para lidar com essas variações e saber identificar o momento certo de intervir, acolher ou propor novas estratégias para manter o vínculo e a participação da criança.

12. Formação Continuada e Redes de Apoio

A entrevistada já participou de formações curtas e grupos de estudo, onde troca experiências com outros professores da área escolar. Reconhece, no entanto, que o campo da inclusão é muito vasto, e que seria necessário estudar cada tipo de laudo de forma mais aprofundada para atuar com segurança e efetividade.

13. Inclusão e Responsabilidade Institucional

Na visão de Ana, a inclusão só é possível com preparo e apoio institucional. Ela afirma que o professor sozinho não consegue dar conta de todas as adaptações e intervenções necessárias, especialmente quando o número de alunos com laudo aumenta. A escola precisa oferecer suporte, seja com formações, seja com estagiários ou profissionais específicos para auxiliar nas aulas de Educação Física.

Ela reforça que o aluno com TDAH precisa ser acolhido, mas dentro de um ambiente estruturado, com limites, planejamento e apoio coletivo.

14. Considerações Finais

A entrevista foi encerrada com o agradecimento do entrevistador. Ana demonstrou entusiasmo com o tema e reconheceu sua relevância no contexto educacional atual. Sugeriu, inclusive, que os resultados da pesquisa sejam compartilhados com os professores da escola, para promover reflexões e aprimorar as práticas inclusivas.

015 – Ângela Luciana Arcoverde

Série: 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (6 a 8 anos)

Reunião iniciada: 21 de maio de 2025, 20h02min11s

Duração da reunião: 24 minutos

Participantes do encontro: Ângela Luciana Arcoverde (entrevistada) e Décio Gualberto (entrevistador)

Estatística dos Participantes

Tempo total da reunião: 24 minutos

Entrevistada – Ângela Arcoverde: aproximadamente 75% do tempo

Entrevistador – Décio Gualberto: aproximadamente 25% do tempo

Décio Gualberto: Olá, Ângela. Boa noite. Tudo bem com você?

Ângela Arcoverde: Boa noite, tudo jóia. E você?

Décio Gualberto: Boa noite. Ângela, não vou tomar muito do seu tempo, já vamos partir direto para a entrevista. É algo bem tranquilo. Espero que você se sinta à vontade para responder todas as perguntas, certo? Nossa pesquisa pretende entender a sua percepção sobre como a Educação Física interfere no comportamento de crianças com TDAH. Para deixá-la mais à vontade, começaremos com um jogo rápido: eu direi uma palavra ou uma frase, e você responderá com outra palavra ou frase curta. Pode ser?

Ângela Arcoverde: Tudo bem, pode ser.

Décio Gualberto: Então vamos lá. Nome completo?

Ângela Arcoverde: Ângela Luciana Arcoverde

Décio Gualberto: Idade?

Ângela Arcoverde: 27 anos.

Décio Gualberto: Profissão?

Ângela Arcoverde: Sou professora de Educação Física.

Décio Gualberto: Em que ano você se formou?

Ângela Arcoverde: No final da graduação.

Décio Gualberto: Em qual instituição?

Ângela Arcoverde: Na Faculdade Descomplica.

Décio Gualberto: Alguma especialização? Se sim, qual ou quais, e onde?

Ângela Arcoverde: Especializei-me em Educação Infantil e Neuroeducação pela Faculdade Descomplica, que é uma instituição de pós-graduação online. Em dezembro de 2024, concluirei o mestrado em Educação pela UVA.

Décio Gualberto: Legal. Agora, em uma frase, defina o que é Educação Física para você.

Ângela Arcoverde: Movimento corporal.

Décio Gualberto: E em uma palavra?

Ângela Arcoverde: Movimento.

Décio Gualberto: Ótimo. Fique à vontade, pode se expressar com mais liberdade agora.

Você possui alunos com TDAH?

Ângela Arcoverde: Tenho. Já tive em outros anos na escola onde trabalho. Neste ano, tenho poucos.

Décio Gualberto: Você sabe quantos ao certo?

Ângela Arcoverde: Não sei com certeza. Acredito que três, mas muitos ainda estão na fase de diagnóstico, então não há laudo fechado ainda.

Décio Gualberto: O que você entende por Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade?

Ângela Arcoverde: Pelo comportamento dos alunos. Observo que alguns estão sempre dispersos, parecem estar “no mundo da lua”, e outros não conseguem ficar parados, demonstram agitação e euforia, com necessidade constante de movimento. Tenho esses dois tipos: uma criança a quem preciso chamar várias vezes para perceber que estou falando com ela, e outra que está sempre inquieta, com os olhos arregalados, querendo levantar, liberar energia.

Décio Gualberto: Você já fez algum curso para se capacitar a lidar com crianças com TDAH?

Ângela Arcoverde: Não. A escola ofereceu uma capacitação para autismo, mas para TDAH, não que eu me lembre.

Décio Gualberto: Quais metodologias pedagógicas você utiliza nas suas aulas de Educação Física? Por exemplo, você trabalha com jogos cooperativos, atividades em grupo ou individuais?

Ângela Arcoverde: Sempre mesclo metodologias de acordo com o planejamento. Utilizo atividades competitivas, cooperativas, individuais e em grupo. Depende do conteúdo abordado: esportes, ginástica, jogos e brincadeiras.

Décio Gualberto: Como você adapta sua prática para atender às necessidades específicas dos alunos com TDAH?

Ângela Arcoverde: Como mencionei, lido com comportamentos diferentes. Para a criança dispersa, preciso me aproximar, chamá-la com calma, de forma direta. Não adianta chamar de longe. Já para a criança agitada, oriento a esperar a sua vez, controlar a ansiedade e o corpo. Eles ficam tão eufóricos que não conseguem prestar atenção. A informação chega em excesso e não é assimilada.

Décio Gualberto: Como esses alunos reagem às atividades competitivas, especialmente quando perdem?

Ângela Arcoverde: Um aluno agitado chorava muito quando perdia, no ano passado. Eu explicava que tudo bem perder, o importante era participar. Neste ano, ele mesmo já diz em

voz alta: "Está tudo bem perder, não é, Ana?" Ainda percebo a frustração nele, mas ele tenta se consolar. Quando fizemos uma corrida em duplas, enquanto esperava o colega, ele pulava, balançava os braços. Na corrida com barreiras, que era individual, ele ficou ansioso, mas participou bem. Disse: "Corri bem, cheguei em segundo, está ótimo." Já os alunos mais dispersos não se importam muito com ganhar ou perder. Participam da atividade, mas não demonstram envolvimento emocional com o resultado.

Décio Gualberto: Quais teorias ou referências acadêmicas influenciam sua abordagem didática?

Ângela Arcoverde: Já li sobre desenvolvimento motor, mas não me recordo dos autores. Sempre procuro me basear nisso para elaborar minhas aulas.

Décio Gualberto: Você segue algum currículo específico? Usa a BNCC, algum material didático?

Ângela Arcoverde: A escola nos dá liberdade para elaborar nosso planejamento. Não há material didático ou apostilas. Eu mesma elaboro o planejamento, com base nas habilidades previstas na BNCC.

Décio Gualberto: Como você avalia o impacto das suas aulas no comportamento dos alunos com TDAH?

Ângela Arcoverde: Acredito que o impacto é positivo. Um aluno em especial tem demonstrado evolução no comportamento, embora ainda seja agitado. Ele já consegue prestar mais atenção, lidar melhor com os resultados das atividades. Os alunos mais calmos recebem ajuda dos colegas, que os orientam, pois percebem que têm dificuldade para se engajar na aula.

Décio Gualberto: Que tipo de recursos você utiliza para engajar os alunos? Você usa tecnologia, música?

Ângela Arcoverde: Utilizo bastante circuitos motores e bolas. Trabalho muito com esportes adequados à faixa etária de 6 a 8 anos: futsal, futebol, vôlei, handebol, queimada, rouba-bandeira. No segundo ano, ainda há dificuldades motoras que deveriam ter sido superadas aos quatro ou cinco anos. Não uso tecnologia nem música, pois podem causar dispersão. Eles falam alto, então a música atrapalharia ainda mais.

Décio Gualberto: Você realiza algum acompanhamento ou registro dos progressos desses alunos?

Ângela Arcoverde: Não há registro formal na escola. Acompanhamos de forma observacional o desenvolvimento, principalmente dos que têm alguma demanda específica.

Décio Gualberto: A interdisciplinaridade é incorporada nas suas aulas?

Ângela Arcoverde: Raramente. Às vezes, os professores regentes pedem para colaborar com atividades relacionadas. Já trabalhei com boliche para ensinar valores de cédulas, e com corridas para ensinar números ordinais. Mas é algo pontual, uma ou duas vezes por ano.

Décio Gualberto: Quais são as principais dificuldades que você encontra ao trabalhar com crianças com TDAH?

Ângela Arcoverde: A principal dificuldade é manter o foco e a atenção, além da impulsividade. Em relação às regras, não tenho problemas, desde que estejam bem claras.

Décio Gualberto: Que formação continuada ou cursos você já fez para aprimorar sua prática, especialmente com alunos com necessidades especiais?

Ângela Arcoverde: Participei de um curso sobre inclusão que a escola ofereceu, mas ele não teve continuidade. Fora isso, não fiz outros cursos sobre inclusão ou práticas adaptadas.

Décio Gualberto: Para finalizar, fale com sinceridade: qual sua visão pessoal sobre a inclusão de crianças com TDAH nas aulas de Educação Física?

Ângela Arcoverde: Para mim, é tranquilo. Consigo lidar com as diferentes demandas e percebo que essas crianças acompanham o conteúdo, ainda que em um ritmo mais lento. Elas têm bom aproveitamento. Sinceramente, acho mais fácil trabalhar com crianças com TDAH do que com autismo ou outras deficiências que exigem intervenções mais específicas. Os alunos com TDAH não atrapalham a aula, e consigo identificar onde devo atuar para mantê-los engajados.

Décio Gualberto: Muito obrigado, Ângela Arcoverde. Agradeço por dedicar seu tempo à pesquisa.

Ângela Arcoverde: Imagina, por nada. O que precisar, estou à disposição. É o mínimo que posso fazer para contribuir com sua formação.

Décio Gualberto: Valeu. Boa noite.

Ângela Arcoverde: Boa noite.

Resumo da Entrevista – Ângela Arcoverde Arnold

Data da entrevista: 21 de maio de 2025

Duração: 24 minutos

Entrevistador: Décio Gualberto

Entrevistada: Ângela Luciana Arcoverde – Professora de Educação Física

1. Informações Pessoais e Formação Acadêmica

Ângela Luciana Arcoverde tem 27 anos e atua como professora de Educação Física. Formou-se pela Faculdade Descomplica, onde também realizou especializações em Educação Infantil e Neuroeducação. Além disso, mencionou estar em fase de conclusão do mestrado em Educação pela Universidade Veiga de Almeida (UVA), com previsão para dezembro de 2024.

2. Definição de Educação Física

Quando solicitada a definir a Educação Física, Ana utilizou a palavra “movimento” tanto em sua definição em uma palavra quanto em uma frase curta: “movimento corporal”. Essa resposta revela uma compreensão sintética, prática e corporal da disciplina.

3. Experiência com Alunos com TDAH

Ana relatou já ter trabalhado com diversos alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), mas mencionou que, no ano vigente da entrevista, trabalha com apenas alguns. Segundo ela, muitos ainda se encontram em processo de investigação e não possuem diagnóstico formalizado.

Ela relatou dois perfis distintos entre os alunos com TDAH:

- Alunos dispersos, que precisam ser chamados várias vezes e frequentemente “estão no mundo da lua”.
- Alunos agitados, que demonstram euforia, inquietação física e dificuldade para aguardar a vez nas atividades.

4. Compreensão sobre o TDAH

A entrevistada demonstrou compreender o TDAH a partir da observação dos comportamentos em sala. Identificou sinais como dispersão, desatenção, impulsividade, ansiedade motora e necessidade de liberação de energia corporal. Para ela, esses comportamentos exigem estratégias específicas de abordagem na aula.

5. Capacitação e Formação Continuada

Ana afirmou não ter feito nenhum curso específico voltado ao TDAH. A única capacitação que recebeu, segundo relata, foi relacionada ao autismo. Ela mencionou um curso de inclusão oferecido pela escola, do qual participou, mas que não teve continuidade por parte da instituição ou do responsável pela formação.

6. Metodologias Utilizadas nas Aulas de Educação Física

Ela destacou que aplica uma mescla de metodologias, com atividades variadas de acordo com o planejamento e a faixa etária dos alunos (6 a 8 anos). Dentre as práticas mencionadas estão:

- Jogos cooperativos e competitivos
- Atividades em grupo e individuais
- Ginástica, esportes e brincadeiras tradicionais

A escolha da abordagem depende do conteúdo e da habilidade prevista no planejamento.

7. Adaptação das Práticas para Alunos com TDAH

Ana explicou que adapta sua conduta conforme o perfil do aluno com TDAH. Para alunos dispersos, ela se aproxima fisicamente e comunica de forma direta. Já para os mais agitados, busca acalmá-los, orientar sobre a importância de esperar a vez e controlar a ansiedade para que consigam compreender as orientações. Ela afirmou que, nesses casos, o excesso de estímulos compromete a compreensão das tarefas.

8. Reação dos Alunos com TDAH em Atividades Competitivas

Relatou um exemplo específico de um aluno agitado que, no ano anterior, chorava ao perder nas atividades. Ela conta que tem trabalhado com ele estratégias de aceitação da frustração e que ele, neste ano, já verbaliza: “Está tudo bem perder, não é, Ana?”. Esse comportamento demonstra progresso emocional. A professora também relatou que alunos mais dispersos, por outro lado, geralmente demonstram indiferença quanto a vencer ou perder, sem envolvimento emocional com o resultado das atividades.

9. Referenciais Teóricos e Planejamento

Ana afirmou que já leu livros sobre desenvolvimento motor, mas não se recorda de autores específicos. Informou que o planejamento das aulas é elaborado por ela mesma, com base nas habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que a escola não oferece material didático ou apostilas específicas para a disciplina de Educação Física.

10. Impactos das Aulas de Educação Física no Comportamento dos Alunos com TDAH

Ana acredita que suas aulas têm um impacto positivo. Citou novamente o caso do aluno agitado, que apresentou evolução no comportamento, atenção e aceitação dos resultados das atividades. Observou ainda que os alunos mais calmos e dispersos recebem apoio dos

colegas, que os ajudam a manter o foco e seguir as instruções da aula. Ela destacou o papel positivo do grupo nesse processo de socialização e suporte.

11. Recursos e Materiais Utilizados nas Aulas

A professora utiliza recursos como circuitos motores e bolas (futsal, futebol, vôlei, handebol, queimada, rouba-bandeira). Evita utilizar tecnologia e música, pois acredita que tais recursos dispersam os alunos da faixa etária com a qual trabalha. Justifica que, como falam alto, a música competiria com a própria voz e prejudicaria a comunicação durante as aulas.

12. Acompanhamento e Avaliação de Progresso

Não realiza registros formais sobre o desenvolvimento dos alunos com TDAH. O acompanhamento é feito com base em observações informais, especialmente em relação ao comportamento e ao engajamento dos alunos nas atividades propostas.

13. Interdisciplinaridade

Ana relatou que a interdisciplinaridade ocorre pontualmente, a pedido dos professores regentes. Já desenvolveu atividades envolvendo matemática, como:

- Boliche com valores em dinheiro fictício para calcular somas;
- Corridas com foco em números ordinais (1º ao 10º lugar).

Segundo ela, todos os alunos, inclusive os com TDAH, conseguiram realizar essas atividades com tranquilidade.

14. Dificuldades Encontradas no Trabalho com Crianças com TDAH

As principais dificuldades relatadas por Ana foram:

- Manter o foco e a atenção dos alunos
- Lidar com a impulsividade

Por outro lado, afirmou que os alunos geralmente compreendem e respeitam as regras das atividades, desde que bem explicadas.

15. Visão Pessoal sobre Inclusão de Alunos com TDAH na Educação Física

Ângela Arcoverde declarou que, para ela, é tranquilo incluir alunos com TDAH nas aulas de Educação Física. Afirmar que eles acompanham o conteúdo, ainda que em um ritmo mais lento, e demonstram bom aproveitamento. Ela observa que os alunos com TDAH não atrapalham o andamento da aula e considera mais desafiadora a inclusão de crianças autistas

ou com deficiências que exigem intervenções mais específicas. Ressaltou que consegue perceber onde precisa atuar para manter esses alunos engajados.