

A inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH*The inclusion and learning process of children with ADHD**El proceso de inclusión y aprendizaje de niños con TDAH***Trícia Bogossian¹**

ORCID: 0000-0002-3580-3618

¹Universidade Santa Úrsula. Rio de Janeiro, Brasil.**Como citar este artigo:**

Bogossian T. A inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH. Glob Acad Nurs.

2021;2(Sup.3):e189.

<https://dx.doi.org/10.5935/2675-5602.20200189>**Autor correspondente:**

Trícia Bogossian

E-mail:

tricia.bogossian@hotmail.comEditor Chefe: Caroliny dos Santos
Guimarães da Fonseca
Editor Executivo: Kátia dos Santos
Armada de Oliveira**Submissão:** 11-01-2021**Aprovação:** 03-03-2021**Resumo**

Objetiva-se discutir a inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH. Trata-se de uma reflexão, realizada em livros, artigos e documentos nacionais e internacionais, que contém diretrizes aplicáveis à educação inclusiva. Conclui-se que os docentes precisam se sentir seguros e preparados para receber alunos com TDAH, e esses não devem ser em hipótese alguma prejudicados no seu processo de ensino e aprendizagem nem tão pouco excluídos, ocorrendo de fato à inclusão do aluno no ambiente escolar e não apenas a integração.

Descritores: Inclusão Escolar; Educação Baseada em Competências; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade; Capacitação de Professores; Criança Excepcional.

Abstract

The aim is to discuss the inclusion and learning process of children with ADHD. It is a reflection, carried out in books, articles and national and international documents, which contains guidelines applicable to inclusive education. It is concluded that teachers need to feel safe and prepared to receive students with ADHD, and they should not be harmed in any way in their teaching and learning process, nor excluded, in fact, the inclusion of the student in the school environment occurs. not just integration.

Descriptors: Mainstreaming, Education; Attention Deficit Disorder with Hyperactivity; Competency-Based Education; Teacher Training; Child, Exceptional.

Resumén

El objetivo es discutir el proceso de inclusión y aprendizaje de los niños con TDAH. Es una reflexión, realizada en libros, artículos y documentos nacionales e internacionales, que contiene pautas aplicables a la educación inclusiva. Se concluye que los docentes necesitan sentirse seguros y preparados para recibir a los estudiantes con TDAH, y estos no deben ser perjudicados de ninguna manera en su proceso de enseñanza y aprendizaje, ni excluidos, de hecho, se produce la inclusión del alumno en el ámbito escolar. no solo integración.

Descritores: Integración Escolar; Educación Basada en Competencias; Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad; Formación de Enseñantes; Niño Excepcional.

Introdução

Atualmente, percebe-se uma ampla discussão sobre a inclusão escolar de alunos com TDAH, no ensino regular. A legislação é clara em se tratando de obrigatoriedade de matricular e acolher todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças.

Cada vez mais, professores estão se deparando com a tarefa de trabalhar com alunos com deficiência nas escolas regulares de educação básica. Partindo desse ponto, faz-se necessária uma análise da formação do professor que, a partir da inserção do paradigma inclusivo na educação brasileira, passou a trabalhar com a inclusão no contexto da sala de aula.

Este artigo objetiva discutir a inclusão e a aprendizagem do aluno com TDAH no ensino regular.

O estudo se mostra relevante, pois, a educação inclusiva tem como objetivo garantir o acesso de todos os alunos à escola, ressaltando a responsabilidade da adequação das instituições de ensino às especificidades dos alunos. Esta pesquisa é importante no sentido de demonstrar que atitudes do professor, conhecimento, treinamento e apoio administrativo são componentes essenciais para ambientes inclusivos de sucesso. Assim, é importante identificar os fatores que podem influenciar as taxas de inclusão e fornecer aos educadores algumas diretrizes para que possam trabalhar com alunos com TDAH.

A justificativa pela escolha do tema dá-se devido à importância da formação de professores conscientes e de Projetos Políticos-Pedagógicos inclusivos. Nesse contexto a formação e a preparação dos profissionais da educação podem ser repensadas, levando em consideração as novas realidades e as exigências legais da atualidade.

A metodologia adotada para a realização da presente pesquisa é a revisão de literatura, realizada em livros, artigos e documentos nacionais e internacionais, que contém diretrizes aplicáveis à educação inclusiva.

A Inclusão Escolar

A inclusão escolar é um assunto de bastante relevância e vem ganhando um espaço cada vez maior em debates e discussões no âmbito social e no educacional. Esses debates explicitam a necessidade que a escola tem de atender às diferenças intrínsecas à condição humana, a exemplo das deficiências.

A concepção de inclusão está sustentada na ideologia de aceitar e reconhecer a diversidade e assegurar o direito de todas as pessoas às mesmas oportunidades, independentemente de suas dificuldades e especificidades¹.

Portanto, falar em inclusão é buscar compreender um mundo que, para muitos, continua bastante desafiador, principalmente pelo fato do termo inclusão ter emergido no cenário brasileiro de maneira restrita a deficiência, com uma proposta inovadora que buscava unificar as escolas de educação especial às de ensino regular².

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) garante o direito de todo cidadão a ser reconhecido e aceito perante a sociedade com suas diferenças, abrindo espaço para que novos documentos normativos e leis

fossem elaborados e colocados em prática para contribuir com a construção do processo inclusivo¹.

A inclusão, embora relacionada à deficiência, teve seu conceito ampliado, sendo empregada em textos e documentos, a partir da noção da diversidade, conceito este, mais relacionados a diferenças étnicas e de gênero. Além da sua base legal, o que incitou a luta pela inclusão foi, sobretudo, a apresentação de dados alarmantes em diversos estudos sobre o fracasso escolar. Neste contexto, surgiram reivindicações civis que favoreceram uma nova visão de inclusão².

O modelo de inclusão adotado atualmente, a qual visa promover a criação de um ambiente favorável à aprendizagem do aluno possibilita que o currículo escolar reflita políticas educativas que garantam o direito à diversidade e à dignidade humana, padece com deficiências já que muitas escolas não dispõem de estrutura física, nem dos recursos materiais necessários à inclusão. Assim, o modelo de inclusão das instituições de ensino regulares precisa ser reformulado no aspecto estrutural e humano, para que haja condições de acolher as pessoas com deficiências, com características que fujam do padrão normativo³.

As pessoas se encontram diante de várias discussões sobre a inclusão no espaço social, educacional e laboral. Esse termo vem recebendo conotações diferenciadas para o seu significado, dificultando a efetivação da ação desse processo inclusivo que, pensar em inclusão é pensar em acolher todos e conviver com suas diferenças¹.

Inclusão é um processo através do qual os sistemas sociais comuns são adequados para que passem a atender toda e qualquer diferença humana tendo a participação das próprias pessoas com deficiência quando da formulação e execução das adequações necessárias. A discussão sobre a inclusão está presente em todas as áreas, inclusive no contexto escolar. Em relação a esse contexto, o paradigma inclusivo ganhou força a partir dos princípios, práticos e políticos indicadas na Declaração de Salamanca. Esse apoio é considerado um avanço em relação aos paradigmas até então vigentes, integração e modelo médico da deficiência⁴.

A educação no paradigma inclusivo deve ser planejada com o objetivo de beneficiar todos os alunos. Essa perspectiva leva a compreensão de que deve haver uma reestruturação nas escolas para que se atenda qualquer aluno pertencente a minorias linguísticas, étnicas, com necessidades educacionais especiais ou deficiências, partindo do modelo social da deficiência que desloca a concepção de deficiência do indivíduo para a sua interação na sociedade. Dessa forma, a deficiência passa a ser vista como uma experiência da pessoa que para a sua inclusão necessita de uma reestruturação visando considerar a diversidade humana⁵.

O paradigma inclusivo implica em uma adequação do sistema comum de ensino. Além disso, traz à tona questões, como ausência de infraestrutura nas escolas, pouco investimento na formação de professores e alunos. Essas questões precisam ser levadas em consideração, pois segundo o paradigma inclusivo, incluir é muito mais amplo



do que permitir o acesso e a permanência de todos os alunos no mesmo espaço físico, embora essas sejam as suas duas premissas⁶.

Observa-se, portanto, que a proposta de educação inclusiva aparece como parte mais ampla de uma política de inclusão social. Considera-se o conceito de inclusão acima apresentado como legítimo, levando em consideração o paradigma inclusivo.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) implementada em 1994 fortaleceu os debates sobre o paradigma inclusivo na educação brasileira. Desde então, diretrizes e leis foram criados para garantir os direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiências que, em sua maioria ainda continuavam matriculadas em contextos educacionais segregados⁷.

O Plano Nacional de Educação (doravante PNE) é uma exigência trazida na Constituição Federal e possui periodicidade decenal. Trata-se de documento que funciona como um articulador do Sistema Nacional de Educação, sendo financiado por um percentual do produto Interno Bruto (PIB). O PNE deve servir de base para que planos estaduais e municipais sejam elaborados.

Fortalecida pelos movimentos sociais e amparada pela legislação, a educação inclusiva assume espaço nos debates sobre os direitos das pessoas com deficiência não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. A partir das discussões e orientações de documentos nacionais e internacionais, há uma busca pela reorganização das escolas e dos sistemas escolares com o objetivo de atender a premissa do acesso de todos à educação.

A perspectiva inclusiva aponta duas premissas: o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais às escolas regulares de ensino e a garantia de permanência desse alunado. É importante esclarecer que o conceito de necessidades educacionais especiais foi ampliado na Declaração de Salamanca (1994) e diz respeito a qualquer aluno que não se sinta beneficiado pela escola, inclusive alunos com alguma deficiência⁷.

A educação inclusiva tem como objetivo garantir o acesso de todos os alunos à escola, ressaltando a responsabilidade da adequação das instituições de ensino às especificidades dos alunos. Como signatário de várias declarações internacionais, o Brasil tem assumido orientações baseadas na perspectiva inclusiva em sua legislação.

Com a educação inclusiva sendo destacada na legislação nacional, houve um aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, o mais recente disponível, mostra um crescimento expressivo na matrícula de alunos com deficiência na educação básica regular. Em 2007, o percentual de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino era de 62,7%. Os dados de 2013 revelam que da totalidade de matrículas realizadas aquele ano (843.342), 78,8% foram para as classes comuns, revelando um aumento significativo. Além disso, em 2013, 94% das matrículas de

alunos com deficiência se concentram na rede pública de ensino⁸.

Esses índices demonstram o cumprimento de uma das premissas da proposta inclusiva: o acesso às escolas regulares de ensino. Paralelo a essa constatação, é importante realizar a análise das reais condições desse acesso, com vistas a atender a outra premissa inclusiva: a permanência desse alunado nas escolas comuns.

Aspectos Legais Da Educação Inclusiva No Brasil

Fruto da luta da sociedade civil na busca pela proteção dos direitos humanos, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca são apontadas como as principais responsáveis pela inserção da temática inclusiva na legislação brasileira. O surgimento desses documentos internacionais influenciou as discussões acerca da inclusão educacional no Brasil. Aliados a documentos nacionais, serviram como direcionamentos para atender ao objetivo de contemplar a diversidade⁹.

No ano de 1990 – um período de marco histórico nas políticas públicas sobre inclusão – tem-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Essa Conferência originou a Declaração Mundial de Educação para Todos, que tem como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todos aqueles que querem aprender. Esse documento acabou por influenciar a criação das políticas públicas da educação inclusiva, não só no Brasil, mas no contexto internacional, ressaltando e assegurando os direitos das pessoas que pertencem à categoria das minorias sociais. Naquele momento, a exclusão social foi colocada como algo de muita importância a ser discutido e combatido⁹.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos garante a igualdade de acesso às pessoas que possuem deficiência, indagando o direito de todos a uma educação de qualidade. Sua construção foi discutida entre diversos países sobre os princípios norteadores de inclusão educacional.

Ainda na década de 1990, vale a pena mencionar a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais que aconteceu em 1994 na cidade espanhola de Salamanca com representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. A Declaração de Salamanca foi adotada pela Assembleia Geral como uma resolução das Nações Unidas que destaca os princípios, políticas e práticas da educação especial⁴.

Essa declaração estabeleceu o compromisso com uma educação inclusiva, deixando claro o direito de igualdade das oportunidades para pessoas com deficiência e uma porta de acesso para diversidade. De fato, a Declaração de Salamanca é considerada o primeiro documento internacional, oficial, que tratou a questão da inclusão de maneira mais aprofundada¹⁰.

Mesmo após a Declaração de Salamanca, o ensino básico e a democratização escolar não foram alcançados de forma plena e permaneceram convivendo com altas taxas de evasão e repetência escolar; os alunos com deficiência, na maioria das vezes pertencentes às minorias sociais que deveriam ser inseridos no contexto socioeducacional,



permanecem simplesmente ocupando um lugar em sala de aula¹¹.

A Declaração de Salamanca apresentou o retrato de uma escola pautada no respeito e na dignidade voltados para professores, alunos, pais e funcionários que formam essa instituição e contribuem para um maior acesso dos discentes das classes das minorias sociais. Esses agentes não somente devem estar dentro do espaço escolar, mas de fato devem se sentir parte dele. Contudo, essa imagem de escola e seu processo de construção não foram eficientes o bastante para assegurar a permanência desses sujeitos no espaço escolar¹⁰.

Em âmbito nacional, a LDB nº 4024/61, por exemplo, resguardava a educação das pessoas com deficiência em classes especiais, em instituições separadas das escolas regulares, demarcando de maneira direta as diferenças existentes entre os alunos de ambas as instituições¹².

Dez anos depois, promulga-se a LDB nº 5692/71, que demarcou o tratamento especial aos excepcionais, a partir do que se obteve um número expressivo de alunos que não deveriam estar nas escolas especiais em virtude dos rótulos que demarcavam as suas limitações. Nesta época foi oficializada a educação especial, e, com ela, as classes especiais, o que possibilitou a criação do Centro Nacional de Educação Especial¹³.

O que marca esse período é o reflexo da separação entre os alunos ditos normais e aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência; no momento da criação destas LDB, o foco maior seriam as crianças e os jovens excepcionais. A inclusão surge então dentro de uma perspectiva menor, contrapondo-se ao significado apresentado na DUDH¹⁴.

A DUDH inspirou a própria CF/88, a maior lei da esfera nacional, que tem como principal objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Artigo 3, Inciso IV). O documento assegura ainda, no Artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. É promovido e apoiado pela cooperação da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do homem, sua preparação para o exercício da cidadania^{14,15}.

O Artigo 206 da Constituição Federal (CF) de 1988 estabeleceu a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Nele, o ensino é ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, estabelecendo condições de igualdade para todos os sujeitos e reafirmando o que está assegurado pelo Estado, por constar como princípio básico de formação e direito inalienável de um cidadão¹⁵.

A visão diante do contexto de inclusão relatada na CF surge mediante um discurso pautado na igualdade e no princípio da inviolabilidade do direito à vida, sem nenhuma configuração de preconceito, tornando o acesso à escola como o direito de todas as pessoas e ratificando o significado de inclusão apresentado na DUDH. A ênfase dada na CF ao processo de inclusão assegurou não somente os direitos aos sujeitos segregados socialmente, mas possibilitou a criação

de outros documentos e leis que assumem a inclusão como objeto importante para o indivíduo¹⁴.

As discussões sobre inclusão ganham cada vez mais espaço no âmbito social. A partir da promulgação da LDBEN nº 9394/96, foi reforçado em termos legais o acesso a uma escola igualitária e de qualidade para todos, promovendo o pleno desenvolvimento do educando. O Artigo 3 desse documento enfatiza que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade e permanência na escola, focando no pluralismo de ideias e respeitando a liberdade pessoal e do outro considerando a diversidade étnico-racial¹⁶.

Essa lei traça o significado da inclusão como sinônimo de igualdade e enfatiza a diversidade como mecanismo de respeito a partir do pluralismo da ideia, valoriza o currículo e as práticas pedagógicas dentro da escola e promove uma prática inclusiva que garanta aos alunos o direito de permanência neste ambiente¹⁶.

Em seguida, foram criadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – CNE/CEB nº 2, que contemplam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todos aqueles que precisam de um atendimento diferenciado em função das dificuldades de aprendizagens. Essas diretrizes trazem uma política inclusiva com foco no contexto educacional¹⁷.

Na sequência foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que embasa a política pública para inclusão, levando em conta todos os movimentos, leis e documentos criados até o momento para firmar essa proposta inclusiva. Estipula a educação especial como modalidade de ensino que caminha entre todos os níveis de ensino e define o público que será atendido por essa modalidade, complementando o ensino regular de cada aluno, levando em consideração as suas especificidades e enfatizando a acessibilidade de todos sem nenhuma discriminação¹⁸.

Pouco depois, o Decreto n.º 6.949/2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esse decreto confere ao texto da Convenção o caráter de dispositivo constitucional brasileiro¹⁹.

O Plano Nacional de Educação, por meio do objetivo 4, pretende universalizar, para a população de 4 a 17 anos, a frequência escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas competências ou talentos da rede regular de ensino. Dentre as estratégias, destaca-se o duplo repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Capacitação de Profissionais da Educação (FUNDEB) para alunos incluídos, desdobrando mais salas de recursos multifuncionais; promover a formação de professores e expandir a oferta da ESA, manter e expandir o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; assegurar que o ensino regular e o AEE estejam articulados; e acompanhar o acesso à escola das pessoas que recebem o benefício de prestação continuada²⁰.

Por fim, existe a Lei nº. 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e altera o § 3º do Art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990²¹.



A Inclusão do aluno com TDAH

Dentro do ambiente escolar se torna cada vez mais comum o surgimento de algumas dificuldades por parte dos alunos, seja no aprendizado como no desenvolvimento prático do que foi estudado em sala de aula. Por conta disso os profissionais de educação são aconselhados a realizar um acompanhamento próximo e incisivo dos alunos, podendo compreender e colaborar para que as principais dificuldades escolares deles sejam superadas.

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH é um transtorno neurobiológico que tem início na infância e perdura por toda vida. Conforme pesquisas e observações realizadas em escolas, o TDAH encontra-se entre as maiores demandas encaminhadas aos profissionais de saúde pela escola, tendo em vista que é um transtorno altamente impactante na vida social e acadêmica do indivíduo. Apesar dos sintomas se manifestarem em outros ambientes, é na escola que eles se mostram mais evidentes, há um comportamento diferente na criança que englobam hiperatividade, dificuldades de cumprir as tarefas acadêmicas propostas pela escola, desatenção, baixa capacidade de concentração, ou ações de impulsividade²².

O transtorno acomete aproximadamente 5% das crianças e permanece em aproximadamente 60% dos indivíduos na vida adulta, sendo responsável por diversos reflexos na vida financeira, familiar e social²³.

Estudos sobre o TDAH mostram que os portadores manifestam alterações na região frontal bem como em suas conexões com as demais áreas do cérebro, ocasionadas por um distúrbio no funcionamento dos neurotransmissores, especialmente a dopamina e noradrenalina, responsáveis pela transmissão de informações entre os neurônios²⁴.

O TDAH em crianças reflete uma alteração no funcionamento executivo, mais especificamente, um prejuízo na habilidade de inibir o comportamento adequado em determinadas situações. Entende-se que a falta do controle inibitório, está relacionado à impulsividade, impaciência e se apresenta de uma forma mais frequente no TDAH^{25,26}.

No transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), fazer o diagnóstico etiológico, se possível, e identificar os fatores agravantes ou desencadeantes é importante para um planejamento terapêutico mais adequado. Atualmente o diagnóstico é extremamente clínico, baseado em dados coletados em uma história médica minuciosa, e em cada contexto deve ser questionado sobre o comportamento do paciente em diferentes situações. A observação clínica, o exame neuro pediátrico, as avaliações e ensaios nas áreas afetadas são dados fundamentais no planejamento do tratamento²⁷.

O TDAH pode ser considerado um dos principais transtornos presentes nas instituições de ensino do Brasil e do mundo, os alunos precisam ser devidamente acompanhados e aos profissionais de ensino cabe verificar de que forma eles podem promover o conteúdo dentro das salas de aula, de maneira que os alunos com tal distúrbio possam se sentir à vontade e sejam tratados como os demais alunos.

Outro distúrbio que pode ser encontrado dentro da sociedade e dos ambientes escolares é a dislexia. A dislexia é um distúrbio neurológico e, é na construção, identificação, ordenação e significado das palavras que o indivíduo encontrará várias dificuldades, ou seja, no seu primeiro contato com o mundo das letras e na formação das palavras. Esta dificuldade é observada com mais rigor após os sete anos de idade, já que nesta idade a criança já estaria alfabetizada, mas aos quatro anos já ocorre o domínio da percepção-motora e linguagem²⁸.

Vale destacar que grandes partes dos profissionais de ensino apresentaram dificuldades ao longo dos anos em como desenvolver as atividades escolares para que os alunos com esses distúrbios pudessem fazer parte dos procedimentos de ensino, a falta de informação é apontada como uma das principais dificuldades presenciadas pelos profissionais, assim como certos problemas em como promover atividades inclusivas. Esses pontos foram sendo desenvolvidos e trabalhados pelos órgãos de ensino, passando dessa forma os alunos com certos distúrbios comportamentais a serem acompanhados e trabalhados educativamente.

Dentro dos procedimentos criados e implantados pelos órgãos educativos para promover o desenvolvimento eficiente dos alunos com determinados distúrbios ou limitações de aprendizado se destaca a educação inclusiva, por meio da mesma os profissionais desenvolvem certas habilidades e conhecimentos de como promover a inclusão de alunos com determinados comportamentos dentro das rotinas escolares, se utilizando principalmente de uma metodologia de ensino diferenciada da empregada ao longo dos anos.

Para constituir a ideia de educação inclusiva, o Estado deve desenhar uma política pública que forme uma comunidade que respeite a diversidade e garanta o direito de todos à educação. O conceito de Inclusão está baseado na diversidade, diferença, universalização dos indivíduos dentro de um mesmo espaço, neste contexto, a escola²⁹.

A educação é assegurada para todos desde a proposta da educação para todos que surge com a primeira Constituição do Brasil independente, em 1824. No entanto, segundo a autora, este “todo” não se estende aos deficientes e nem para tantos outros excluídos, de dentro ou distantes da educação brasileira e foram abertas classes e instituições especiais separadas da Educação regular. Dessa forma podemos considerar que apesar de todo desenvolvimento e evolução presente em nosso país, ainda encontramos pontos necessitados de certos ajustes para que todos os cidadãos tenham seus direitos assegurados formando assim um país mais igualitário e solidário. A educação é um dos principais pontos a serem tratados e abordados de forma a proporcionar as pessoas uma oportunidade de melhorar de vida ou se desenvolver no mundo³⁰.

Existem algumas atividades que podem ser incluídas dentro da metodologia de ensino buscando promover aos alunos com determinados transtornos uma estabilidade no seu desenvolvimento ou mesmo a inclusão deles nas rotinas educativas.



Essas atividades podem ser, jogos simbólicos que é apresentação corporal do imaginário como: a fantasia, casinha, brincando de circo. O jogo popular, que é a ampliação dos conhecimentos que a criança já possui e dar a ela o acesso a outras culturas, que pode ser a amarelinha, pega-pega, peteca, esconde-esconde, roda pião, bolinha de gude, entre outras. Essas podem ser consideradas algumas das atividades que se desempenhadas de forma correta podem promover não somente a inclusão de um aluno com deficiência mais proporcionar a ele uma oportunidade grande de interagir com o esporte ou certa aplicação física, por meio desse contato o aluno poderá desenvolver algumas práticas em relação a sua limitação física e superar determinados problemas de autoestima por conta dessa limitação. A educação física pode ser apontada como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de alunos com deficiência mais motivados e capacidades para enfrentar as possíveis barreiras de suas limitações³¹.

A educação por meio de jogos, brincadeiras entre outros métodos tem se mostrado muito eficiente, principalmente no que se refere a problemas relativos à metodologia de ensino, os alunos passam a observar as matérias ou conteúdo de uma forma diferenciada, o que pode melhorar o rendimento dos mesmos e sua compreensão sobre o que está sendo apresentado dentro da sala de aula. Em algumas disciplinas os métodos não convencionais têm sido muito utilizados, principalmente por meio de jogos, aos alunos passaram a compreender de uma forma mais prática a aplicação ou o desenvolvimento de alguns dos principais conceitos matemáticos, físicos e algumas linguagens como português e inglês. Algo que pode ser muito significativo para os alunos com TDAH, melhorando o seu rendimento e buscando por novas alternativas para que tais alunos consigam promover o seu ensino.

A pesquisa é importante, mas será mais útil para a aprendizagem se for estruturada de uma forma que incentive as conexões com as atividades práticas (manipular, observar, ouvir, movimentar as coisas), as coisas a fazer e o aprendizado que precisa acontecer com o aluno³².

No entanto, outros procedimentos que podem ser realizados por parte dos professores no que se refere a alunos com TDAH, são a estimulação a criatividade dos alunos por meio de exercícios onde eles tenham que se utilizar da criatividade ou de inovação para apresentação do que foi compreendido de tal tema ou conteúdo abordado. Ainda, ajustar as lições para que as mesmas possam ser aplicadas de uma forma mais prática e com uma mistura entre as perguntas apresentadas, algo que motive o aluno a apresentar um conhecimento mais definido sobre os conteúdos apresentados. Em geral, os professores podem realizar uma mistura de questões abertas e fechadas, algo que promova aos alunos uma maior concentração na hora de apresentar as respostas e motivar os alunos no desenvolvimento das atividades ou do estudo, por meio de materiais diversos, incluindo revistas, livros, entre outros que promovam uma concentração mais estimulada dos alunos para obtenção dos conteúdos apresentados³³.

Dessa forma os professores conseguem motivar os alunos e fornecer aos mesmos todas as condições ou mesmo ferramentas para o desenvolvimento educativo necessário. Vale ressaltar que a educação deve sempre estar alinhada as necessidades dos alunos, identificando e aplicando todos os procedimentos necessários para que os alunos consigam alcançar uma estabilidade no seu processo de educação.

A Importância da formação dos professores

Cada vez mais, professores estão se deparando com a tarefa de trabalhar com alunos com deficiência nas escolas regulares de educação básica. Partindo desse ponto, faz-se necessária uma análise da formação do professor que, a partir da inserção do paradigma inclusivo na educação brasileira, passou a trabalhar com a inclusão no contexto da sala de aula.

O impacto causado pela inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares de educação básica no Brasil, o despreparo profissional vindo da deficiência ou da falta de formação dos professores para atuarem junto a essa nova demanda, passa a ser uma das dificuldades mais expressivas apontadas pelos professores³⁴.

A formação do professor para atuar em escolas inclusivas é considerada por alguns autores como uma condição fundamental para que a inclusão escolar se processe. Afirma-se a necessidade de melhoria da formação de professores como condição para uma inclusão escolar eficaz. Além disso, cita que, de uma maneira geral, os professores não estão preparados para receber alunos com deficiência em suas salas de aula³⁵.

Embora o autor ressalte a importância da formação do professor para a efetivação da inclusão na escola, ele não ignora o conjunto de condições que podem influenciar no seu trabalho³⁶.

A necessidade de uma formação de qualidade, aliada ao apoio institucional e governamental devem fazer parte das reflexões sobre o processo inclusivo nas escolas de educação básica. Para a análise da adequabilidade da formação docente na educação básica em uma perspectiva inclusiva, apresenta-se a sequência das políticas voltadas para esse tema, utilizando como base o ano de 1996 que, no plano legal trouxe as indicações de formação com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Através das políticas apresentadas, é possível observar que a partir da LDB de 1996 que regulamenta a formação dos professores da educação básica, alguns programas e diretrizes foram criados enfatizando a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Antes disso, a maioria dos programas de formação para atender alunos com deficiência eram direcionados aos professores que atuavam nas escolas de educação especial, fato que nos mostra que a formação na perspectiva inclusiva ainda é muito recente no Brasil.

A inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares pode desafiar os professores a pensarem mais cuidadosamente sobre as escolhas oferecidas aos discentes, o formato da aula, as maneiras pelas quais é possível que os alunos em todos os níveis de desenvolvimento participem



das atividades em sala de aula e o conforto e engajamento de todos os alunos.

Algumas estratégias que são mais importantes para professores que atuam em salas de aula inclusivas incluem estratégias comportamentais e de desenvolvimento, brincadeiras e seu papel vital no desenvolvimento infantil específico para crianças com autismo e táticas para construir a relação pais-professor³⁷.

Alguns dos desafios para os educadores incluem o planejar lições que incentivem todos os alunos a participar; ajudar os alunos a alcançar seus objetivos individuais; apoiar o comportamento dos alunos de maneira sensível e positiva; fomentar amizades e relações sociais entre alunos com e sem deficiência; e adaptar o ambiente físico para alunos que podem ter maior sensibilidade a determinados fatores, a exemplo da temperatura, texturas, sons e cheiros³⁸.

A falta de formação para os professores atuarem na área é considerada por muitos autores como uma das barreiras para a efetivação da proposta inclusiva. Alguns estudos mostram que embora muitos professores se sensibilizem com a proposta, poucos se apresentam como preparados para atuar junto a alunos com deficiência^{34,35,39}.

Embora a legislação brasileira seja avançada em relação à perspectiva inclusiva, no que diz respeito à formação do professor ainda existem pontos a serem trabalhados. Garantir o acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares de ensino não garante a inclusão escolar. É necessário garantir a permanência e condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Para atender a este objetivo, ouvir o professor e garantir formação adequada são ações fundamentais.

Estudos mostram que os professores não se sentem preparados para a atuação com a perspectiva inclusiva. Esse despreparo pode ser considerado como consequência de falhas na formação inicial, que no Brasil ainda segue uma linha tradicional, voltada para uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem⁴⁰.

Esse processo padronizado de ensino influenciou e ainda influencia a formação dos professores, principalmente a inicial. Além disso, reforça a divisão entre alunos normais e especiais. Professores que irão atuar com alunos especiais e professores que irão atuar com alunos normais. Com o paradigma inclusivo, essa divisão deixa de existir, pois o professor e instituições de ensino devem estar preparados para atender a diversidade de alunos e a formação dos professores deve atender a esse princípio.

Legalmente, a formação dos professores já foi apresentada como importante na construção de uma escola mais inclusiva. A importância é notada nas políticas e programas de formação, embora haja ainda a necessidade de se fortalecer o viés inclusivo e mudar a forma tradicional como as qualificações para os professores ainda acontecem.

A importância de uma formação adequada à realidade docente e que permita uma reflexão inclusiva pode contribuir para a prática pedagógica do professor, além disso é importante que as formações enfatizem uma mudança de significados em relação às deficiências.

As políticas de formação para o professor inclusivo devem ir para além de indicações legais. É importante que os cursos de formação abordem discussões, reflexões e a troca de experiências. É preciso que os participantes dessas formações compreendam o conceito de inclusão, e que haja uma preocupação com a formação inicial desse professor também⁴¹.

Levando em consideração as indicações da perspectiva inclusiva, mais precisamente as indicações previstas em documentos como a Declaração de Salamanca e a LDB nº 9394 de 1996, nossa compreensão é a de que todos os participantes da comunidade escolar devem colaborar no processo de inclusão de alunos com deficiência. O professor é um dos elementos fundamentais, mas as figuras do grupo gestor, dos demais funcionários, dos alunos e das famílias também atuam de maneira muito importante para a efetivação da perspectiva inclusiva.

Considerações Finais

Em reflexão final, foi possível perceber que o ato de incluir, em diversos momentos é visualizado como um ato de exclusão nos aspectos educacionais. A partir do momento em que a escola não apresenta estrutura para receber os alunos com determinadas limitações, ou que demonstrem profissionais despreparados para atendê-los, estes atos são facilmente interpretados como ações de exclusão.

Educar por educar não é incluir. Os professores devem almejar alcançar objetivos com todas as práticas sancionadas em sala de aula, e não apenas conduzir ao cumprimento de carga horária em que esses alunos deverão estar nas escolas.

Torna-se necessário, que os profissionais sejam preparados para esta demanda que se instaura nas escolas, que haja não somente cursos de formação, mas percepção da necessidade de irem atrás de novos conhecimentos.

E a soma dessas ações só manifestará em resultados positivos se a escola se apresentar apta a tais mudanças. A necessidade de uma estrutura melhor, adequada, de materiais que deem suporte aos professores, é exigência e direito para que haja uma educação inclusiva de qualidade, e não uma educação que seleciona quais fatores irá consolidar em suas práticas.

Desta forma, os docentes precisam se sentir seguros e preparados para receber alunos com TDAH, e esses não devem ser em hipótese alguma prejudicados no seu processo de ensino e aprendizagem nem tão pouco excluídos, ocorrendo de fato à inclusão do aluno no ambiente escolar e não apenas a integração.

Referências

1. Mantoan MTE. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna; 2006



2. Lourenço E. Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva. Ouro Preto: Autêntica Editora; 2010
3. Carneiro, RUC. Educação inclusiva na educação infantil. Repositório Institucional UNESP [Internet]. 2012 [acesso em 22 abr 2020];8(12). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124965>
4. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Organização Social (UNESCO). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais [Internet]. Brasília (DF): UNESCO; 1994 [acesso em 22 abr 2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
5. Carvalho RE. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 6ª Edição. Porto Alegre: Editora Mediação; 2010
6. Leonardo NST, Bray CT, Rossato SPM. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. Rev. Bras. Educ. Espec 2009;15(2). DOI: 10.1590/S1413-65382009000200008
7. Macedo PC, Carvalho LT, Pletsch MD. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. Rio de Janeiro: EDUR; 2011
8. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica [Internet]. Brasília (DF): INEP; 2013 [acesso em 22 abr 2020]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf
9. Vidal E. Entre silêncio e a hiperatividade: o TDAH em sala de aula. Fortaleza: Premium; 2016
10. Maldonado V. Educação inclusiva: formação de cidadãos para uma vida plena. Revista de Psicologia da UNESP [Internet]. 2002 [acesso em 22 abr 2020];1(1). Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/984/907>
11. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil [Internet]. Brasília (DF): UNICEF; 2014 [acesso em 22 abr 2020]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
12. Brasil. Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Base da Educação [Internet]. Brasília (DF): Brasil; 1961 [acesso em 22 abr 2020]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
13. Brasil. Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Base da Educação [Internet]. Brasília (DF): Brasil; 1971 [acesso em 23 abr 2020]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
14. Reis MGF, Carmago DMP. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. Psicol. Esc. Educ. 2008;12(1). DOI: 10.1590/S1413-85572008000100007
15. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Edição 2019. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; 1988
16. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Internet]. Brasília (DF): Brasil; 1996 [acesso em 24 abr 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
17. Ministério da Educação (BR). Direito à educação – necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do ministério público brasileiro [Internet]. Brasília (DF): MEC; 2001 [acesso em 24 abr 2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>
18. Ministério da Educação (BR). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva [Internet]. Brasília (DF): ME; 2008 [acesso em 25 abr 2020]. Disponível em: https://brasa.org.br/a-atualizacao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/?gclid=Cj0KCQiA-qGNBhD3ARIsAO_o7ynEp9v3ic_dYKisQ95tkVdZzfbFtdkiwHZgcw0Dij37o8VVVRgTon2caAspPEALw_wcB
19. Ministério da Educação (BR). Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação [Internet]. Brasília (DF): ME; 2014 [acesso em 2 fev 2021]. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
20. Aguiar JS, Duarte E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. Rev. Bras. Educ. espec. 2005;11(2). DOI: 10.1590/S1413-65382005000200005
21. Desidério RCS, Miyazaki MCOS. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. Psicol. Esc. Educ. 2007;11(1). DOI: 10.1590/S1413-85572007000100018
22. Bolfer CPM. Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas e da Atenção em crianças com transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). [Dissertação] Mestrado em Ciências na Faculdade de Medicina de São Paulo [Internet]. São Paulo; 2009 [acesso em 3 fev 2021]. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5138/tde-09022010-171726/publico/CristianaPachecoMartiniBolfer.pdf>
23. Gomes M, Palmini A, Barbirato F, Rohde LA, Mattos P. Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. Jornal Brasileiro de Psiquiatria 2007;56(2). DOI: 10.1590/S0047-20852007000200004
24. Pereira CSC. Conversas e controvérsias: uma análise da constituição do TDAH no cenário científico nacional e educacional brasileiro. [Dissertação] Mestrado em História das Ciências e da Saúde na Fundação Oswaldo Cruz [Internet]. Rio de Janeiro; 2009 [acesso em 3 fev 2021]. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/4001>
25. Araújo MEA, Mangili APC. A criança hiperativa na perspectiva da neurociência e a possibilidade dos jogos teatrais. Rev. Pós-Graduação Multidisciplinar 2018;1(3). DOI: 10.22287/rpgm.v1i3.703
26. Asséf ECS, Capovilla AGS, Capovilla FC. Avaliação do controle inibitório em TDAH por meio do Teste de Geração Semântica. Psicologia: Teoria e Prática [Internet]. 2007 [acesso em 3 fev 2021];9(1). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872007000100005
27. Rohde LA, Barbosa G, Tramontina S, Polanczyk G. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Braz. J. Psychiatry 2000;22(suppl 2).DOI: 10.1590/S1516-44462000000600003
28. Abdo AGR, Murphy CFB, Schochat E. Habilidades auditivas em crianças com dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Pró-Fono R 2010;22(1). DOI: 10.1590/S0104-56872010000100006
29. Paulon SM, Freitas LBL, Pinho GS. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Secretaria de Educação especial [Internet] Brasília (DF): MEC; 2005 [acesso em 3 fev 2021]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>



30. Possa MA, Spanemberg L, Guardioli A. Comorbidades do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças escolares. Arq. Neuropsiquiatr [Internet]. 2005 [acesso em 3 fev 2021];63(2-B). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/FP7Q6BNPQBpPBSgzLQNPVQz/?format=pdf&lang=pt>
31. Souza DVA. As contribuições da educação física para o processo de inclusão no ensino regular. [Monografia]. Especialização em Desenvolvimento Humano no Depto. De Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano [Internet]. Brasília; 2011 [acesso em 3 fev 2021]. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2128/1/2011_DulceVicentinadeSousa.pdf
32. Farrel M. Dificuldades de Aprendizagem moderadas, graves e profundas: guia do professor. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Rio de Janeiro: Artmed; 2008
33. Teixeira G. Desatentos e Hiperativos: manual para alunos, pais e professores. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Best Seller; 2011
34. Santos GCS. Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico [Monografia]. Curso de pedagogia na Universidade de Brasília [Internet]. Brasília; 2010. [acessa em 2 fev 2021]. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8062>
35. Pletsch MD. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. Revista Educar 2009;33. DOI: 10.1590/S0104-40602009000100010
36. Marchesi A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed; 2004
37. Camargo EP. Inclusão e necessidade especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. Ciênc. Educ 2017;23(1). DOI: 10.1590/1516-731320170010001
38. Cunha E. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Wak; 2011
39. Vasconcelos JSL, Felisardo JEA. Alfabetização e a inclusão das crianças com TDAH. Revista de psicologia [Internet]. 2020 [acesso em 2 fev 2021]. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2840>
40. Silva NC, Carvalho BGE. Compreendendo o processo de inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. Rev bras educ espec 2017;23(02). DOI: 10.1590/S1413-65382317000200010
41. Costa CR, Moreira JCC, Junior MOS. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física. Rev. Bras. Educ. espec. 2015;21(1). DOI: 10.1590/S1413-65382115000100008

