DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS AO TDAH

FÁBIO SANTOS MENEZES SILVA

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, com foco no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A pesquisa aborda as dificuldades de aprendizagem no contexto educacional contemporâneo, destacando que o fracasso escolar pode decorrer de múltiplos fatores orgânicos, psicológicos e ambientais. Nessa perspectiva, compreende-se que tais dificuldades resultam da interação entre condições internas do estudante e aspectos externos relacionados ao ambiente escolar, familiar e socioeconômico. O professor é identificado como facilitador da aprendizagem, devendo privilegiar as habilidades de cada estudante e promover sua autoestima. Cabe ao educador investigar as causas das dificuldades de forma ampla, considerando aspectos orgânicos, neurológicos, psicológicos e ambientais, para então direcionar o aluno a especialistas quando necessário. O TDAH é caracterizado como uma síndrome neurocomportamental que afeta a atenção, o autocontrole e o controle de impulsos, manifestando-se em três subtipos: desatento, hiperativo-compulsivo e combinado. O transtorno impacta o indivíduo e seu entorno, podendo provocar prejuízos na aprendizagem e na integração social, com reflexos na autoestima do portador. A base legal da educação inclusiva é analisada a partir da LDB (Lei nº 9.394/96) e da Declaração de Salamanca. A pesquisa distingue os conceitos de integração e inclusão social, enfatizando que a verdadeira inclusão requer adaptação da sociedade às necessidades dos indivíduos. Enquanto a integração pressupunha a adaptação da pessoa com deficiência ao meio, a inclusão propõe um processo bilateral de transformação social. Conclui-se que o TDAH não constitui impeditivo para a aprendizagem quando há adequação das práticas pedagógicas. A educação inclusiva beneficia todos os envolvidos, promovendo o respeito à diversidade. Sua efetivação, no entanto, depende de investimentos contínuos na formação docente e na reestruturação dos sistemas de ensino para oferecer currículos adaptados e práticas comprometidas com o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH; Dificuldades de aprendizagem; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Para que seja possível alcançar os objetivos educacionais em sala de aula, muitas questões devem ser consideradas pelo professor e pela escola. O indivíduo com necessidades especiais deve estar inserido no convívio social regular, especialmente na escola, pois suas necessidades e singularidades não podem impedir a troca de experiências, a conscientização e a construção do respeito que este contato pode proporcionar-lhe.

Ao nos propor o convívio com as diferenças, a educação inclusiva nos dá a oportunidade de nos reeducar, de oferecermos às crianças da atualidade a chance de aprender no ambiente escolar mais do que aquilo que está previsto no currículo escolar, mas também lições de humanização.

Dizer que as particularidades e dificuldades de aprendizagem do aluno de inclusão são barreiras intransponíveis e que são motivo para a segregação é ignorar as diferenças naturais entre todos os seres humanos. Mesmo numa classe em que não haja alunos de inclusão, cada aluno apresentará suas dificuldades, habilidades e seu ritmo de aprendizado.

Especificamente, se tratando dos alunos com TDAH, é necessário que haja um acompanhamento para que a questão produza o menor impacto possível na vida e na relação do indivíduo com o ambiente escolar e a aprendizagem, propriamente.

Por todo o exposto, a pesquisa ora proposta demonstra-se relevante, de modo que seja possível explorar e aprofundar conhecimentos sobre o tema. Para a realização do estudo em questão será realizada uma revisão bibliográfica com base em documentos de periódicos, livros, artigos e legislações para

levantamento teórico e análise.

Inicialmente, foram abordadas reflexões sobre dificuldades de aprendizagem, seguidas da caracterização do TDAH. Por fim, foram expostas questões relativas à legislação e o papel social da inclusão.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Na realidade que hoje se apresenta, muitas são as demandas que a escola recebe. Cabe a ela, portanto, transmitir saberes acumulados e, ao mesmo tempo, impedir que as crianças fiquem desmotivadas e busquem apenas estudar para a prova, que se tornou um instrumento para verificar a memorização do conteúdo. Ou seja, a escola e o educador, que não cumpriu minimamente as demandas da educação para o século XX, encontram-se totalmente despreparados para atender os desafios do século XXI.

Embora muitos estudiosos tenham se dedicado em responder diversos questionamentos sobre a capacitação dos educadores na atuação com crianças que apresentam desmotivação e desinteresse no processo de ensino aprendizagem, a complexidade dessa problemática em termos da capacitação do professor requer ainda muitas pesquisas.

Segundo Charlot (2005), o fracasso escolar é um tema relevante e polêmico que requer atenção no espaço escolar. Ele tem sido foco de constantes discussões por estar intimamente atrelado a questões como: reprovação, evasão, indisciplina, erro, fracasso e insucesso escolar. Conforme estipula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), espera-se que os estudantes ao final de quatorze anos de idade tenham completado o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito. Nossa realidade, no entanto, é bem distinta, uma vez que há alto índice de fracasso escolar, sistema de “promoção automática” de analfabetos e de novos métodos de ensino sem qualificação profissional.

O fracasso escolar pode ocorrer por diversas situações e condições externas e internas ao estudante. Podemos citar como causas externas, problemas de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes e socioinstitucional: desde estrutura física da escola, problemas administrativos e pedagógicos; nas causas internas, o desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamentos.

Para Piaget (1994), um sujeito epistêmico constrói conhecimentos a partir das coordenações de suas ações e dos ensinamentos, oportunidades, bem como benefícios de sua herança genética, saúde orgânica e mental.

Quem não se adéqua a um padrão pedagógico convencional, reage negativamente, tornando-se inadequados. Para Fonseca (1996), a primeira necessidade seria, portanto:

> [...] alfabetizar a linguagem do corpo e só caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor, ligados por coordenadas espaços – temporais e correlacionadas por melodias rítmicas de integração e respostas (FONSECA, 1996, p.142).

A busca pelo método único, um ideal pedagógico, não só terminou como passou a ser considerado inadequado didaticamente. A pedagogia do século XX modificou radicalmente a forma de ensinar, apesar de muitos erros que ocorreram e continuaram a ocorrer devido à compreensão equivocada e a informações superficiais das novas metodologias.

Dentro do contexto moderno das tecnologias em educação, o conhecimento disponível estará cada vez mais ao alcance de todos. É fundamental ter no professor o facilitador da aprendizagem, que saiba manejar o conhecimento com autonomia. Com o papel do professor essencial e sua função educativa e não instrucionista.

O sistema educacional precisa estar atento a importância da inserção curricular dos valores básicos, para que haja uma boa convivência escolar entre discentes e docentes. Os temas transversais já existem, porém, é preciso um melhor aparato não somente de materiais didáticos, mas, uma maior preocupação em relação à formação dos professores para uma utilização eficaz. A escola, como espaço formador e não conformador,

deve abrigar as diferenças, mas deve conter as regras fundamentais como recurso organizador das relações sociais.

Paulo Freire (1996, p. 25), em sua consagrada obra "Pedagogia da Autonomia", nos diz que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro", e complementa: "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

A aventura do conhecimento é compartilhada, portanto reúne ao mesmo tempo interesses psicológicos, biológicos, sociológicos, antropológicos, linguísticos, artísticos e culturais. A priori tratamos as dificuldades escolares das crianças como problemas delas mesmas, uma vez avaliada, a criança torna-se aquilo que o teste definiu.

O(a) professor(a) não pode esquecer de que o(a) aluno(a) é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos. A criança é um todo; quando apresenta dificuldades no aprendizado, precisa ser avaliada em vários aspectos.

Precisamos nos apropriar da concepção de que a ação, o movimento e experiências concretas facilitam e reforçam o desenvolvimento e a aprendizagem. As crianças com dificuldades de aprendizagem precisam de apoio no desenvolvimento de suas potencialidades, não rótulos.

O professor deve privilegiar as habilidades de cada aluno, provendo desenvolvimento da autoestima e integração dos educandos; orientando e desafiando os alunos a alcançar metas para vencer as dificuldades. Pedagogicamente a integração requer a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem estigmatizar e sem segregar.

Identificar intervenções necessárias para ajudar educadores a capitalizar potencialidades intelectuais dos alunos com dificuldades de aprendizagem em vez de encará-los como vítimas de suas defasagens. As experiências de aprendizagem devem caminhar do concreto para o abstrato, do simples para o complexo. Para que possamos ver a realidade de maneira mais objetiva é necessária uma organização da aprendizagem.

Para compreender os efeitos que os problemas de aprendizagem surtem nos alunos e diferenciá-los de um distúrbio de aprendizagem, é importante, antes de qualquer coisa, realizar sua definição, ou seja, conceituar o que se entende por problemas de aprendizagem.

De acordo com José (2009), "os problemas de aprendizagem referem-se às situações difíceis enfrentadas pela criança normal e pela criança com um desvio do quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo" (p. 23). Este caso de alunos que sobre os quais pode-se criar a expectativa de aprendizagem a longo prazo diz respeito aos alunos multirrepetentes. A autora completa:

Pela intensidade com que se apresentam os sintomas e comportamentos infantis, pela duração que eles têm na vida escolar e pela participação do lar e da escola nos processos problemáticos, fica difícil para o professor diferenciar um distúrbio de um problema de aprendizagem [...] Portanto, estabelecer claramente os limites que separam 'problemas' de aprendizagem dos chamados 'distúrbios' de aprendizagem é uma tarefa muito complicada, que fica a critério do especialista na área em que a deficiência se apresenta (JOSÉ, 2009, p. 23).

Ainda segundo José (2009), a detecção das dificuldades de aprendizagem que aparecem em sala de aula fica a cargo do educador, especialmente nas escolas que apresentam características mais carentes. O educador também deve "investigar as causas de forma ampla, que abranja os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais psicológicos adicionados à problemática ambiental em que a criança vive" (p. 23).

Dessa forma, o educador viabiliza o direcionamento da criança a um especialista, de modo que este possa, além de oferecer tratamento à criança, também fornecer orientação ao professor para que este tenha condições e recursos para lidar com o aluno nas salas comuns, ou, caso julgue necessário, re-

alizar a indicação de sua transferência para uma sala especial, adequada à sua necessidade.

Para a autora, inúmeros são os fatores que podem acarretar problemas ou até mesmo um distúrbio de aprendizagem. Entre eles, destacam-se:

Fatores orgânicos – saúde física deficiente, falta de integridade neurológica (sistema nervoso doentio), alimentação inadequada etc. Fatores psicológicos – inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação à realidade, sentimento generalizado de rejeição etc. Fatores ambientais – o tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu desde os primeiros dias de vida, a influência dos meios de comunicação etc (JOSÉ, 2009, p. 23).

Chabanne (2006) apresenta um importante quadro que esclarece os aspectos que envolvem o aluno e influenciam em sua construção de identidade, na formação de sua noção de mundo, bem como compreensão e interação com o entorno.

Ser aluno é assumir um papel... e subir no palco; o aluno pode se recusar a entrar no jogo, mas então, de qualquer modo, outro papel lhe é atribuído: o de aluno 'diferente'. No palco social, à medida que o tempo passa, encontramos muitos atores, muitos cenários, e declamamos muitos textos, ora nossos, ora aqueles que nos atribuem (...) e podemos nos sair bem ou mal com nossa máscara pessoal... (CHABANNE, 2006, p. 27).

Conforme Leal & Nogueira (2011), para que se possa oferecer um tratamento efetivo ao aluno, é imprescindível que seja empregada uma investigação diagnóstica clínica aprofundada, realizada por uma equipe de especialistas que vai desde o psicopedagogo, passando pelo psicólogo, o neurologista, o fonoaudiólogo etc. Só a partir de uma avaliação dessa equipe multidisciplinar será possível vislumbrar o não aprender de maneira profissional e acertada para que não haja julgamentos precipitados e preconceituosos (LEAL; NOGUEIRA, 2011, p. 54-55).

Dessa forma, é possível notar o quanto é importante um diagnóstico realizado com seriedade, contando com a competência de profissionais dedicados a oferecer o melhor tratamento possível para o aluno em relação à dificuldade enfrentada.

CARACTERIZANDO O TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma síndrome neurocomportamental que possui como característica um padrão contínuo de desatenção acompanhado ou não por hiperatividade e impulsividade. A definição proposta por Barkley (2002) apresenta o TDAH como um transtorno referente ao desenvolvimento do autocontrole, bem como da capacidade do indivíduo manter a atenção em tarefas nas quais não encontra grande motivação. O autor também define o transtorno como relativo ao baixo controle de impulsos.

É possível, então, definir o TDAH como um transtorno no qual a atenção que se espera para determinada idade não é atingida plenamente, caracterizando-se como um distúrbio do desenvolvimento, de modo que, como afirmam Barkley e Rotta (2006) comprometimentos motores, perceptivos, comportamentais e cognitivos podem ocorrer a partir do TDAH.

O grau de comprometimento apresentado pelo TDAH apresenta ampla heterogeneidade, bem como as necessidades e a resposta ao tratamento por meio de medicação, conforme Pinheiro, Camargos Jr., & Haase (2005).

De forma geral, a manifestação ocorre na infância, contudo, pode acompanhar o indivíduo até a vida adulta. Provoca estresse nos membros da família por conta de prejuízos no âmbito de aprendizagem e integração social que pode gerar, o que pode causar impacto direto na autoestima do portador, como frisa Olvera, 2000.

Há, também, o aspecto psicossocial do TDAH, que diz respeito a influências do meio.

Agentes psicossociais que atuam no funcionamento adaptativo e saúde emocional geral da criança, como desentendimentos fa-

miliares e presença de transtornos mentais nos pais, parecer ter participação importante no surgimento e manutenção da doença, pelo menos em alguns casos. Pesquisadores já encontraram uma associação positiva entre algumas adversidades psicossociais (discórdia marital severa, classe social baixa, família muito numerosa, criminalidade dos pais, psicopatologia materna e colocação em lar adotivo) e o TDAH. Comparando-se famílias com e sem TDAH foi encontrada uma maior freqüência de coesão familiar diminuída e exposição à psicopatologia dos pais, principalmente materna, nas que tinham o transtorno em estudo (NETO; GAUER; FURTADO, 2003, p. 638).

De acordo com a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento do Código Internacional de Doenças (CID-10, 1993) e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais Texto Revisado (DSM-IV-TR) (APA, 2002) – os quais são os mais utilizados sistemas modernos em psiquiatria – possuem especificidades similares em relação ao TDAH, embora não adotem as mesmas nomenclaturas.

No CID-10 o transtorno se caracteriza por "uma combinação de comportamento hiperativo e pobremente modulado com desatenção marcante, falta de envolvimento persistente nas tarefas, conduta invasiva nas situações e persistência no tempo dessas características" (p. 256).

O TDAH é uma patologia que causa impacto na vida tanto de pessoas acometidas por ela quanto de pessoas que estão ao seu redor. O TDAH, em qualquer das suas diferentes tipologias (predomínio da hiperatividade/ impulsividade, da desatenção ou combinado/misto), afeta crianças e adolescentes de diferentes culturas, sociedades, famílias, classes econômicas e níveis de inteligência. Vale salientar que o comportamento que uma pessoa com TDAH apresenta frequentemente são semelhantes aos comportamentos de muitas pessoas não portadoras de TDAH.

A partir de 1994, com a mudança da nomenclatura de Transtorno de Déficit de Atenção (conhecido como TODA) para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o DSM-IV dividiu em três categorias (ou subtipos) o TDAH, sendo que cada uma está associada a um padrão de comportamento característico (DSM-IV, 1994; PEIXOTO; RODRIGUES, 2008).

A desatenção seria o primeiro tipo de TDAH, cujos sintomas são caracterizados por: incapacidade para prestar atenção aos detalhes ou tendência a cometer erros constantes nos trabalhos escolares ou em outras atividades diferentes por simples descuido; dificuldade para manter a atenção de forma contínua nas tarefas a serem realizadas; incapacidade de seguir instruções; problemas de organização como perda de objetos com frequência; aparentes problemas de audição; descontentamento e/ou resistência para realizar atividades que exigem esforço mental; dispersão e facilidade para distrair-se; e o esquecimento de realizar atividades diárias (DSM-IV, 1994).

O segundo tipo é o hiperativo-compulsivo, cujos principais sintomas são: dificuldade de permanecer sentado ou quieto; tendência a se movimentar excessivamente; gestos e movimentos repetitivos que evidenciam agitação, nervosismo e impaciência; dificuldade de brincar ou jogar tranquilamente; fala excessiva ou descontrolada; se adiantar para responder perguntas impulsivamente sem ter ouvido totalmente a pergunta; tendência a interromper ou interferir constantemente; dificuldade para esperar sua vez ou esperar numa fila (DSM-IV, 1994). O terceiro tipo é o combinado (ou misto) que é caracterizado pela combinação dos dois tipos citas acima e que se apresenta de forma mais frequente.

INCLUSÃO ASPECTOS LEGAIS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe inúmeras transformações no âmbito educacional em todas as áreas, e a Educação Especial também foi beneficiada com o seu reconhecimento e a regulamentação de seu funcionamento, a começar por sua definição ter assim ficado estabelecida, segundo o texto da lei no capítulo V:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Em relação ao atendimento prestado aos alunos portadores de necessidades especiais, no mesmo capítulo lê-se:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

No parágrafo 3º fica determinado que o Estado será responsável por ofertar à população a Educação Especial, contemplando essa oferta a faixa de zero a seis anos de idade, no que se refere à educação infantil. Em seguida, no artigo 59 as seguintes garantias por parte dos sistemas de ensino são apresentadas:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A LDB também se refere às instituições privadas que oferecem atendimento educacional a pessoas portadoras de deficiências, mas deixa claro que a principal forma de acesso à educação será pela rede pública regular de ensino:

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Apesar de a LDB de 1996 ter sido extremamente importante, expondo diversas garantias de acesso à educação a portadores de deficiências e oferecendo à população a segurança de que o Estado se responsabiliza pela realização e pelo cumprimento destes compromissos, os sistemas de ensino e o próprio cotidiano escolar apresentam aos alunos com necessidades especiais obstáculos de caráter ideológico e, claro, de ordem física.

Também existem barreiras administrativas que dificultam enormemente o processo, o que denuncia a necessidade de uma reestruturação verdadeira e efetiva do sistema, de maneira que as práticas possam ser alteradas e adequadas.

A inclusão possui um impacto direto na vida e no desenvolvimento do indivíduo com necessidades especiais. E tal impacto pode ser

percebido quando se analisa cuidadosamente as manifestações apresentadas pelos envolvidos numa situação de inclusão. Coll (2004) atenta para a importância de observar as relações sociais que se desenvolvem na inclusão, bem como seus efeitos:

A dimensão do autoconceito dos alunos com deficiência é um aspecto importante, que deve ser levado em conta em todos os programas educativos. Também não se pode esquecer das relações de amizade que os alunos estabelecem e as estratégias que podem reforçar, de forma natural, as relações entre todos os alunos (COLL, 2004, p. 35).

A partir desta reflexão, pode-se perceber que os efeitos positivos da inclusão atingem não somente o aluno com deficiência, como também os demais, pois a inclusão transforma as relações no ambiente de convívio.

Este quadro pode ser estimulado com a reflexão e com a ação dos agentes mediadores da inclusão, que têm a função de prover condições favoráveis para seu bom desenvolvimento.

As escolas que dão uma atenção especial à interação social dos alunos, que avaliam os progressos acadêmicos dos alunos integrados de acordo com suas possibilidades e não em comparação com seus colegas e que trabalham particularmente em grupos cooperativos heterogêneos têm mais possibilidades de melhorar a competência social e a auto-estima dos alunos (COLL, 2004, p. 35).

De acordo com Sassaki (2006), a exclusão social praticada por vários séculos, em que pessoas com deficiências eram eliminadas do convívio social, passou a dar lugar à integração social por volta da década de 60, quando pessoas portadoras de deficiências começaram a reivindicar acesso ao trabalho, família, educação e lazer. Apesar de tais ideias terem sido iniciadas neste período, somente muito tempo depois seriam aperfeiçoadas e oficializadas com respaldo legal. Entretanto, a ideia, na verdade, desde o princípio, era proporcionar ao portador de deficiência experiências próximas daquelas correspondentes à vida cotidiana comum às demais pessoas, mas não efetivamente proporcionar a ele a inserção efetiva no meio de convívio e interação social geral.

Todavia, diante das novas fronteiras conquistadas e das experiências acumuladas, uma boa parte da comunidade acadêmica, algumas instituições sociais e organizações vanguardeiras de pessoas com deficiência começaram – por volta do final dos anos 80s e início da década de 90 - a perceber o fato de que a tradicional prática da integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra este segmento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades (SASSAKI, 2006, p. 33).

Enquanto a integração social possuía a característica de levar a pessoa com deficiência a tentar se adaptar ao mundo ao seu redor para que pudesse estar inserida nele, Sassaki (2006) explica que a inclusão social tem por objetivo a situação inversa, em que a sociedade se adéqua para poder incluir as pessoas que possuem necessidades especiais, enquanto estas buscam preparo para realizar seus papeis.

Dessa forma, a inclusão social se concretiza como um processo bilateral, em que tanto as pessoas a serem incluídas, como a sociedade procuram meios ideais para que todos possam usufruir de seus direitos e desempenhar suas funções de maneira justa e igualitária.

A prática da inclusão social repousa em princípios até então incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência (SASSAKI, 2006, p. 40).

Por compreender importantes aspectos da diversidade humana, a inclusão social oferece a possibilidade de se construir um novo modelo de sociedade, baseado no respeito e na aceitação mútuos. Esta transformação é gradativa, porém deve ser constante.

Somente ocorrerão significativas mudanças que tornem a vida dos cidadãos com necessidades especiais mais justa se houver empenho por parte de todos no sentido de propagar uma conscientização unida a ações que deixem clara a possibilidade de convivência entre as pessoas, independentemente de suas peculiaridades enquanto indivíduos.

Falar de sociedade inclusiva é ainda mais recente do que falar de "educação inclusiva, lazer inclusivo e empresa inclusiva, os quais começam a ser aplicados já na década de 80 nos EUA, na Europa e em alguns outros países" (SASSAKI, 22006, p. 167).

Deve-se pensar na inclusão escolar para além da simples ação de matricular o aluno com necessidades especiais em classes comuns. É preciso, acima de tudo, investir constantemente na qualidade do ensino oferecido a este aluno e a todos os demais, de acordo com Prieto (2006).

Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes co-responsáveis desse processo (PRIETO, 2006, p. 36).

A autora defende, ainda, que mudanças na educação brasileira dependem de um movimento que objetive o progresso e a superação. Afirma que, embora desde 1990 o conceito de Educação Inclusiva venha ganhando espaço, ainda prevalece atualmente o modelo de integração. E aponta dois critérios a serem analisados em relação à proposta de inclusão escolar: "o acesso condicional de alguns alunos à classe comum e a manutenção das escolas no seu atual molde de funcionamento, na expectativa de que os alunos a ela se adaptem" (p. 39).

A inclusão escolar, ainda segundo Prieto (2006), tem o objetivo de favorecer a aprendizagem, respeitando e valorizando a diversidade humana, sendo as limitações dos indivíduos apenas um dado como qualquer outro, que precisa ser considerado ao serem elaborados os planejamentos de ensino.

Entretanto, o foco deve estar voltado para o que o aluno pode realizar, ou pode vir a desenvolver ao longo de um trabalho, e não para suas limitações e incapacidades. Dessa forma a construção da autonomia e o bom convívio são favorecidos.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

Ao professor, segundo, cabe estar preparado para lidar com os desafios da inclusão. Essa preparação deve acontecer por meio da formação continuada oferecida por sistemas de ensino, para que o professor esteja apto a lidar com as características de seus alunos, independentemente de quais sejam elas. Já em uma outra perspectiva, o professor deve:

elaborar o plano didático não mais mediante parâmetros preestabelecidos, mas levando em conta a realidade dos alunos da classe. Cabe ao professor a tarefa de adequar-se ao seu 'público', e não esperar que este se ajuste a determinações alheias à sua condição presente (RAMOS, 2008, p. 14).

Prieto (2006) afirma que a habilidade de lidar com portadores de necessidades especiais não pode ficar apenas com os ditos especialistas. Para que a inclusão escolar aconteça adequadamente, o professor deverá saber atender às necessidades do aluno e adaptar suas aulas a elas, pois o aluno de inclusão também se insere no ambiente escolar em busca de aprendizado. É um equívoco, segundo a autora, pensar que "alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos" (p. 60).

É importante lembrar que a LDB, em seu artigo 59, estabelece, em relação aos educadores que atuarão no atendimento educacional de portadores de necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, fica clara a necessidade de que os professores destinados a lidarem com alunos que possuam necessidades específicas estejam preparados e qualificados para proporcionar e desempenhar o atendimento especializado, assim como nas classes de ensino regular, precisam ter a capacitação indispensável para viabilizar o convívio e a integração de todos.

A Declaração de Salamanca (1994), em seu item C, com o título de "Recrutamento e Treinamento de Educadores", também trata da questão da preparação dos professores para a realização de um atendimento adequado na área, incentivando, inclusive, a incorporação de profissionais portadores de deficiências como modelos na função de educadores, de forma que outros estudantes adultos em situação semelhante possam espelhar-se e inspirar-se a alcançar grandes resultados no âmbito educacional.

Além disso, no mesmo item da Declaração, pode-se notar que a questão do desenvolvimento das habilidades necessárias para oferecer um atendimento de qualidade a portadores de necessidades especiais é apontado como fator essencial durante a graduação do profissional.

Assim, a universidade tem um papel decisivo no sentido de proporcionar um currículo que favoreça a ampla formação do professor, possibilitando seu contato com conteúdos e práticas que o qualifiquem para atuação plena, mantendo o foco na relevância e indispensabilidade da pesquisa e preocupando-se com a avaliação e treinamento que esses futuros professores devem receber.

Sobre o desenvolvimento profissional dos professores, Coll (2004) esclarece que o ideal é que ele ocorra com o objetivo principal de estabelecer um verdadeiro canal entre professor e aluno, para que o aluno se sinta amparado, compreendido e atendido em suas peculiaridades, mantendo-se interessado e motivado a conhecer cada vez mais. Essa, na perspectiva do autor, seria uma maneira de tornar mais eficaz o processo de socialização e aprendizagem da pessoa com necessidades especiais, de maneira que o professor possa oferecer a mediação, a motivação e a segurança de que o educando precisa para que seu desenvolvimento seja viabilizado e até mesmo potencializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Inclusiva deve buscar proporcionar a todos o contato humano que a Educação Especial e a Integracionista não proporcionam. Esta é uma maneira de assegurar a igualdade no acesso ao conhecimento e ao convívio social.

A Inclusão no ambiente escolar deve ser planejada e coordenada de maneira peculiar, pois é preciso ter o cuidado, no que diz respeito ao aproveitamento e ao desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência, de não realizar comparações e não utilizar parâmetros gerais, avaliando-os de acordo com suas características e habilidades. A Educação Inclusiva se apresenta como um meio de fazer emergir nas pessoas uma consciência sobre a diversidade humana, de maneira que essa diversidade possa ser, não somente aceita, como também respeitada e valorizada.

Todos os indivíduos podem aprender, desde que o viabilizador (professor) ofereça estímulos e condições para que este aprendizado ocorra, considerando conhecimentos prévios e as necessidades individuais dos alunos.

Sendo assim, resta colocar em prática uma concepção de aprendizagem na qual o ensino seja aquilo que possibilita a transformação e a evolução gradativa da aprendizagem e do desenvolvimento. É preciso refletir sobre a necessidade de uma educação de qua-

lidade para todos, incluindo alunos e professores, que tenha o objetivo de atender à finalidade maior e verdadeira do progresso.

Constata-se que o TDAH, como qualquer outra forma de inclusão no ambiente de ensino regular, não é um impeditivo para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, considerando seu direito legal de ser atendido em suas especificidades e necessidades. As expectativas e a maneira de conduzir o processo precisam estar de acordo com a realidade do aluno, de modo que as intervenções necessárias possam estar realmente apropriadas. As ações nesse sentido precisam ser sempre focadas na potencialização da aprendizagem, mantendo afastados a mediocridade e o reducionismo.

A Educação Inclusiva, sobre a qual foram estabelecidas Políticas Públicas a fim de assegurar o acesso à Educação a todos os Cidadãos, também está inserida em um contexto de diversidade. Sem dúvida, existe a necessidade de um currículo adaptado às necessidades dos educandos portadores de necessidades especiais na escola inclusiva, entretanto, isso não significa, em nenhuma medida, dizer que se faz necessária ou se justifica a redução dos conteúdos, a alteração e restrição dos conceitos e a dissipação dos objetivos. Todos estes aspectos que compõem a rotina e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem são indispensáveis e podem ser trabalhados com a devida adequação, mas não precisam, para isso, sofrer prejuízos.

Não são somente os alunos com necessidades especiais que podem se beneficiar das metodologias de inclusão, mas todos os envolvidos no processo, pois podem descobrir e aprender juntos, numa troca que só existe na verdadeira inclusão.

Justamente pela importância da convivência e pelos benefícios que a Educação Inclusiva oferece a todos, ela configura um direito garantido por lei. Toda a sociedade é favorecida pela diversidade.

As escolas devem atender a todos, sem exceção, sem privilegiar habilidades, ou desfavorecer limitações, pois o ambiente escolar é aquele em que o ser em formação tem seus primeiros contatos significativos com o diferente, aprendendo a respeitar e valorizar as peculiaridades humanas. Se estes valores fazem parte do discurso da Educação, estando presentes até mesmo na legislação, separar, limitar, segregar e negligenciar não faz sentido.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. DSM-IV: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: 4ª ed. Texto Revisado. Washington, DC: Autor, 2002.

Barkley, R. TDAH: Guia completo para pais, professores e profissionais de saúde. (L. Roizman, Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 15 dez. 2025.

CALIMAN, L. V. A constituição sócio-médica do "fato TDAH". Revista Psicologia & Sociedade, n. 21, v. 1, p. 135-144, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/16.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CHABANNE, J. Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar. Trad. Regina Rodrigues. São Paulo: Ática, 2006.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, p. 89-108.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús, et al. Desenvolvimento psicológico e educação – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DSM-IV American Academy of Psychiatry. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Washington: American Psychiatric Association, 1994. Disponível em: <http://www.terapiacognitiva.eu/dwl/dsm5/DSM-IV.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

FONSECA, V. Psicomotricidade. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

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

JOSÉ, E. da A. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 2009.

LEAL, D.; NOGUEIRA, M. O. G. Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. Curitiba: Editora Ibpex, 2011.

NETO, A. C.; GAUER, G. J. C.; FURTADO, N. R. (Orgs.). Psiquiatria para estudantes de medicina. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

Olvera, F. El Transtorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Revista da Faculdade de Medicina (UNAM), 43(6), 243-244, 2000.

PEIXOTO, A. L. B.; RODRIGUES, M. M. P. Diagnóstico e tratamento de TDAH em crianças escolares, segundo profissionais da saúde mental. Revista Aletheia, n. 28, jul./dez., p. 91-103, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n28/n28a08.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2025.

PIAGET, J. O julgamento moral na criança. 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

Pinheiro, M.; Camargos Jr., W.; Haase, V. Treinamento de pais. In: Hounie, A.; Camargos Jr, W. (Orgs.), Manual Clínico do TDAH (pp. 942-966). Belo Horizonte: Editora Info, 2005.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Princípios, concepções e relações entre inclusão e integração escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, Rosana. Passos para a inclusão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Rotta, N. Transtorno da atenção: Aspectos clínicos. Em N. Rotta, L. Ohlweiler e R. Riesgo (Orgs.), Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar (pp. 301-313). Porto Alegre: Artmed, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão – Construindo uma sociedade para todos. Coleção Inclusão. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 15 dez. 2025.