

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosana da Silva Peixoto¹
Orientador: Me. Priscila Branquinho Xavier²

RESUMO

O TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), é uma disfunção em área do córtex cerebral, ocasionando dificuldades relacionadas à concentração, memória, hiperatividade e impulsividade. Na escola a criança com TDAH, ainda sofre inúmeros prejulgamentos que as definem como mal-educadas, indisciplinadas e pouco inteligentes.

O presente artigo tem como objetivo analisar a inclusão de crianças em sala de aula bem como o papel do professor frente ao processo de inclusão. Nesse sentido, buscou-se com a pesquisa bibliográfica qualitativa estudar acerca das dificuldades enfrentadas por alunos com TDAH frente ao processo de inclusão escolar. A questão norteadora da pesquisa é: Quais os problemas encontrados ao “incluir” crianças com diagnóstico de TDAH em uma sala de aula? O referencial teórico foi desenvolvido com base em: MACHADO (2007). MANTOAN (2006) e outros autores. O método utilizado foi análise e leituras de textos e artigos relacionados ao tema. Onde os sujeitos da pesquisa foram os alunos portadores do TDAH, frente ao processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, TDAH, Formação de professores.

ABSTRACT

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) is a dysfunction in the area of the cerebral cortex, causing difficulties related to concentration, memory, hyperactivity and impulsivity. In school, the child with ADHD still suffers numerous prejudgments that define them as ill-educated, undisciplined and unintelligent. This article aims to analyze the inclusion of children in the classroom as well as the role of the teacher in the face of the inclusion process. In this sense, we sought qualitative bibliographic research to study the difficulties faced by students with ADHD in the process of school inclusion. The main question of the research is: What problems are encountered when "including" children diagnosed with ADHD in a classroom? The theoretical framework was developed based on: MACHADO (2007). MANTOAN (2006) and other authors. The method used was analysis and reading of texts and articles related to the theme. Where the research.

Keywords: Inclusive Education, ADHD, Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por escopo o estudo acerca das dificuldades enfrentadas por alunos com TDAH frente ao processo de inclusão escolar.

Acredita-se na necessidade de se apresentar os obstáculos que interferem na aprendizagem de crianças, que possuem o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) que é um transtorno neurobiológico de causas genéticas, caracterizado por sintomas como falta de atenção, inquietação e impulsividade. Aparece na infância e pode acompanhar o indivíduo por toda a vida.

1

2

O Problema estudado surgiu do questionamento a respeito do que vem a ser, de fato, o TDAH. Logo a questão de pesquisa surgiu com a possibilidade de entender e aprender a lidar com portadores do Déficit de Atenção com Hiperatividade: Quais os problemas encontrados ao “incluir” crianças com diagnóstico de TDAH em uma sala de aula?

O objetivo geral da pesquisa é enfatizar quais os problemas encontrados ao incluir crianças com diagnóstico de TDAH em sala de aula. Para a execução desse estudo utilizamos o método da pesquisa bibliográfica qualitativa, pelo seu caráter investigativo e exploratório, buscou-se com a pesquisa qualitativa por meio da análise bibliográfica e documental pertinente ao tema, compreender como se dá o processo de adequação da equipe escolar, principalmente, docentes, na formação de crianças inclusivas.

O interesse em pesquisar a respeito do tema justifica-se pelo fato de que a educação, como um direito de todos, assegura oportunidades iguais, contudo, não significa garantir tratamento idêntico a todos, e sim, oferecer a cada sujeito, meios para que se desenvolvam, ao máximo, suas potencialidades. O respeito mútuo é tarefa que deve ser aprendida desde a infância, dentro da família, na escola e na sociedade em geral.

Assim, visa-se com esta pesquisa contribuir na reflexão para um ensino mais abrangente no que se refere à inclusão de crianças com TDAH, buscando ainda conhecer os desafios enfrentados pelos mesmos alunos, esclarecendo sobre as dificuldades que surgem no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), as crianças com TDAH apresentam maior dificuldade para aprendizagem e problemas de desempenho em testes e funcionamento cognitivo em relação aos seus colegas, principalmente por dificuldades nas suas habilidades organizacionais, capacidade de linguagem expressiva ou controle motor fino ou grosso.

Percebe-se que ao longo de sua jornada escolar o aluno que por sua vez apresenta o transtorno acaba sendo vítima de preconceito, a falta de informação de ajuda profissional, de apoio familiar acaba acarretando em evasão escolar.

2. OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Na década de 1990, surgiram processos de abertura política, houve imposição por parte da população buscando o desenvolvimento e o acesso à escola. Na educação a criança passa a ser reconhecida como dever do Estado, por meio da Constituição Federal (1988), foi

reconhecida que a educação em creches e pré-escolas era um direito da criança e um dever do Estado (artigo 208, inciso IV). Com a publicação do Estatuto da criança e do adolescente (1990), trouxe consigo a criança como sujeito de direitos. Procurou-se entender que a criança é um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e sua vida social.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9394/96) que em seu artigo 29, preconiza a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, que visa o desenvolvimento integral desse sujeito, como podemos ler abaixo:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.1996. p. 134).

A lei menciona o dever de cada profissional desse segmento educacional em se aprofundar nos temas relacionados a esta etapa da educação básica podendo, assim, com conhecimento e pesquisa, desenvolver bem o seu papel e contribuir para uma Educação Infantil de qualidade.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. E isto através das interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam. Por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, aprovadas em 2010, de caráter mandatório, reafirmam em seu Art. 5º. que:

[...] a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. 2010, p.134).

De acordo com a Política Nacional de Educação Infantil, recomenda-se que:

- a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais;
- Estados e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil;
- as instituições de educação Infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais;

- as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da Educação Infantil, sobre infância e prática pedagógica;
- a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteiam as propostas de formação;
- os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas. (MEC, 2006. BRASIL, p. 27).

Além desses documentos foi criado em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, (BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. MEC/SEF, 1998), que compõe a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais exigidos pela LDB, foi considerado um grande avanço para esse segmento da educação básica, dividido em três volumes: 1) Introdução; 2) Formação pessoal e social; 3) Conhecimento de mundo.

Esse documento traz consigo vários conceitos importantes, dentre eles, que a criança é um ser historicamente constituído, trazendo em voga que as crianças brasileiras possuem diversos cotidianos, e que cada uma deve ser respeitada a partir da cultura que está imersa. Nesse meio que essa criança está inserida ela adquire conhecimentos, conforme está no RCNEI (Vol. I, 1998, p. 21) “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. Ainda convém salientar que compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular de as crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. A partir do momento em que alcançou-se uma consciência sobre a importância das experiências da primeira infância, foram criadas várias políticas e programas que visassem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças, que por sua vez, passaram a ocupar lugar de destaque na sociedade.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (RCNEI, Vol. I, 1998, p. 29).

Outro marco legal que sustenta a Educação Infantil ocorreu de acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2019:

Ela traz em seu Art. 1º, a preconização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2010, promulgada cerca de um ano depois desse

documento. A criação das DCNEI's vem com um caráter de sustentar as propostas pedagógicas desse segmento da educação básica, nas elaborações curriculares e propostas pedagógicas que realmente levem em consideração esse sujeito de modo integral, descrevendo a responsabilidade dessas instituições e o dever do Estado para com elas. (RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019).

Conforme mencionado através das resoluções. É importante salientar a importância desse documento, descrevendo mais de perto o que por ele é estabelecido. Essas diretrizes visam a integridade dessas crianças que permeiam do 0 aos 5 anos de idade, que é oferecida em creches e pré-escolas, em período diurno parcial ou integral particulares ou públicas.

Neste documento a criança é vista de forma holística, ou seja, dentro de suas relações com o outro, com o mundo onde estão inseridas, que brinca e vivência suas relações, produzindo sua própria cultura. Onde o seu currículo é voltado para proporcionar experiências daquilo que já é conhecido atrelados aos conhecimentos científicos apresentados nessas instituições, por meio, da arte, da tecnologia, dentre outros, onde a comunidade escolar é primordial nesse contexto de ensino aprendizagem. Cujos princípios são:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. DCNEI (2010, p. 16)

Ademais, para que esses princípios sejam colocados em prática é necessário que as instituições desse segmento cumpram sua função sociopolítica e pedagógica, por meio de recursos destinados a elas, com compartilhamento de saberes e vivências entre crianças e toda a comunidade escolar, disponibilizando saberes de várias naturezas, que se comprometam com as várias áreas, dentre elas, a sustentabilidade do planeta, a subjetividade de ser, a democracia que transpõem barreiras de dominação em todos os âmbitos.

Deste modo, os marcos legais citados acima deixam claro que a visão da criança deve ser voltada para as suas potencialidades, visando a gama de saberes desses sujeitos contrapostos aos saberes científicos ofertados e ressignificados, para que isso aconteça tem que haver cumprimento de exigências, tais como, que as instituições de Educação Infantil proporcionem ambientes adequados e cheios de significado, junto à comunidade escolar e todos os recursos necessários para tais atos visando o ensino-aprendizagem que transpõe as barreiras sociais.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para Karagiannis, Stainback e Stainback, (1999, p. 21):

“O ensino inclusivo consiste na prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

Segundo Mantoam (2003),

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Diante do exposto não podemos deixar de citar os cinco princípios que norteiam a educação inclusiva são eles:

Toda pessoa tem o direito de acesso à educação; toda pessoa aprende; o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular: o convívio no ambiente escolar comum beneficia todos; a educação inclusiva diz respeito a todos. (O que é a educação inclusiva. Diversa Educação Inclusiva na prática. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/>. Acesso em 06/11/2022, nov.2022).

Mantoan (2006, p. 33) assevera que, “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”. E muito mais, é ensinar a viver com pessoas diversas.

Nesse mesmo sentido, Sasaki afirma:

(...) a inserção escolar de pessoas com deficiência nos níveis pré-escolar, infantil, fundamental, médio e superior. Esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto comuns como especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas) (SASSAKI, 1998, p.9).

Conforme Carvalho (2004), a Inclusão Educacional é mais que a presença física, é muito mais que a acessibilidade arquitetônica, é muito mais que matricular alunos que necessitam ser inclusos nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõem como um movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares, em suas questões sociais, relações de gênero, deficiência física e intelectual, relações étnico raciais e etc., no sentido de buscar e

construir um mundo melhor, procurando ensinar a toda a comunidade escolar a serem menos preconceituosos, ensinando e aprendendo a viver no respeito.

Deste modo, o grande desafio que se impõe à educação inclusiva é o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das necessidades educacionais especiais, das diferenças culturais, dos códigos linguísticos e da experiência social.

Na trajetória do processo de inclusão escolar e sua evolução, ocorreram os mais diversos avanços e retrocessos dessa modalidade no âmbito escolar. Sendo assim, é sabido que a Constituição Federal assegura o direito de todos à educação, mas foram precisos muitos anos de discussão para que a educação especial tivesse destaque e relevância nas políticas públicas do Brasil.

A Constituição Federal no artigo 208, que fala da Educação Básica, como dever do Estado ressalta:

BRASIL. Constituição (1988), Art:208.

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Mesmo com a obrigatoriedade do AEE (Atendimento Educacional Especializado) estando presente na Constituição Federal, é possível observar que essa realidade ainda está longe das salas de aula.

Na educação infantil, por exemplo, é notável a aceitação de diferenças entre os educandos, no entanto, é primordial que essa consciência os acompanhe por toda vida. Estimular a inclusão escolar é um processo de formação para a vida. Não basta que esses educandos somente aceitem as diferenças, é necessário que formem uma consciência inclusiva e cresçam entendendo que todos merecem respeito.

A grande diversidade de crianças em sala de aula ainda é o grande desafio de metodologias para a escola e professores no que tange a educação inclusiva. Sobre isso Sasaki (2005, p. 23), fala:

Práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas, na convivência harmoniosa, na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem, e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo.

O uso de metodologias e práticas que levem os educandos, além de aprenderem o conteúdo aplicado em sala, a aprender sobre as diferenças em sala e como respeitar isso é essencial nos dias de hoje.

A proposta de Educação inclusiva, regulamentada por lei, estimulada pela sociedade e dinamizada pela escola, gera, nos futuros profissionais da Educação, inquietações, reflexões e indagações ao relacioná-la à realidade concreta das escolas brasileiras, quanto à formação de profissionais docentes no interior dos espaços acadêmicos.

A inclusão de portadores de necessidades especiais é um movimento que vem ganhando cada vez mais força, principalmente na última década, com muitas pesquisas sobre o assunto. Um marco histórico foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que entre outros aspectos, aponta:

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades [...] adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo.

Segundo Mrech (1998), a proposta de Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos, em 1975, com a lei pública nº 94.142, que abriu possibilidades para entrada de “alunos com deficiência” na escola comum.

Para GONÇALVES, Martha Abrantes (2006).

A referência à Educação Especial na Constituição Brasileira de 1988 consta apenas do Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto. O Inciso III do Art. 208 estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, já indicando o caminho para a inclusão escolar, e esse percurso é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96).

Além de o ensino especial estar garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (nº 9394/96), está também na Lei complementar nº (26/1998), através da elaboração de um plano educacional, como resultado de atribuições e responsabilidades, que estabelece os direitos que as crianças e adolescentes portadores de necessidades educacionais especiais têm para se integrarem à rede regular de Educação, a partir da educação infantil, desde a faixa etária de zero a seis anos.

Almeida (2001), afirma que essa fase da vida é considerada ideal para maximizar as potencialidades cognitivas de aprendizagens, possibilitando a construção de práticas inclusivas em ambientes diversos que ajudem a superar as desigualdades.

Nesse sentido, apesar de ainda haverem desafios a serem vencidos, estatisticamente falando é possível observar por meio dos dados fornecidos pelo INEP onde Censo Escolar 2018 aponta avanços na educação especial.

O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% comparado a 2014. (BRASIL Mec – Censo escolar 2018- Especial).

Observa-se que esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que duplicaram no mesmo período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (INEP, 2019).

Diante de toda as dificuldades impostas e enfrentadas pelos os alunos especiais percebe-se que existe um aumento na procura por escolas sendo rede de apoio e interação, visando formação intelectual

2.3 LEI Nº 14.254, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021

A lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021 dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Por meio dessa lei, fica estabelecido que o poder público deve desenvolver e manter o programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Ainda, segundo a lei, os disléxicos ou portadores de TDAH terão direito, em tese à “identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde” (VASCONCELOS, 2021).

Deste modo, o dispositivo estabelece que as escolas da rede pública e privada devem garantir acompanhamento específico, direcionado à dificuldade e da forma mais precoce possível, aos estudantes com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam instabilidade na atenção ou alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Outrossim, a lei define, ainda, que os sistemas de ensino devem capacitar os professores da educação básica para a identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH (VASCONCELOS, 2021).

2.4 DECRETO 10.502/2020

Apesar da promulgação da lei nº 14.254/2021 é possível observar os retrocessos ocorridos ao longo dos anos, no que tange ao processo de inclusão de alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), prova disto é o (BRASIL. Decreto-lei nº 10.502/2020), que incentiva a separação das salas de aula e das escolas para crianças com NEE. Tal decisão demonstra uma atitude retrógrada na legislação brasileira, além de, historicamente, fazer com que escolas regulares não aceitem alunos com NEE.

Conforme já explanado, ao longo dos anos o processo de inclusão nas escolas regulares de ensino tem sido extremamente lento e a aplicação das leis são bastante negligenciadas, pois, apesar das orientações contidas na Constituição federal brasileira, leis, até mesmos tratados internacionais, vê-se que tal processo não apresenta nenhum vislumbre do que se espera que seja.

Nesse contexto, fica evidente que o (BRASIL. Decreto-lei nº 10.502/2020), representa uma regressão para um paradigma arcaico e ultrapassado de segregação de estudantes em classes e escolas especiais, sendo claramente inconstitucional. Tendo em vista que a inclusão é o único caminho possível para uma educação de qualidade, não significa dizer que a escola é capaz de garantir a lisura nas condições de aprendizagem pois um ensino voltado para cada especificidade garantiria um melhor aprendizado.

3. A INCLUSÃO DE ALUNOS PORTADORES DE TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educador cubano Rodriguez (2001) adverte que falar de Educação Inclusiva, sem pensar na realidade social de exclusão a que a maioria dos povos está condenada, representa uma ingenuidade intelectual. O mesmo afirma que “realidades como estas, infelizmente, não são exceção, mas a regra de um mundo caracterizado pela globalização neoliberal, onde falar sobre a diversidade é quase que um paradoxo” (RODRIGUÉZ, 2001, p.63).

Entretanto, como afirma Almeida (2001), o processo de implantação legal dessa modalidade de educação especial na rede regular de ensino depara-se com propostas políticas simplistas e tem sido acatado e aprovado pelo meio educacional porque, não define

absolutamente nada, pois o termo “preferencialmente”, que se encontra no art. 80 da Lei estadual e no art. 58 da Lei nacional, é utilizado conforme a interpretação pessoal, por interesse próprio, satisfazendo assim as conveniências de cada um (ALMEIDA, 2001, p. 109).

Laplane (2006) em estudo sobre as condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil, discute as propostas centradas nos aspectos práticos da inclusão: formação, plano de ensino e sentimentos dos professores em relação aos alunos com necessidades especiais. Enfoca a complexidade, limites e possibilidades dessa tarefa; sugere ser mais produtivo discutir a questão no terreno das práticas educativas do que difundir um discurso ingenuamente otimista, que proclama a celebração da diversidade sem oferecer ao educador os elementos necessários para situar-se na realidade que enfrentará.

Laplane (2006) ainda questiona sobre a dificuldade de implementar políticas de educação inclusiva. A autora coloca em evidência a larga brecha entre as políticas e as práticas. Entende que a contradição no âmbito educacional remete às condições sociais amplas e à tendência excludente da dinâmica social.

Assim, em concordância com Stainback e Stainback (1999), não basta reconhecer que existem pessoas com necessidades especiais e que elas têm direitos de ter acesso à escola. É necessário que sejam aceitas e que a escola se modifique buscando caminhos para responder às necessidades educativas de todos os alunos. No entanto, questiona-se a forma na qual elas vêm sendo aceitas na comunidade escolar.

Conforme pesquisa realizada pelo DSM-IV (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores. American Psychiatric Association (2002), constatou-se que cerca de 6% a 7% das crianças brasileiras sofrem com déficit de atenção e hiperativismo. Apesar de ser um número relativamente pequeno, essa é uma realidade que preocupa alguns educadores, uma vez que ocorre um certo receio em não saber como lidar com a situação em sala de aula (GAERTNER, 2016).

Nesse sentido, Giroux e Simon (1995) argumentam que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades a serem capazes de exercerem com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação e prática que promovam o favorecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia. Ao mesmo tempo, a escola tem a potencialidade de transformar a sociedade. Portanto ela é produto e produtora.

Assim, Gaertner (2016, p. 1) infere que:

[...] uma vez que identificado o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em algum aluno, o professor passa a ter um papel fundamental na inclusão dessa criança ao ambiente escolar. Essa grande responsabilidade acontece devido ao fato do professor ser a pessoa que mais tem contato com o aluno.

Sabemos que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, é na escola que a criança terá contato e integração com demais pessoas, sendo fundamental para o seu desenvolvimento social. Sendo assim a escola contribui com o desenvolvimento da criança seja (social, intelectual, psicológico e outros).

As fases da vida são consideradas ideal para maximizar as potencialidades cognitivas de aprendizagens, possibilitando a construção de práticas inclusivas em ambientes diversos que ajudem a superar as desigualdades, formando pessoas capazes de conviver com os diferentes desde a infância.

O ensino inclusivo é a prática da inclusão – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (Karagiannis, Stainback e Stainback, (1999, p. 21).

Contudo, observa-se que, antes de mais nada, é preciso a formulação de uma lei que ampare tanto alunos com TDAH quanto as outras necessidades levando em consideração as particularidade de cada sujeito, somada à reformulação das leis já existentes relacionadas à inclusão escolar, pois, tendo a lei já é algo difícil porém acredita-se que somente leis específicas voltadas para tal particularidade pode contribuir e atender necessidades dos alunos com TDAH, as escolas e os profissionais que nela se encontram, terão os recursos necessários para lidar com as dificuldades de aprendizagem apresentadas por essas crianças e, também, caminham na busca por sanar tais dificuldades, de modo a possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dentro das limitações do aluno, no entanto, de maneira adequada, com todos os recursos essenciais (ROCHA et al, 2021).

Porém, também no universo da sala de aula, é imprescindível que se reconheça que a criança com TDHA “enfrenta dificuldade de adaptação em seu ambiente escolar, refletindo nas relações que estabelece com os seus colegas e no seu desempenho escolar” (MACHADO, 2007, p. 24). O que leva à concepção de que o professor deve buscar maior conhecimento a respeito do TDAH em si, e de como proceder com as crianças, de modo a criar um ambiente propício à boa convivência de todas as crianças e a melhor adaptação da criança ou das crianças com TDAH.

Entretanto, observa-se um certo pré-conceito a respeito do comportamento da criança e, por sua vez, o que deveria ser um tratamento igualitário, pressupondo o processo de inclusão, passa a ser uma exclusão carregada de julgamentos.

3.1 O PROCESSO DE PATOLOGIZAÇÃO E A MEDICALIZAÇÃO DO COMPORTAMENTO NA EDUCAÇÃO.

De acordo com o DSM (Manual de Estatística e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria), a responsabilidade do diagnóstico do TDAH é do profissional que tem conhecimentos clínicos, ou seja, psicólogos ou médicos (neurologistas com especialização em neuropsicologia e psicopedagogos) e jamais de professores, isso quer dizer que os professores não têm a responsabilidade pelo diagnóstico, porém, eles podem contribuir pelo fato de mediar o aprendizado, convivendo, observando o comportamento, buscando estratégias e orientando os pais a buscarem ajuda profissional da área

Sendo assim o papel do professor para o desenvolvimento desses alunos é extremamente importante. Pois esse professor contribuirá com a formação desse aluno dentro e fora da escola, para tanto faz se necessário uma rede de apoio e suporte adequado para o atendimento especializado desse aluno.

Conforme tem sido frisado ao longo deste trabalho, acredita-se que, principalmente os professores, devem estar atentos a possíveis sintomas e sinais de TDAH e, por sua vez, comunicar aos pais e, logo, os mesmos devem buscar orientação profissional. No entanto, é imprescindível esclarecer que não se deve tornar tais comportamentos em “doença”, transferindo a responsabilidade e cuidados à instituição médica, de modo a eximir a responsabilidade social dos pais, professores e comunidade em geral.

Scarin e Souza (2020, p. 2) comentam:

A sociedade contemporânea tem assistido atualmente à classificação desenfreada de comportamentos tanto de crianças e adolescentes quanto de adultos, independente do contexto de ocorrência, como pertinentes à esfera da psicopatologia. Atitudes comuns, reações ocorridas dentro de contextos esperados, comportamentos por vezes executados de maneira um pouco mais intensa têm sido considerados e enfrentados como demonstrações de desestabilidade, de disfunção psíquica e orgânica. A tratativa ao fenômeno tem ocorrido de modo radical: doses maciças de medicação têm sido impostas às crianças, adolescentes e adultos, notadamente crianças, como saída para os inúmeros problemas encontrados, enquanto diagnósticos, nos consultórios médicos.

Nesse sentido, Souza (2007) infere:

Ao considerar que as causas da queixa escolar se encontram no psiquismo (problemas emocionais) ou no rebaixamento intelectual (deficiência mental), que, é importante ressaltar, a maioria das vezes as crianças não apresentam, continuamos eximindo o sistema escolar da participação e/ou produção dessas dificuldades. Desconsiderar a produção do fracasso no conjunto de relações do processo de escolarização dificulta propor ações que venham a modificar, pelo menos minimamente, as relações escolares (SOUZA, 2007, p. 52).

Nisto consistem os processos de patologização e medicalização, onde determinados comportamentos são considerados como doença e, logo, a responsabilidade pela pessoa portadora de tal “doença” passa a ser a instituição médica.

Carvalho et al (2015) citando Peter Conrad (1975; 2007), com base nos pressupostos teóricos de Michel Foucault, definem que “a medicalização é um processo no qual determinado comportamento e/ou problema não médico é definido como uma doença, transtorno ou problema médico, sendo delegada à profissão médica a autorização para ofertar aos indivíduos algum tipo de tratamento (CARVALHO et al, 2015, p. 1253).

Chagas e Pedroza (2016, p. 2) explicam:

O conceito de patologização remete a um processo semelhante ao da medicalização, focando na atribuição de status de doença a problemas da vida cotidiana. Calcado no binômio saúde-doença, termina por escamotear a influência de aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos sobre o desenvolvimento humano, além de individualizar questões que se constroem na relação das pessoas entre si. Representa, assim, a biologização de conflitos sociais, naturalizando os fenômenos socialmente constituídos e retirando da análise da existência humana a historicidade, a cultura e as desigualdades sociais, característicos da vida em sociedade.

Entende-se, então, que um problema foi interpretado como doença, logo, encaminhado para tratamento médico e definido em termos médicos, por meio do uso da linguagem médica, da adoção de explicações médicas e de um tratamento para a condição, de modo que, fora da comunidade médica, aquele comportamento passa a ser algo inexplicável, uma vez que os termos médicos são ininteligíveis para pessoas leigas no assunto.

Conforme Brzozowski e Caponi (2013, p. 210):

A medicalização pode ocorrer tanto em casos de desvios de comportamento quanto de processos naturais da vida. Alguns exemplos de processos naturais da vida medicalizados incluem sexualidade, nascimento, desenvolvimento infantil, tensão pré-menstrual (TPM), menopausa, envelhecimento e o processo de morrer. Já dentre os desvios podemos citar loucura, alcoolismo, homossexualidade, hiperatividade e dificuldades de aprendizagem, problemas alimentares (obesidade e anorexia), abuso infantil, jogo compulsivo, infertilidade e transexualidade, dentre outros.

Conforme as autoras, vários são os casos naturais da vida que acabam por ser medicalizados. Dentre os casos citados está a hiperatividade, considerada um processo natural

que, no entanto, tem sido considerado uma doença passível de cuidados médicos, tornando a pessoa hiperativa um doente dependente de “cuidados especiais”.

É importante destacar que o processo de medicalização ocorre em função de um comportamento da sociedade em considerar outros comportamentos “errados” e destoados do estabelecido socialmente, logo, torna-se uma “doença”.

Este contexto, remete-nos à questão da patologização do comportamento, onde, segundo o julgamento popular, o comportamento que difere daquele imposto pela sociedade, logo, é um comportamento passível de ser considerado uma doença mental, ou seja, está relacionado apenas à fisiologia, biologia e ao funcionamento orgânico do indivíduo. Entretanto, conforme Maia (2017, p. 16):

A naturalização do comportamento humano, pautada no organicismo ou fisiologismo, sustenta também a lógica de buscar em condições orgânicas e biológicas as causas para os problemas e dificuldades humanas, como já citado (Collares & Moysés, 2014). Nessa perspectiva, qualquer desvio da suposta normalidade poderia ser justificado como problema no aparato orgânico e, portanto, ser considerado doença. No caso dos fenômenos psicológicos, qualquer dificuldade percebida passa a ser sinal de uma doença mental.

Portanto, entende-se que o comportamento individual acaba por ser influenciado pelo comportamento do todo, assim, aquele indivíduo que possui, por exemplo, certa dificuldade de se integrar a um grupo, esse indivíduo será considerado diferente e afastado do convívio, o que pode desencadear outras particularidades em seu comportamento, não configurando uma doença, mas sim, o resultado do meio em que vive, conforme discorrem as teorias de Vigotsky.

Sendo, então, dado comportamento considerado fora dos padrões sociais, ocorre a necessidade de “tratamento”, o que, por sua vez, envolve, na maioria dos casos, a prescrição de medicamentos com vistas à cura ou controle. Sabe-se que uma das indústrias mais rentáveis em nossos dias é a indústria farmacêutica, principalmente, quando o assunto é medicamento relacionado a transtornos como depressão, ansiedade, hiperatividade, TDAH, etc., portanto, existe, ainda, maior empenho para que indivíduos sejam encaminhados para tratamento médico e utilização de medicamentos.

Sendo assim, acredita-se que, ainda que haja a necessidade de uma opinião médica, é importante aos pais juntamente com a escola tomem para si a responsabilidade de cuidar do educando, observando suas necessidades no processo de aprendizagem, fazendo com que a intervenção médica seja a mínima possível. E, principalmente, que se busque extinguir o estigma de que o TDAH seja uma doença, que faz com que seu portador seja excluído da sociedade em que vive, no caso, principalmente a escola.

4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DO ALUNO COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se pensar no processo de inclusão da criança com TDAH faz-se de suma importância conhecer o processo de formação do professor, tendo em vista é o profissional que atuará como mediador entre crianças com TDAH e seus colegas bem como com o próprio processo de ensino e aprendizado.

Nesse sentido, Mazzota (1993, p.43), diz que: “O programa de professores deve incluir amplo fundo de educação profissional comum e especializado. Além disso, devem ser proporcionadas experiências práticas, integradas com a teoria”.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, de 1998:

[...] inclusão, portanto, não significa, simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mais significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (BRASIL, Ministério da Educação, MEC/ SEESP, 1998).

Para Mittler (2001) a educação inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo para se alcançar as necessidades de todas as crianças. Para esse autor a inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois, ela representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente à sua filosofia está a celebração da diversidade.

Mantoan (1998, p. 3) propõe,

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares.

Ainda, conforme Mantoan (2000, p. 7-8), as escolas abertas à diversidade são escolas,

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades

de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

De acordo com Fonseca (1987, p. 99), “a educação especial não pode continuar a ser refúgio dos professores menos qualificados, a única alternativa profissional, por estar mais perto de casa, ou uma opção profissional por motivo de caridade ou paixão.” (1987, p. 99).

Oliveira e Glat (2003, p. 10) inferem que,

A grande barreira surge, em parte, porque os nossos professores não foram preparados, tanto pedagogicamente como psicologicamente, para lidar com alunos com diferentes necessidades individuais, sobretudo se essas envolvem deficiências sensoriais ou psicomotoras, ou comprometimentos graves de ordem cognitiva, comportamental e ou de comunicação. Não se pode falar sobre currículo e cotidiano escolar, sem realçar, o papel do professor.

Mantoan (2001) afirma que a educação especial se protege, ao mostrar-se temerosa por uma mudança radical da escola, apoderando-se da inclusão como um assunto de sua competência. Por outro lado, o ensino regular se omite (deliberadamente) em relação à inclusão, para evitar uma revisão geral de suas práticas e a sua transformação, entendendo que a inclusão é um problema do ensino especial e reforçando o interesse deste de encampar a inclusão.

Maia e Confortin (2015), afirmam que diante do paradigma da inclusão, precisa-se pensar na educação das crianças com TDAH, desde a educação infantil até a superior. Uma das condições de funcionamento da escola é o professor, embora se saiba que a própria instituição escolar terá de buscar novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, orientados por concepções e práticas pedagógicas que atendam à diversidade humana.

É indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e entender as necessidades especiais de aprendizagem de todos as crianças, jovens e adultos portadores ou não do TDAH - Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. (MAIA E CONFORTIN, 2015).

Concordo em partes com a citação anterior do autor, onde é indispensável uma reforma na formação dos professores, somente a formação inicial não é suficiente portanto é necessária uma formação continuada nessa área sempre reforçando e atualizando os aspectos de cada necessidade especial que precisam aprender a identificar e entender as particularidades, levando em consideração que o professor não tem conhecimentos na área medica para ter tudo em mente.

(BRASIL, Ministério da Educação, (1996),) afirma que:

É preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruir enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação.

Kern (2004) assevera que, “o cotidiano da escola regular é muito mais rico e imprevisível do que o da escola especial”. Pois, segundo a autora, o sujeito vivencia situações onde precisa resolver problemas, agir como os ditos ‘normais’; fatos esses que ocorrem no contexto escolar: recreio, sala de aula, a própria convivência com a comunidade. Já na escola especial, o cotidiano, como evidencia a referida autora é mais previsível, menos rico, superprotetor em função das características da clientela.

Neste processo, cabe ao professor e à escola, reconhecer as diferenças. Havendo o reconhecimento de tais diferenças, supõe-se que é preciso trabalhar respeitando as mesmas e, se necessário, promover um trabalho diferente. Compreender a diferença da criança e proporcionar-lhe o atendimento necessário, vai auxiliá-la a permanecer na escola, ou seja, está incluindo (KERN, 2004).

A prática reflexiva e a participação crítica são orientações prioritárias na formação de professores. Para que haja uma prática de criticidade e reflexão sobre a atuação docente é preciso ter uma escola reflexiva, que pense na sua missão social e na sua organização estratégica e eticamente, que rompa com as barreiras do preconceito e que ofereça apoio aos seus docentes, uma escola estimulada pelos desafios, sabendo que faz parte de uma complexidade que abrange a todos (JESUS, 2006, p. 99).

Portanto, é importante para a escola contar com um suporte ou apoio de um professor capacitado para auxiliar na educação inclusiva sendo assim o professor regular conseguira desenvolver e planejar melhor suas aulas tendo em vista de que existe um professor de apoio para ajudá-lo na execução das atividades pedagógicas, interagindo com todos os alunos. (OLIVEIRA 2003; GLAT, 2005).

Nesse contexto, é importante ter em mente que o aluno com TDAH, bem como todos os outros estudantes, possuem seu próprio tempo de aprendizagem; entretanto, em sua maioria, os alunos com TDAH precisam de um tempo maior para internalizar o que foi ensinado (MAIA 2015; CONFORTIN, 2015).

As autoras ainda afirmam que é indispensável a intervenção do professor para que esse aluno não se sinta inferior diante dos colegas de turma, assim como que a turma não o caracterize como uma pessoa lenta e estranha.

Nesse sentido tem-se que:

[...] o professor tem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e controle do comportamento da criança com TDAH. Desse modo, ele deve ser instruído, tanto na formação inicial como na continuada, como também deve ser auxiliado em sua prática pedagógica e deve ter conhecimento sobre o transtorno e as estratégias adequadas em sala de aula para que esses alunos sejam efetivamente incluídos na escola (REIS, 2011, p.7).

Assim, entende-se que desde o início da graduação é necessário que haja programas curriculares voltados para a prática pedagógica inclusiva, de modo que ao concluir a graduação o graduado seja capaz de reconhecer possíveis necessidades educacionais especiais dos alunos, para então tomar as devidas providências, ou seja, informar a direção que deverá sugerir aos pais a buscar por profissional especializado, etc. Para o graduado, saber lidar com seu(s) aluno(s) com TDAH ou qualquer outra necessidade educacional especial é um diferencial e uma capacitação a mais para o currículo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa foi possível perceber, com base nos teóricos citados, que muito ainda há de ser feito para que o processo de inclusão se torne verdadeiramente viável e obtenha resultados positivos. Visto que, principalmente, a formação dos professores ainda deixa muito a desejar. Inclusive, existem falhas grotescas nos cursos de formação de professores, pois, trata-se do assunto, porém, não há aprofundamento para que os futuros profissionais que, porventura, venham atuar na educação inclusiva estejam preparados para lidar com as diversas situações que podem ocorrer no processo, principalmente no que diz respeito à promoção de um ambiente igualitário que atenda às necessidades específicas de seus alunos.

As dificuldades encontradas ao incluir crianças com TDAH em sala de aula. Vai desde a estrutura física da escola a material didático compatível para o aprendizado bem como a importância da formação docente e da preparação do grupo escolar em lidar com diversas situações.

Ao se lançar um olhar sobre o processo de inclusão de alunos com TDAH é possível observar que, como todo processo inclusivo, passa por diversas fases complicadas, envolvendo a incapacidade da escola de se organizar em questão de treinamento de pessoal, a fim de saber lidar com as necessidades e/ou dificuldades da criança para se familiarizar com o novo ambiente escolar. Também há outro entrave ainda mais sério que é a formação precária dos professores,

tendo em vista que nos cursos de formação pouco se trabalha questões relacionadas à inclusão, ao reconhecimento de possíveis Necessidades Educativas Especiais (NEE), faz-se necessário a formação continuada para as especificidades no caso desta pesquisa, o TDAH. Para tanto sabemos que essa formação continuada ainda é precária nem todos têm o acesso disponível ou interesse. Não havendo reconhecimento e entendimento acerca do assunto por parte da escola, nem da família a criança passa a ser marginalizada e considerada custosa, bagunceira, preguiçosa, dentre outras más interpretações a respeito do comportamento da mesma.

A acessibilidade constitui um fator muito importante para o exercício da cidadania dos portadores de necessidades especiais, contribuindo para sua interação e inclusão dentro da sociedade.

Deste modo, compreende-se que, concretizar, de fato, a inclusão constitui um grande desafio, pois envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Mudar concepções já cristalizadas e arraigadas em nome de outro modelo de educação não é uma tarefa simples e fácil, sobretudo, quando tais mudanças possibilitam o benefício de pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em consequência, da escola.

Existe uma série de dispositivos legais que visam garantir direitos, prevendo melhorias, adaptações em diversos ambientes, na tentativa de oferecer condições para que não ocorra a exclusão. Para a consolidação de uma sociedade inclusiva, ainda há muito para se construir, pois, vê-se que foram dados apenas os primeiros passos rumo ao desenvolvimento social.

Entende-se que se faz necessário, ainda hoje, continuar investigando sobre o tema acerca das instituições que se proclamam inclusivas ou em processo, para que haja contribuição com reflexões e análises a respeito da inclusão, a fim de que esta não continue sendo praticada no Brasil apenas como parte da política do ensino especial.

A intenção, portanto, ao realizar este estudo, foi oferecer aos responsáveis pela Proposta de Inclusão Escolar, como uma política educacional, dados que sugerem um repensar crítico sobre a mesma, numa outra perspectiva teórico-paradigmática. E ao mesmo tempo, para que se repense a proposta pedagógica dos cursos de formação de professores, no sentido de criar e oportunizar situações que capacitem os acadêmicos futuros professores e mesmo os já atuantes na Educação. Assim, se esta pesquisa serviu para suscitar a necessidade e o interesse de se prosseguir pesquisando, certamente seu objetivo terá sido atingido.

REFERÊNCIAS

ABDA - Associação Brasileira de Déficit de atenção. **O que é TDAH.** Disponível em: <<https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

ALMEIDA, Dulce Barros de. Análises e reflexões críticas acerca do capítulo V, que trata da educação especial nas diretrizes e bases do sistema educativo no Estado de Goiás. In: TOSCHI, M. S. e FALEIRO, M. de O. L. (orgs.) **A LDB do Estado de Goiás: análises e perspectivas** - Goiânia: Editora Alternativa., 2001.

American Psychiatric Association (1994). **DSM-IV: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais** (4ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores. American Psychiatric Association (2002).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de setembro de 2009.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Acesso: 28 de março de 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1 - n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. Medicalização dos Desvios de Comportamento na Infância: Aspectos Positivos e Negativos. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2013, v. 33, n. 1, p. 208-221.

CARVALHO, Sérgio R.; RODRIGUES, Camila de O.; COSTA, Fabrício D. da; ANDRADE, Henrique S. Medicalização: uma crítica (im)pertinente? **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1251-1269, 2015.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Patologização e Medicalização da Educação Superior. **Psic.: Teor. e Pesq.** 32 (spe), 2016.
CONSTITUIÇÃO FEDERAL. **Art. 208 sobre a educação básica no Brasil**. Disponível em: <http://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Tópicos em educação especial**, v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

FONSECA, V. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GAERTNER, Colégio Erasto. **TDAH na escola: Qual é o papel dos educadores na inclusão de alunos hiperativos**. 2016. Disponível em: <https://erasto.com.br/NOTICIAS/TDAH-NA-ESCOLA-QUAL-E-O-PAPEL-DOS-EDUCADORES-NA-INCLUSAO-DE-ALUNOS-HIPERATIVOS#:~:TEXT=UMA%20VEZ%20QUE%20IDENTIFICADO%20O,TEM%20CONTATO%20COM%20O%20ALUNO>. Acesso em: 28 fev. 2022.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GONÇALVES, Martha Abrantes. Educação musical e inclusão escolar: uma aproximação teórica, 2006. Monografia (Curso de Licenciatura Plena de Educação Artística com Habilitação em Música), Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/gonc3a7alves-martha-educac3a7c3a3o-musical-e-inclus3a3o-escolar_uma-aproximac3a7c3a3o-tec3b3rica.pdf. Acesso em 10/2022

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Caderno de conceitos e orientações do censo escolar 2019**. Brasília: Inep, 2019.

JESUS, Denise Meyrelles. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 76-90.

KARAGIANNIS, A. STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 21 – 34.

KERN,E. A Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: RIES, B.E.; RODRIGUES, EW. (Org). **Psicologia e educação: fundamentos e reflexos**. Porto Alegre: PUCRS, 2004. P. 201-222.

LAPLANE, Adriana. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, out. 2006. Edição especial.

MACHADO, Vilma Bastos. **O Professor e a Inclusão do Aluno com Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Dissertação. Campinas: ed. PUC, 2007.

MAIA, Maria Inete Rocha. CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **PERSPECTIVA**, Erechim. v. 39, n.148, p. 73-84, dezembro/2015.

MAIA, Camila Moura Fé. **Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação**. Brasília, 2017. 84p.

MANTOAN, M. T. E. **Análise do documento – Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. FE/UNICAMP: 1998. (mimeo).

MANTOAN, M. T. E. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARCHESI, Alvaro. COOL, César. PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é Educação Inclusiva?** Revista Integração. Ministério da Educação e Desportos. Brasília, v. 8, n. 20, p. 37-39, 1998.

OLIVEIRA, E. da S. G. e GLAT, R. Educação Inclusiva: Ensino Fundamental para os Portadores de Necessidades Especiais. Em VALLE, B. de B. R. , NOBRE, D.; ANDRADE, E. R.; OLIVEIRA, E. G.; BONFIM, M.SI. do R. M.; FARAH NETO, M.; GLAT, R. & ROSA, S. P. **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental**. Curitiba: IESDE, 2003.

O que é a educação inclusiva. **Diversa Educação Inclusiva na pratica**. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/>. Acesso em 06/11/2022, nov.2022).

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. **PSICOLOGIA. USP**. v. 8, n.1, São Paulo, 1997, p.47-62.

REIS, G. V. **Alunos Diagnosticados com TDAH:** reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional. Parnaíba. 2011.

ROCHA, Bruna Eduarda. FAVERO, Suelen. SOUZA, Wylana Cristina Alves De. A inclusão das crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade nas escolas municipais de uma cidade no norte do Rio Grande do Sul. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 03, Vol. 09, pp. 05-27. Março de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/transtorno-de-deficit>. Acesso em: 04 mar. 2022.

RODRÍGUEZ, Rafael Bel. **Pedagogía de la diversidad:** más allá de los tipos y niveles de integración. In: RODRÍGUEZ Rafael Bel; MARTÍNEZ, Ileana Musibay (Orgs.). *Pedagogía y diversidad*. Ciudad de La Habana, Cuba: Casa Editora Abril, 2001. p. 59-67.

SANCHEZ, Vera Lúcia. **O processo de inclusão/exclusão do aluno com TDA/H na escola pública.** Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_vera_lucia_sanchez.pdf Acesso em: 04 mar. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Entrevista especial à Revista Integração.** Revista Integração. Ministério de Educação e Desportos. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 8, n. 20, p. 09-17, 1998.

SASSAKI, R. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**. V. 1, n. 1 p. 19 – 23. 2005.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2020, v. 24.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In Souza, B. P. (Ed.), **Orientação à queixa escolar**, (vol. 1, pp. 27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VASCONCELOS, Maria Inês. TDAH, dislexia e a metonímia da Lei 14254/21. **Jornal Voz Ativa**, 2021. Disponível em: <https://jornalvozativa.com/brasil-mundo/tdah-dislexia-e-a-metonimia-da-lei-14254-21/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73051-sobe-o-numero-dematriculaspaaensinomedioemtempointegralassimcomoinfantiltecnico#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20matr%C3%ADculas%20de,2%25%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202014>. Acesso em 11/2022).