

**FUNDAÇÃO OSVALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE  
E DO MEIO AMBIENTE**

**ADRIANA DE ABREU**

**TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO, COM OU SEM  
HIPERATIVIDADE: O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES NAS  
SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**VOLTA REDONDA  
2016**

**FUNDAÇÃO OSVALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE  
E DO MEIO AMBIENTE**

**TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO, COM OU SEM  
HIPERATIVIDADE: O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES NAS  
SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Aluna:

Adriana de Abreu

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Conceição Vinciprova  
Fonseca

**VOLTA REDONDA**

**2016**

### FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

A162t Abreu, Adriana de.

Transtorno do déficit de atenção, com ou sem hiperatividade: o conhecimento dos professores nas séries finais do ensino fundamental. / Adriana de Abreu. - Volta Redonda: UniFOA, 2016.

82 p. : Il

Orientador(a): Maria da Conceição Vinciprova da Fonseca

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2016.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Transtorno do déficit de atenção. I. Fonseca, Maria da Conceição Vinciprova da. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD –  
610

Aos professores e colegas do Mestrado, pela troca de conhecimentos e experiências e pelo grande apoio na realização da pesquisa.

À Professora Doutora Maria da Conceição Vinciprova Fonseca, por dispor de seu tempo para conferir contribuições ao trabalho.

Aos meus pais, irmãos, marido e aos meus filhos Marina e Pedro, que chegaram no meio do processo para me fazer ainda mais completa e por inspirarem os meus sonhos.

“Tantas vezes pensamos ter chegado, tantas  
vezes é preciso ir além”.  
(Fernando Pessoa)

## RESUMO

A procura por uma sociedade mais justa e democrática ainda é um desafio permanente. Nesse contexto, a escola é um dos principais aliados na busca de soluções para enfrentar esse problema, uma vez que ela pode ser um espaço facilitador de acolhimento das diferenças. Para que o papel da escola se cumpra dessa forma, é fundamental que os professores estejam preparados para atuar com esta visão. Neste trabalho, pretendem-se estabelecer debate e reflexão crítica quanto à formação dos docentes para atuar com alunos diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade. A proposta é desenvolver a pesquisa como balizador da necessidade de capacitação permanente dos docentes, bem como dos familiares envolvidos. Para tal, foi feita uma revisão integrativa em bibliografia atualizada sobre o conhecimento de professores quanto ao trato com alunos com o referido transtorno. A revisão em fontes fidedignas permite identificar o estado da arte do assunto em questão. A partir do resultado obtido, será desenvolvido um E-Book ilustrativo informando e orientando para tal situação, que possa auxiliar pais e educadores a lidar com alunos que apresentam Transtorno do Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade, permitindo a esses um melhor aproveitamento escolar e integração social.

**Palavras-chave:** Transtorno do Déficit de Atenção e/ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDA/TDAH; Formação de Professores; Inclusão.

## **ABSTRACT**

The quest for a more just and democratic society is still an ongoing challenge. In this context, the school is a key ally in the search for solutions to address this problem, since it can be a facilitator space for welcoming the differences. So that the role of the school is fulfilled in this way, it is essential that education professionals are prepared to act with this view. This work aims to establish debate and critical reflection on the training of education professionals to work with students diagnosed with Attention Deficit Disorder / or Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, ADD / ADHD, one of the most important disorders related to human development. For this purpose, an integrative review of updated bibliography was made to identify the state of art concerning the knowledge of teachers as to dealing with students presenting that condition. The proposal was to develop research landmark of the need for ongoing training for education professionals and families involved. From the results obtained, a video was developed informing and raising awareness regarding the situation, so as to guide parents and educators to deal with students with ADD / ADHD, allowing thmn better academic and social integration.

Keywords: Disorder Attention Deficit / Deficit Disorder or Attention Deficit Hyperactivity Disorder ADD / ADHD; teachers; Inclusion

## LISTA DE SIGLAS

TDA	Transtorno do Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDA/H	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
NE	Necessidade Especial
NEE	Necessidade Educacional Especial
OMS	Organização Mundial de Saúde
DMS-IV	Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
TUS	Transtorno do Uso de Substâncias
TOC	Transtorno Obsessivo Compulsivo
ABDA	Associação Brasileira de Déficit de Atenção
IES	Instituições de Ensino Superior

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2. ABORDAGEM METODOLÓGICA .....</b>	<b>16</b>
<b>3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA, TDA E TDAH .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 As Políticas Públicas Nacionais referentes ao processo de inclusão dos alunos com NEE .....</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Os Pressupostos da Educação Inclusiva nas Políticas Públicas Nacionais .....</b>	<b>27</b>
<b>3.3 As Políticas Nacionais para formação de professores .....</b>	<b>33</b>
<b>4. FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>42</b>
<b>4.1 Saberes Docentes e Educação Inclusiva – considerações gerais .....</b>	<b>42</b>
<b>4.2 Saberes Docentes e Educação Inclusiva na graduação .....</b>	<b>48</b>
<b>5. TDA E O TDAH .....</b>	<b>52</b>
<b>5.1 Avaliação e diagnóstico .....</b>	<b>52</b>
<b>5.2 Características .....</b>	<b>56</b>
<b>5.3 Impulsividade .....</b>	<b>57</b>
<b>5.4 Problemas Associados .....</b>	<b>63</b>
<b>5.5 TDA/TDAH na escola .....</b>	<b>64</b>
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>67</b>
<b>7. CONCLUSÃO .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>

## APRESENTAÇÃO

Neste estudo, tem-se como ponto de partida a reflexão sobre inclusão de alunos com necessidades especiais – doravante NE– e a formação dos professores que atuam diretamente nesta modalidade, conforme o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial no ensino regular.

Compartilhar do paradigma da “educação de qualidade para todos” é estar convencido de que todo ser humano é aberto ao aprendizado, às renovações, e todo indivíduo apresenta potencial para transformação cognitiva.

O principal desafio da Educação Especial é operacionalizar esta forma de pensar. Trata-se de realizar a educação direcionando-a para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NE, da promoção da aprendizagem com a qualidade necessária para o desempenho de atividades e a participação na sociedade, respeitando as particularidades físicas e/ou mentais que tais alunos possam apresentar sem, no entanto, encará-las como barreiras intransponíveis a qualquer alternativa de cunho teórico e/ou prático.

Este trabalho é o resultado do amadurecimento dessas reflexões e da busca de suporte teórico que tratasse da experiência de transição estudante/educador, quando experiências jamais vividas na formação se tornaram reais. Deste modo, esse conhecimento pôde me auxiliar posteriormente na atuação profissional, levando-me a compreender as possibilidades e limites da minha profissão. Por se tratar de experiência profissional nesta apresentação, este relato se encontra na 1ª pessoa.

Ao iniciar minha experiência em Educação Especial, ainda no Ensino Médio, é que se constituíram as dúvidas, alegrias e frustrações, uma vez que experienciar esta conquista caracterizou dar significado a diversos eventos, pois todas as ações, reflexões e até mesmo as constantes batalhas no campo da inclusão deixaram de ser minhas bandeiras ideológicas para serem conceitos executáveis e, partindo

desta premissa, como educadora e depositária de alguns conhecimentos, deveria trilhar por tudo que aprendi.

Ao me deparar com o trabalho na Gerência de Educação Especial pude observar e, de certa forma, começar minha atuação, chegando à conclusão de que tanto conhecimento, como estagiária em uma turma de Educação de Surdos, ainda no Curso de Formação de Professores, e como Pedagoga de uma escola do Ensino Fundamental onde trabalho com os alunos com NE, se reduzia frente à demanda diária de uma grande escola de periferia.

Diante de todas as dificuldades no trabalho de formação com os profissionais da escola que atuavam com alunos incluídos e as políticas de inclusão se tornando cada vez mais fortes na proposta da Secretaria Municipal de Educação, decidi por uma especialização que pudesse complementar a experiência até então trilhada, uma vez que o curso de Pedagogia que cursei não tenha oportunizado nenhuma cadeira obrigatória e/ou eletiva que tratasse a Educação Especial com a importância da modalidade.

Ingressei em um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* de Psicopedagogia que me direcionou para a necessidade constante de pesquisa/estudo para atuação nesta área. Este foi o começo de uma nova busca, uma vez que informações eu possuía, mas pouco agregavam às minhas experiências.

Foi assim que comecei a vivenciar a rotina da Educação Especial e, então, construir meus ensaios docentes, uma vez que estes somente eu mesma conseguiria tornar reais. Foi sentindo, provando, errando, que fui conhecendo e me empenhando em transformar em prática aquilo que eu tinha como informação. E no conceito de experiência trago a diversidade de fatos, olhares e sentidos que atravessam esta busca.

Essas reflexões me conduziram a minha identidade como Pedagoga na área de Educação Especial. Não posso dizer que me constituí como tal no momento em que me graduei, pois como já dito, não tive a disciplina em meu curso. Dei início a esta formação mais específica após dois anos de pós-graduação, construindo a base para minha posterior experiência e foram aquelas vivências com participação

dos diversos atores da formação, que arquitetaram o alicerce da prática, de grande valia para as posteriores interações e construções.

Como Pedagoga, encontro-me diante do urgente desafio de articular a nova perspectiva de educação inclusiva no que diz respeito à formação docente para atuação nesta área, já que, embora há algum tempo atuando em diferentes frentes de Educação Especial, ainda me intrigo frente à minha postura, questiono-me quanto ao meu papel e, especialmente, se estou realmente participando da construção de uma sociedade inclusiva.

O desafio tem sido constante e eu me questiono: será que estou construindo uma prática positiva para mim, para os professores para quem realizo capacitações e para meus colegas educadores? As expectativas quanto ao meu próprio fazer, que levam às responsabilidades a mim conferidas, continuam merecendo tal crédito? Isso me impulsiona a continuar construindo saberes.

Dessa forma, iniciei este trabalho com a reflexão sobre o processo de formação docente, vendo a necessidade de reconstruir o exercício que leva em consideração os acontecimentos e fazeres do cotidiano escolar, pois é relevante pensar que a prática docente sofre prejuízo justamente pela falta de relevância e interesse sobre as diversas variáveis que interferem no processo de formação do profissional de educação.

Foi ao me deparar com a experiência da prática docente no curso de especialização em Psicopedagogia que surgiu o momento crítico. Ali senti a responsabilidade de cumprir o papel institucional exercido pelo docente que se insere no contexto social da escola, com o sonho de conseguir transformá-lo.

Encontrei profissionais recém-saídos dos cursos de graduação em licenciaturas que, ao se depararem com a prática, se viram perdidos quanto ao tratamento do “diferente”. A reflexão foi a peça-chave para que eu desenvolvesse o ato de repensar/observar meus ensaios docentes e assim realizar uma discussão crítica sobre minhas ações.

A partir de então se construíram alguns desafios em minha prática, e busquei na formação continuada as respostas aos questionamentos que surgiram no dia a dia do trabalho.

A teoria e a prática curriculares de formação docente integram a discussão da formação de professores para a Educação Especial, que irão atuar com as diferenças humanas no contexto da realidade. Constitui-se aí um desafio ainda maior, pois contraria todo um processo histórico de exclusão e o imaginário de que sujeitos com deficiência não habitam escolas “comuns”.

Outro desafio dentro desta perspectiva é formar professores que tenham capacidade para desconstruir modelos de alunos preestabelecidos.

O movimento inclusivo se fez mais presente na escola a partir da ação das políticas públicas nacionais e internacionais, que tiveram seu auge por volta da década de 90 e destacam a necessidade de todos os alunos participarem igualmente da dinâmica escolar. Somente após este período a escola teve de ser pensada como local de interação de diferenças, e para tal foi preciso refletir sobre os pressupostos que a inclusão trazia consigo.

Atualmente, muitos embates têm sido travados no que se refere a esta política que, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso às pessoas com necessidades especiais à escola regular, mantém na proposta de formação de seus professores um currículo muito escasso sobre a prática pedagógica para inclusão.

Esta situação apresenta ambiguidades estruturais que perpassam historicamente as práticas da formação em que o modelo assistencialista ainda se constitui como base da formação de professores para a atuação com pessoas com NE. Esse modelo tem sido o fundamento de organização da matriz curricular da maioria dos cursos de licenciatura.

A permanência dessas bases de conhecimento retira da educação a compreensão da deficiência e da ação pedagógica necessária. Busco uma visão de formação de professores voltada à ampliação do olhar pedagógico e ao aprofundamento de análises críticas das práticas e das bases teóricas que

sustentam a formação docente, pois a qualificação docente constitui, hoje, um dos grandes desafios da área da educação.

Nos dias atuais, a formação do professor voltada para o simples cumprimento do programa, o respeito à carga horária e a manutenção da disciplina já não satisfaz as exigências de uma escola que necessite estar em sintonia com um novo padrão de sociedade, que compreenda e assegure a inclusão de qualidade.

Assim, este trabalho consta de uma revisão integrativa da literatura concernente às políticas públicas referentes ao processo de inclusão, aos pressupostos da educação inclusiva e à formação de professores, com foco nos saberes necessários aos docentes quanto à educação inclusiva para o caso de alunos com TDA/H.

A pesquisa apresentará uma reflexão acerca da preparação dos docentes para atuar com alunos com TDA/H, na perspectiva inclusiva, uma vez que fomentar uma análise crítica sobre a qualidade da inclusão oferecida hoje nas escolas implica diretamente nos processos de formação docente.

Desse modo, os professores deverão conseguir compreender e construir melhor concepções e práticas de acordo com a realidade da educação especial na perspectiva inclusiva, além de aumentar e aprimorar as estratégias utilizadas em sua atuação docente com alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

## 1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (1988) consagra a educação como um direito social, sem que haja obstáculos de raça, credo, sexo, ou qualquer outra diferença, determinando que a educação seja direito de todos e deixando bem claro que pessoas com necessidades especiais devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino.

O despreparo dos docentes recém-saídos dos cursos de licenciatura para lidar com os conflitos que surgem nas salas de aula é um dos principais dificultadores do processo pedagógico. Além disso, geralmente, a proposta educacional da escola e/ou rede pública prevê um único tipo de enquadramento dos alunos no processo pedagógico.

Nos últimos anos, muito se tem ouvido falar em TDA/H, mas poucos profissionais da área de Educação conhecem as dificuldades relacionadas à atenção, hiperatividade e impulsividade, vivenciadas por alguns alunos. Abordar esse assunto tem sido uma atividade desafiadora, seja por desconhecimento do problema ou pela descrença de que o problema realmente exista.

Os argumentos vão desde a afirmação de que a escola não oferece condições positivas de aprendizagem para os alunos com TDA/H, pois os conteúdos não são atraentes e os professores não sabem motivar as aulas, até o argumento de que a causa seja unicamente biológica, ou o aluno não está adequadamente medicado de modo a facilitar seu aprendizado/comportamento em sala de aula, ou ainda, que seja a falta de limites impostos pelas famílias.

Reconhecido pela Organização Mundial da Saúde – OMS e classificada pelo DMS-IV (1995) - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais publicado pela Associação Psiquiátrica Americana como um distúrbio neurobiológico de causas genéticas, o TDAH é caracterizado pela tríade de sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade que se manifestam em diferentes ambientes (Rohde, 2004).

Buscando entender as relações que permeiam a formação dos professores para atuar frente à inclusão e o desempenho acadêmico dos alunos de que trata

esta pesquisa, foi delimitado como objetivo analisar o conhecimento dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental para inclusão dos alunos com TDA/H.

Para isso, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Apontar referências científicas que tratem o TDA/H e a formação continuada dos professores para atuar frente a este transtorno;
- Discutir a formação continuada para o trabalho pedagógico com pessoas com TDA/H;
- Elaborar um E-book ilustrativo para orientação de pais e educadores ao lidar com alunos que apresentam TDA/H, permitindo a esses um melhor aproveitamento acadêmico e integração social.

Assim, pretende-se que este trabalho, seja um instrumento de auxílio aos profissionais que vão lidar com pessoas com TDA/H, indicando métodos pedagógicos eficazes pelo compartilhamento das experiências e conhecimentos adquiridos, sem se fixar nos estereótipos sobre as dificuldades ou restringir-se aos medicamentos, muitas vezes ministrados de forma generalizada e até mesmo indiscriminada.

## 2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este é um estudo de revisão do tipo integrativa, que tem como propósito inicial obter um entendimento aprofundado sobre o conhecimento dos professores do Ensino Fundamental para inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e/ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDA / TDAH – na escola, e em seguida propor um método de ação positiva guiada por um produto pedagógico a ser utilizado por interessados no problema, principalmente os docentes que atuam no Ensino Fundamental.

A revisão integrativa é um método específico que possibilita a síntese de várias pesquisas já publicadas, contribuindo para a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados em estudos anteriores (BENEFIELD, 2003; POLIT; BECK, 2006; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). Segundo Cooper (1984), esse método possibilita a síntese e análise do conhecimento científico produzido sobre o tema investigado, e por isso foi escolhido para elaboração desta pesquisa.

A revisão integrativa inclui a análise de pesquisas relevantes que dão suporte para a tomada de decisão e a melhoria da prática clínica, possibilitando a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos (MENDES, 2008).

O termo “integrativa” tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas já feitas. O método de revisão integrativa é uma abordagem que permite a inclusão de estudos que adotam diversas metodologias, de cunho experimental e não experimental.

A revisão integrativa pode ser considerada, portanto, um modo sistemático para o desenvolvimento da revisão da literatura no campo organizacional, o que lhe empresta, desse modo, rigores metodológicos. Este procedimento possibilita, como já dito, a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, além de permitir a obtenção de informações que possibilitem aos leitores avaliar a pertinência dos procedimentos empregados na elaboração da revisão.

Para fazer o levantamento da literatura especializada dentro da temática investigada, foram usados os descritores: formação continuada, inclusão educacional, TDA e TDAH. Os sites pesquisados foram IBICT, CAPES e Domínio Público e *Scientific Eletronic Library Online* – SCIELO. Foram encontrados 25 trabalhos que cumpriam corretamente os descritores.

Na busca por trabalhos com os descritores que orientam a pesquisa, pôde-se perceber a insuficiência de materiais que tratem pontualmente da formação de professores para atuação com alunos com TDA/H. Além disso, os trabalhos aparecem de forma segmentada, ora tratando apenas da formação continuada, ora do TDA/H de forma isolada.

A proposta desta pesquisa é reunir trabalhos acerca destas temáticas para a elaboração de um documento único, que possa servir como fonte abrangente e incluyente de pesquisa para interessados.

O levantamento realizado teve como foco o período compreendido entre 2005 e 2014. Este período foi delimitado levando em consideração os possíveis impactos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pode ter trazido para essa discussão. Não obstante, optou-se por incluir três artigos com datas anteriores, dada a sua relevância neste trabalho.

Observe-se que o número pouco expressivo de artigos encontrados com os descritores se relacionando enfatiza a pertinência deste trabalho, justificando-o. Entretanto, também levou a sentir necessidade de ampliar o universo pesquisado, o que constituiu-se em um *corpus* complementar. Assim, a metodologia serve ao trabalho proposto, sem perder a seriedade exigida pela ciência.

No entanto, como bem afirma Severino (2007), não basta um método e aplicação de técnicas de coleta de dados para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos” (p. 100). Isso significa que por trás de toda teoria há um aporte filosófico, que no campo científico é o fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia aplicada.

Os critérios de inclusão — as palavras-chave do trabalho — permaneceram os mesmos. A alteração foi aceitar trabalhos que abordassem um dos descritores, ainda que de maneira isolada.

O processo de revisão integrativa segue etapas bem definidas (Figura 1), que serão apresentadas e detalhadas a seguir.

Figura 1- Etapas da revisão integrativa



Fonte: Botelho (2012)

A primeira etapa estabelece a base da construção de uma revisão integrativa, pois encarrega-se de definir o problema e a formulação da pergunta da pesquisa (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), que deve ser clara e específica (SILVEIRA, 2005; URSI, 2005).

Portanto, para orientar a revisão integrativa deste trabalho, foi formulada a seguinte pergunta: os profissionais estão preparados para atuar frente à inclusão de pessoas com TDA/H? Na hipótese de não estarem, que conhecimentos poderiam ser-lhes úteis para o bom cumprimento de tal tarefa, uma vez que a inclusão é, além de justa, mandatória?

Após o estabelecimento da pergunta, inicia-se o processo de definição dos descritores para a estratégia de busca. Partiu-se aqui da listagem de descritores em Ciências da Saúde.

Em seguida, definem-se os bancos de dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa (BROOME, 1993). Como já dito, os sites pesquisados

foram IBICT, CAPES, Domínio Público e *Scientific Eletronic Library Online* – SCIELO.

A segunda fase consiste no estabelecimento de critérios de inclusão de estudos. Após a escolha do tema e a formulação da pergunta de pesquisa, definiram-se os seguintes critérios de inclusão: artigos completos publicados em português a partir de 2005; estudos que tratem conceitualmente do TDA/H, suas comorbidades e os impactos diretos no desempenho escolar destes alunos; estudos teóricos e/ou empíricos que tratem dos saberes docentes quanto à formação continuada no que concerne ao processo de inclusão, à intervenção pedagógica para os alunos com TDA/H no Ensino Fundamental e às orientações para a escola e a família sobre como lidar com o referido transtorno.

Foi realizada uma análise dos resumos de todos os trabalhos encontrados, excluindo-se aqueles que não sugeriram vinculação entre as expressões “Formação Continuada”, “Inclusão” e “TDA/H”. Em um segundo momento, dado o número pequeno de artigos encontrados, o *corpus* foi complementado com artigos na temática apontada pelos descritores, ainda que abordados de forma desvinculada uns dos outros.

Foi percebido que em nenhum dos materiais encontrados e/ou pesquisados, existe a diferenciação conceitual de TDA/H, sendo os transtornos apresentados com características e encaminhamentos específicos nos sintomas. Os conceitos e sintomas sempre são tratados de forma generalizada.

Foi seguida a orientação de Bardin (2009, p. 123), quando ensina que nem todo o material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise). Houve então o recorte dos descritores quanto à sua relevância ao tema, voltado para a realidade brasileira.

A terceira etapa consiste na identificação dos trabalhos selecionados e pré-selecionados. Para a identificação e a pré-seleção dos estudos, foram realizadas leituras criteriosas dos títulos, resumos e palavras-chave de todas as publicações completas localizadas pela estratégia de busca, e posteriormente foram verificadas as suas adequações aos critérios de inclusão no estudo, resultando na seleção de

inicial de 25 artigos para a composição desta pesquisa. Entretanto, diante do número reduzido encontrado, foram incorporados trabalhos feitos em assuntos fundamentais ao estudo do problema da pesquisa, tais como políticas públicas, a inclusão, o TDA/H e a formação de professores, resultando em um *corpus* heterogêneo, mas sempre sistemático em relação à temática investigada e à qualidade das fontes.

A quarta etapa se encarrega de categorizar os estudos selecionados. Os dados obtidos foram relidos e separados em categorias que não foram pré-determinadas, mas observadas em leituras atentas do *corpus* da pesquisa.

Nessa fase, foram sumarizadas e documentadas as informações extraídas dos artigos científicos encontrados nas fases anteriores (BROOME, 1993).

Os dados obtidos ao longo da pesquisa devem ser revistos como um todo para que se notem as categorias que brotam, por assim dizer, de dentro do trabalho, levando à redefinições das questões inicialmente propostas. Assim ocorre com a pesquisa qualitativa, que vai se definindo e redefinindo num processo simultaneamente paralelo e interno durante o próprio trabalho (FONSECA, 2003, p.56).

As categorias dizem respeito à existência dos temas e suas respectivas abordagens nos artigos apresentados. Serão apresentadas em quadro adiante no trabalho, na seção textual que trata dos resultados e discussão.

A quinta fase trata da realização da análise dos resultados. Nessa etapa, houve um trabalho minucioso de leitura e análise dos textos, formulando e extraíndo dos documentos informações e conceitos relevantes para a construção da revisão integrativa.

A sexta etapa consiste na apresentação da síntese do conhecimento e conclusão da pesquisa.

Utilizaram-se procedimentos quanti-qualitativos na abordagem, que teve como critério inicial selecionar um número expressivo de publicações sobre o tema em foco. Entretanto, a pesquisa foi orientada por critérios qualitativos, pois após a seleção quantitativa, houve a preocupação em qualificar e selecionar os textos para posterior análise e tratamento dos dados coletados.

Dessa forma, os critérios utilizados para seleção dos textos a serem analisados foram a literatura estar vinculada à formação do professor, aos contextos inclusivos e às políticas educacionais. Além disso, os textos deveriam tratar da formação de professores para o Ensino Fundamental.

### **3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA, TDA E TDAH**

#### **3.1 As Políticas Públicas Nacionais referentes ao processo de inclusão dos alunos com NEE**

As políticas voltadas para a Educação Inclusiva incluem-se em um contexto mais amplo denominado “política de inclusão social”, propostas pelo governo, a partir da década de 1990, com o intuito de contemplar, na elaboração das políticas públicas, as populações consideradas excluídas ou marginalizadas na sociedade.

No artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) aparece a primeira noção de inclusão, que não deve haver, em nenhum momento, discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou qualquer outro motivo. Pontifica que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e têm direito à instrução (Art.1º e 26º).

Os direitos descritos no referido documento alavancaram outras declarações, como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, que afirma que é direito de todos, independentemente de suas características individuais, o acesso e a permanência numa escola que ofereça educação de qualidade a todos os alunos.

O Brasil, responsável em redigir essa declaração, assumiu o compromisso de elaborar medidas que contribuíssem com a construção de sistemas educacionais inclusivos nas diferentes esferas públicas, sejam elas municipais, estaduais ou federais, cabendo a cada uma dessas esferas desempenhar funções em prol de tal objetivo.

Outro evento de grande importância para propagar os ideais da Educação Inclusiva foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela UNESCO, em Salamanca, Espanha, em 1994. Esse documento define que os países participantes devem proporcionar atenção especial à discussão sobre a educação dos alunos com NE.

A Declaração de Salamanca aborda princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, ensinando que escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, formando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maneira das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

De acordo com Soler (2005), em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, a ideia e o ideal da escola inclusiva ganharam espaço e adeptos no mundo todo. Como lembra o autor, a inclusão apoia e defende a participação de todo o universo escolar: professores, alunos, direção escolar, funcionários e comunidade. O sucesso da inclusão está diretamente ligado ao trabalho desenvolvido por todos na escola.

É fato que existe uma legislação extensa no âmbito nacional com relação à inclusão das pessoas com deficiência, visando defender e garantir a sua efetivação. No entanto, de acordo com Batista (2004), mesmo se, do ponto de vista da declaração de direitos, as pessoas com deficiência estiverem amparadas juridicamente, e mesmo que sejam crescentes os movimentos relativos à sua inclusão, é notável a distância entre a promessa igualitária, acenada pela lei, e a realidade cotidiana das desigualdades e discriminações.

Existe grande defasagem entre o ideal contido na legislação e a realidade da discriminação e da segregação. Guenther (2003) conceitua escola de orientação inclusiva como.

Aquela em que todos e cada um dos alunos têm o seu lugar na sala de aula, integra-se à convivência com pares etários diversificados, sendo aceito como um indivíduo, do modo como é, sem ser preciso apresentar uma característica predeterminada que venha a definir a qual agrupamento ele deveria pertencer (2003, p. 46).

A perspectiva apontada pela Declaração de Salamanca indica que a inclusão só se efetivará mediante o aprimoramento dos sistemas de ensino, sem o qual há o risco de não oferecer oportunidades efetivas de aprendizagem e de considerar razões que venham a impedir a inclusão de crianças com NE no ensino regular.

Outros marcos legais foram conquistados na Legislação Brasileira, como a Constituição Federal de 1988, Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Quando se afirma que “A educação é direito de todos”, faz-se necessário compreender que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentes dos fatores físicos e psíquicos. Nessa perspectiva é que se fala em “Inclusão”, em que todos tenham os mesmos direitos e deveres, construindo um universo que favoreça o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001 e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que aponta como objetivos da Educação Especial “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (p. 8).

Em todos esses documentos é garantida a todas as crianças e adolescentes o direito à educação e ao atendimento adequado às suas peculiaridades.

Organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE) também influenciaram na disseminação dessa proposta educacional ao afirmarem em suas publicações que a educação deve formar para uma cidadania democrática, inclusiva e participativa.

Verifica-se também que as exigências atuais do mercado de trabalho mostram influências sobre as políticas públicas e sociais voltadas para as especificidades das pessoas com deficiências, conforme a Lei Federal 8.213/91, que dispõe sobre planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências,

estabelecendo, em seu art. 93, uma cota de pessoas deficientes e/ou reabilitadas que a empresa deverá manter em seu quadro de funcionários,.

A partir das referidas declarações, metas foram traçadas para que não só a educação, mas também a sociedade evoluísse no sentido de reconhecer o direito das pessoas deficientes em estar e participar de todos os contextos sociais, educacionais, culturais, políticos ou econômicos, conforme descrito na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Outras iniciativas também são verificadas junto ao Ministério da Educação, através da extinta Secretaria de Educação Especial, que publicou vários textos para nortear as práticas educacionais junto aos alunos com NEE. Dentre eles, podemos citar: *Ensaios Pedagógicos*, uma coletânea de artigos de pesquisadores e profissionais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicado em 2006; – *Educar na Diversidade* – também publicado em 2006; os diversos materiais sobre atendimento educacional especializado para cada deficiência, e a *Inclusão - Revista de Educação Especial*, que vem sendo publicada desde outubro de 2005.

Muito embora saibamos que pesquisas têm identificado diversas inadequações presentes nestes textos, não podemos deixar de considerar que eles se constituem em medidas com o intuito de propagar orientações sobre o processo de inclusão dos alunos com NE.

Ao analisar especialmente as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, Garcia (2004) afirmou que, na proposição de tais políticas, a identidade dos sujeitos com deficiência é banalizada em função da categoria social na qual está inserido o deficiente e outros elementos que compõem sua singularidade, como “[...] etnia, gênero, opção sexual, faixa geracional, condições de moradia, entre outros”, são desconsiderados.

Garcia (2004, p. 1) ressaltou ainda que:

[...] no planejamento das políticas públicas tem ocorrido um fracionamento da análise sobre as lutas sociais. Tal estratégia estabelece uma mediação no sentido de pensar de maneira isolada cada um dos grupos focalizados pelas políticas públicas, fazendo parecer que cada sujeito constitui apenas uma categoria social, ou seja, o negro não é deficiente, o deficiente não é mulher, a mulher não é idosa, e assim sucessivamente.

Esse “fracionamento” dos elementos que compõem os sujeitos também pode ser observado no próprio âmbito das pesquisas acadêmicas voltadas para a inclusão. Embora as análises pontuais possam favorecer interpretações equivocadas a respeito do público-alvo da educação inclusiva, conforme observaram Dall`Acqua e Vitaliano (2010), essa tendência de se analisar a inclusão “em partes” provavelmente é reflexo da complexidade desse processo, pois, conforme apontaram as autoras:

[...] cada categoria de excluídos que conhecemos, negros, mulheres, índios, pobres e outros tiveram sua história de exclusão determinada por fatores e processos distintos e, desta forma, requerem mudanças distintas na estrutura de nosso sistema social, em especial no escolar para que possam ser efetivamente incluídos (2010, p. 24-25).

Confirmando análise, Cury (2005, p. 16) explicou que políticas universalistas também podem não ser suficientemente bem sucedidas, e focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade, pelo qual, como já se afirmava na Antiguidade Clássica, uma das formas de fazer justiça é “tratar desigualmente os desiguais”.

Para o referido autor, não é simples de ser resolvida a equação direito/igualdade/equidade, no que compete ao Estado no trato com o respeito à diferença e ao direito do cidadão, pois dos conceitos de igualdade e diferença emergem opções governamentais por políticas universalistas ou focalizadas.

Segundo Cury (2005, p. 25), as políticas inclusivas podem ser consideradas compensatórias, uma vez que tentam “[...] corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas”.

A proposta aqui foi apresentar brevemente os principais documentos que norteiam as políticas públicas educacionais inclusivas; porém, este fato não significa

que tais documentos foram frutos de avanços contínuos e/ou contribuíram para a qualidade de ensino para esta modalidade de educação.

Ao contrário, um estudo mais minucioso de tais políticas mostra uma série de continuidades e rupturas circunscrevendo a Educação Especial num campo de disputa política, ideológica e econômica, refletida também por condicionantes históricos, sociais e culturais presentes na educação brasileira de modo geral (PRIETRO, 2010).

### **3.2 Os Pressupostos da Educação Inclusiva nas Políticas Públicas Nacionais**

[...] educação para a diversidade não integra apenas os portadores de necessidades educativas especiais, físicas e motoras, mas todo e qualquer tipo de diferença que exija do educador uma postura ética e comprometida com a atuação adequada aos novos paradigmas educacionais, num estilo desvinculado dos moldes discriminatórios e tradicionais e bem firmado nos paradigmas da criatividade e da inovação, com esforço constante de motivar os alunos a uma participação ativa e prazerosa, na descoberta do saber coeso, integrante e interdisciplinar (ARAUJO, 2009, p.2).

Vive-se numa sociedade de excluídos. Os excluídos da era digital, os excluídos dos benefícios sociais, os excluídos da escola e tantas outras denominações de grupos que estão em situação de exclusão.

Considera-se que pensar numa proposta educacional leva à reflexão sobre a concepção de educação que temos e sobre o papel da escola no momento atual na sociedade brasileira. Nas palavras de Fogli, Silva Filho e Oliveira (2008, p. 119), “pensar um caminho para a inclusão significa discutir de forma crítica e dinâmica a escola que temos”.

E o que vem a ser a Educação Inclusiva? Quais são os seus pressupostos? Por que precisa-se lutar pela inclusão em nossa sociedade?

Carvalho (2004) comenta em sua obra que certa vez, num encontro de Procuradores da República em São Paulo (2000), ouviu a abordagem jurista sobre a inclusão. Ele propôs uma inversão de nosso discurso acerca de direitos: “Em vez de evidenciar os direitos dos deficientes de serem incluídos, deveríamos defender os direitos dos ditos normais de conviverem com pessoas com deficiências, para se enriquecerem com o exercício da alteridade”.

Mais do que estabelecer laços de solidariedade entre as pessoas com deficiências e pessoas “normais”, há possibilidade de romper com categorias estigmatizadas (GOFFMAN, 1982). É necessário romper com a concepção de que a inclusão é um gesto caridoso e que fará bem apenas à pessoa com deficiência. Na verdade, a inclusão beneficia a todos os envolvidos no processo, se for realizada de forma criteriosa e responsável.

No lugar de solidificar sentimentos piedosos e movimentos filantrópicos e assistencialistas, cabe-nos pensar de que maneira podemos garantir o acesso e permanência do aluno na escola e uma aprendizagem de qualidade significativa.

Marqueza (2005) afirma que a Educação Inclusiva emergiu de uma nova ordem mundial que exigiu que a escola atual desse novo significado aos seus paradigmas. Silva (2008, p. 70) afirma que “a dialética exclusão/inclusão vem galgando caminhos tortuosos e modificando-se de acordo com a sua época”. A cada dia, sob os mais diversos rótulos, diversos grupos de excluídos lutam pelos seus direitos, visando minimizar exclusões nítidas e outras veladas ou mesmo mascaradas nas mais diversas situações sociais.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva tem sido compreendida no cenário brasileiro como um processo ou uma prática de ressignificação da Educação Especial ao longo de sua trajetória no atendimento aos deficientes. Contudo, Omote (2006) lembra que ela não pode ser compreendida como uma prática de atendimento aos deficientes que substitui as anteriores.

Através da educação inclusiva tem sido repensadas as práticas pedagógicas. O ensino regular precisa investir constantemente em formação continuada dos professores; afinal, pensar em inclusão de pessoas com deficiência sem oferecer apoio e formação aos educadores em nada contribui para o desenvolvimento dos alunos. Os profissionais de educação envolvidos na inclusão se apropriam de significativo crescimento intelectual e profissional, favorecendo este processo.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) avaliam que a proposta da Educação Inclusiva deve ser articulada a uma luta pela melhoria e pela transformação da educação de um modo geral, por isso não deve ser desconexa dos debates no campo da

economia, da política, do social e do cultural, pois são dimensões que exercem pressões na sociedade brasileira atual.

Concorda-se com a análise proposta por Mazzota (2008), ao explicar que a educação escolar já é essencialmente um processo inclusivo, mas conduzido por perspectivas teóricas diferentes e são estas que direcionam as ações para a manutenção ou transformação da realidade escolar.

Acredita-se que a Educação Inclusiva seja um dos meios mais importantes para a construção de uma sociedade mais justa, embora se saiba das limitações de ordem objetiva pelas quais passa a educação na atualidade.

Assim como Martins (2011, p. 51), acredita-se que a construção de uma escola inclusiva seja possível, mas “ainda não é uma tarefa fácil de ser empreendida, em decorrência de muitas barreiras existentes”. Alves (2008) esclarece que é preciso identificar quem são os excluídos do processo de escolarização ao se falar de exclusão escolar, pois, historicamente, a escola selecionou, rejeitou e estigmatizou aqueles que não se ajustavam ao padrão estabelecido.

Nessa perspectiva, a inclusão remete não só aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas “diz respeito tanto àqueles que estão fora da escola quanto aos que, mesmo estando dentro, enfrentam barreiras para a participação e aprendizagem” (p. 49).

O direito à igualdade de oportunidade que é defendido enfaticamente, não significa educar todos da mesma forma, mas dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características (CARVALHO, 2004).

Todos os alunos, especiais ou não, se beneficiam com a equidade. Professores em geral crescem profissionalmente diante do desafio de educar uma criança com NEE e as famílias dos alunos especiais também são incluídas quando o mesmo ocorre com seus filhos, uma vez que essas famílias passam a mais um grupo social a que antes não tinham acesso e se comunicam com outros pais de alunos.

Nessa perspectiva, acreditamos, assim como Omote (2006), que o grande desafio da Educação Inclusiva é a oferta de uma educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas condições físicas, biológicas, sociais, econômicas e culturais.

Segundo Omote, além da adequação da escola para atender às especificidades e às necessidades de cada aluno, a Educação Inclusiva também significa a capacitação desses alunos para adaptarem-se àquilo que é proposto para o convívio em sua comunidade. Nesse sentido, a construção de ambientes educacionais inclusivos não consiste apenas em considerar

[...] a ampla diversidade de características, necessidades, dificuldades e eventualmente impedimentos que algumas pessoas podem apresentar, como também a possibilidade de redução da limitação dessas pessoas (OMOTE, 2006, p. 265).

Entende-se assim como Omote (2006, p. 261), que “sem as necessárias condições para a provisão da educação de qualidade, desde os primeiros anos da escolarização formal, a inclusão não passa de uma miragem”.

Segundo Motoam (2004, p. 80),

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício dos alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral.

A respeito da implementação, consecução e avaliação de políticas públicas, especialmente as voltadas para a formação de professores, Prietro e Andrade analisam que:

[...] entre o proposto, o posposto, o realizado e seus impactos não há relação estática, pois muitas variáveis podem intervir no processo de concretização de uma política e provocar mudanças que nem sempre permitem a aproximação do que foi concebido com o executado [...] (PRIETRO; ANDRADE, 2011, p. 106).

Entretanto, apesar das Leis que amparam este processo, ainda existem professores resistentes e que não conseguem perceber a inclusão como algo benéfico ao processo de interação e aprendizagem dos alunos.

A possibilidade da educação de pessoas com deficiência no ensino regular desencadeou posicionamentos polarizados nas discussões entre os que eram contrários ou favoráveis ao processo de inclusão escolar desses alunos (TEZZARI; BAPTISTA, 2011).

Oliveira (2009) também analisa que a indicação de que a escola regular deveria tornar-se inclusiva gerou conflitos entre os profissionais da educação, sendo possível detectar dois grupos que divergiram sobre essa proposta educacional:

Os que aceitam a Educação Inclusiva pelo seu ideário libertador e os que não acreditam, considerando ser um discurso ou jogada política ou mesmo algo impossível de ser concretizado na prática (OLIVEIRA, 2009, p. 36).

A mesma autora analisa o motivo pelo qual há professores que são favoráveis e outros contrários à inclusão. Entre os que acreditam, existem aqueles que pensam na inclusão como um “sonho possível”, uma utopia a ser buscada para a concretização de um mundo mais justo e humano, vista como um ideal a ser alcançado e uma luta política, e outros se referem à inclusão no âmbito dos direitos, ou seja, para que a pessoa com necessidades especiais possa exercer a sua cidadania. Entre os que não acreditam, encontram-se aqueles que negam a possibilidade da inclusão por argumentos políticos ou técnicos (OLIVEIRA, 2009, p. 36).

Apesar de todas as divergências existentes em relação ao processo de inclusão, faz-se aqui a opção por defender a Educação Inclusiva como direito daqueles que historicamente estiveram segregados à margem do sistema educacional, mas também reconhece-se que o modo como ela vem se delineando, na maior parte das escolas regulares, como diversas pesquisas têm apontado, não tem contribuído para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com NE.

Apoia-se com a percepção de Martins (2011, p. 61) de que “estamos longe de oferecer aos alunos que buscam a escola regular – e aos que, de forma geral, a ela têm direito – um atendimento compatível com suas condições e necessidades”. Porém, dentro daquilo que compete a pesquisadores e professores, deve ser incansável a busca de uma escola pública de qualidade.

Dessa forma, compreender os condicionantes históricos, políticos, sociais, econômicos, ideológicos e pedagógicos implicados na política educacional inclusiva no Brasil faz acreditar que a implementação com qualidade da inclusão escolar passa, dentre outras questões fundamentais, por políticas, culturas e práticas e pelo investimento constante na formação de professores, bem como na melhoria das condições da escola.

Segundo Motoan (2004, p. 81),

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencialmente para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

Assim como Nóvoa (1995), acredita-se no papel social do professor, pois, embora não possa mudar tudo, suas pequenas ações em sala de aula podem ser passos enormes em busca de uma educação e de uma sociedade com menos desigualdades sociais.

Vencida essa etapa em que não cabe mais discutir se os alunos com deficiências devem ou não ter acesso ao ensino regular, vivencia-se um tempo em que se faz necessário o desenvolvimento de estratégias e ações que propiciem a aprendizagem dos alunos com NE e qualifiquem os professores que atuam junto a esses alunos.

Segundo TEZZARI, BAPTISTA (2011), é preciso descobrir por meio de pesquisas e dos conhecimentos advindos das experiências dos professores quais são as melhores estratégias, procedimentos e metodologias para melhorar a qualidade da inclusão que, de fato, é uma rede que beneficia vários grupos sociais e setores envolvidos no processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo. A reforma deve garantir o acesso e a participação de todas as crianças nas oportunidades oferecidas pela escola, colaborando para efetivação de novo paradigma visando um modelo social direcionado para os direitos humanos.

### **3.3 As Políticas Nacionais para formação de professores**

Observa-se o quanto as políticas públicas na área educacional influenciam nas posturas e nas atitudes que determinam o processo de desenvolvimento ensino-aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais. Essas políticas são definidas e elaboradas com base na memória da sociedade e do Estado.

Bruno (2000) destaca que as políticas públicas são construções decorrentes de crenças, valores, símbolos, sentidos e significados manifestos por um determinado grupo ou comunidade. Olhando por esse viés, a abordagem de políticas públicas expressa na LDB 9.394/96 revela uma tendência pluralista, voltada à participação do indivíduo e de toda comunidade escolar, com o objetivo de reduzir problemas nas demandas e nas prioridades existentes da escola. Porém, deve-se reconhecer que as necessidades das escolas são múltiplas, e a escassez de recursos é cada vez maior.

Um dos desafios que temos a superar é a construção de um modelo de formação docente no qual a formação inicial dê conta de oferecer ao futuro professor o conhecimento das diversidades sociais, culturais e pessoais existentes. Propiciar uma sólida base de conhecimentos ao futuro profissional e articular, no contexto escolar, um trabalho colaborativo podem ser algumas estratégias para o enfrentamento das demandas que chegam à escola e da escassez de recursos.

A lei nº 9.394/96 destaca que a educação é direito de todos e que o atendimento de pessoas com NE deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino garantindo-lhes o atendimento educacional especializado. Entretanto, a mesma legislação que ampara a possibilidade de acesso ao ensino regular, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

No artigo 59, explicitam-se providências e/ou apoios que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos considerados especiais, mas não consta em nenhum momento, nesse documento, como se dará a formação do professor que mediará esse processo, visto que as expressões contidas neste artigo 59 parecem

vagas para delinear o perfil profissional adequado para atuação na educação especial.

Urge esclarecer que uma educação inclusiva, conforme preconizado, supõe práticas pedagógicas diferenciadas e adaptadas, baseadas na noção de que ao professor cabe desenvolver seu trabalho de acordo com as condições efetivamente existentes para atender aos alunos que recebe.

Tais práticas se concretizam à medida que a escola se adapta e constrói em seu planejamento propostas educativas para atender às suas demandas. Coloca-se, assim, toda a complexidade não só de formar o profissional competente, mas de mantê-lo em constante aperfeiçoamento e formação. Para atender com qualidade alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, a escola e seus professores deveriam não apenas receber esses alunos em seus espaços, mas preparar-se para eles.

Denari (2001) diz que a construção de ambientes educativos que possibilitem um processo de ensino-aprendizagem positivo para todos os alunos depende da qualidade da prática pedagógica dos docentes.

No capítulo dedicado à formação de professores, a LDB 9.394/96 assinala os fundamentos metodológicos, os tipos de modalidade de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Estabelece ainda, no artigo 13, as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam, a saber:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Aqui fica claro que, dentre algumas das competências a serem desenvolvidas na formação inicial e aperfeiçoadas na formação continuada dos professores, para além da capacidade da docência estariam ainda as competências de planejamento e gestão, incluindo-se aí uma habilidade para atuar como articulador e mediador, e provavelmente construtor, de relações de aproximação entre escola, famílias e comunidade.

Mais especificamente em relação à formação inicial de professores, o art. 3º da Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para os cursos de licenciatura, aponta alguns princípios norteadores do preparo para o exercício profissional do professor, devendo ele desenvolver:

- I. a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a. a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
  - b. a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, sendo colocadas em uso capacidades pessoais;
  - c. os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
  - d. a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III. a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção do conhecimento.

Dentre esses princípios salientam-se aqueles referentes ao domínio dos conteúdos e ao conhecimento dos processos de investigação que o futuro profissional deverá apresentar no exercício da profissão.

Partindo da premissa de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, inúmeras pesquisas têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição premente para a inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais. Tais pesquisas evidenciam que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe destacar que, com a nova legislação, tais alunos deverão ser atendidos em todos os níveis de ensino e a formação do professor para atuar nessa área deve ser preocupação das universidades, especialmente na atual conjuntura, momento em que a nova reforma universitária vem sendo discutida em âmbito nacional.

As mudanças pelas quais têm passado as universidades inserem nos cursos de graduação alterações importantes, como as Diretrizes Curriculares – Parecer do CNE 9/2001 e Resolução do CNE nº 1/2006 – que imprimem novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciatura.

É importante lembrar que esses documentos respaldam a existência de conteúdos sobre pessoas com NE nos cursos que formam professores.

A escola inclusiva constrói-se. Depende de enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam, que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se espera (SILVA, 2011, p. 120).

Glat et al (2006, p. 13) analisam que “o professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinha, não faz a inclusão”; é necessária uma série de ações e medidas subsequentes às publicações das políticas educacionais inclusivas para que a inclusão de alunos com NE ocorra no sistema regular de ensino com as condições adequadas. Dentre estas ações, a maioria dos especialistas na área destaca que uma das condições determinantes para a efetivação desse processo é a formação de professores (FERREIRA, 2006; GLAT et al., 2006).

Assim como Michels (2011a), compreendemos que a discussão das políticas de formação de professores para a Educação Especial no Brasil deve estar atrelada ao contexto da formação dos professores da educação básica e às dimensões políticas, ideológicas, econômicas e culturais que influenciam ou mesmo determinam o modo como os professores vêm sendo formados no nosso país, Michels (2011a) alertou que esta vem sendo organizada em cada esfera administrativa do modo como cada setor tem entendido que deva conduzir o processo, pois não há a indicação pelos documentos norteadores da política educacional inclusiva de como e onde deve ocorrer a formação dos professores.

Sabemos da necessidade de os cursos de formação de professores serem reorganizados de forma que atendam às necessidades do mundo atual, das peculiaridades culturais, sociais, econômicas, físicas e biológicas dos alunos, especialmente daqueles que possuem necessidades educacionais específicas. Mas essa não é uma reivindicação só dos pesquisadores, os próprios professores têm criticado os moldes dos cursos de formação pelos quais passaram e avaliam ser necessário que haja mudanças.

Pachane (2007) avaliou que é comum encontrarmos na literatura específica da área, e até mesmo nas avaliações realizadas com alunos de diferentes cursos de graduação e de diferentes instituições, uma crítica dirigida à didática do professor universitário, ou mesmo a falta da preparação didático-pedagógica dos docentes que atuam no ensino superior.

Normalmente, por não saberem fazer uma transposição didática eficiente, os docentes priorizam o ensino dos conhecimentos específicos da área que dominam, deixando de lado a relação necessária entre conteúdo e formação pedagógica, o que acaba acarretando uma “fraca vinculação com a realidade da educação básica”, como apontou Isaia (2003, p. 270). Entretanto, alertou para o fato de que não podemos dizer que os professores universitários são os grandes vilões dos problemas enfrentados na educação básica.

É certo que eles são um dos grandes responsáveis pela formação dos professores que atuam neste nível de ensino e devem, no mínimo, questionar e tentar reestruturar o ensino ofertado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) nas

quais atuam. Contudo, deve-se considerar que nem sempre há políticas institucionais que invistam na formação permanente dos docentes dentro das próprias IES.

As Políticas Nacionais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e de pesquisadores como Jesus e Alves (2011, p. 25) também alertam que a formação oferecida aos professores, seja em nível inicial ou continuada, deve contemplar conteúdos que visem à construção de conhecimentos específicos por parte dos docentes que atuam com os alunos com NE a fim de garantir a aprendizagem deles, pois “os alunos estarão presentes na sala de aula comum e precisam aprender e se apropriar dos conteúdos escolares”.

Pesquisadores como Alves (2010), Vasconcelos (2008) e Vitaliano (2010) também destacam que o professor precisa ter passado por um processo de formação ou preparo específico para atuar junto aos alunos com NEE.

Por outro lado, resultados de pesquisas também apresentam que os professores têm criticado os cursos de formação inicial, avaliando que eles focalizam mais os aspectos clínicos do que os pedagógicos em relação às deficiências.

Em relação aos cursos de formação continuada, a crítica é que eles não contribuem de maneira significativa para a atuação em sala de aula, uma vez que se pautam em conceitos e classificações e não em procedimentos pedagógicos específicos (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Como se podem observar, os professores anseiam por conteúdos que possam ajudar-lhes a resolver os problemas de ordem prática-metodológica, visto que estes são os que mais emergem em sala de aula.

Vitaliano (2007) aponta a necessidade de preparação pedagógica dos professores formadores dos cursos de licenciatura para inclusão de alunos com NEE. Nesse sentido, é importante que não só os professores da educação básica sejam alvo de questionamentos sobre a atuação que vêm desenvolvendo, mas também que os docentes dos cursos de licenciatura avaliem sua prática pedagógica e verifiquem se estão propiciando aos futuros professores possibilidades formativas que contemplem conhecimentos, habilidades e atitudes que favoreçam a inclusão de alunos com NE no ensino regular.

Tardif (2000) também analisa que é necessário que os professores universitários reflitam sobre suas próprias práticas de ensino, pois se estas não forem problematizadas, corre-se o risco de levar a uma visão restrita e pouca capacidade de reação frente aos problemas da má formação de professores.

Mesmo sabendo da importância da formação de professores para práticas pedagógicas inclusivas, não se pode admitir que a falta de preparo dos professores seja apontada como a única causa do insucesso escolar e da má qualidade do ensino, pois sabe-se bem de tantos outros determinantes que influenciam no trabalho do professor em sala de aula, tais como número excessivo de alunos por sala, jornada de trabalho exaustiva, remuneração indigna, não condizente com as exigências formativas e sociais que perfazem o trabalho docente, ausência de recursos humanos, físicos e materiais nas escolas para atender às necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos, dentre tantas outras questões que podem ser facilmente identificadas na realidade escolar (ARAÚJO, 2009; BRZEZINSKI, 1999; CAPELLINI; REGIANI, 2009; RODRIGUES, 2009; OMOTE, 2006;).

Por isso, embora as análises aqui enfatizem os professores como protagonistas do processo educacional inclusivo, ao focar os conhecimentos, procedimentos, atitudes e características pessoais que favorecem a atuação pedagógica junto aos alunos com NEE, não se entende que seja responsabilidade exclusiva do professor atender aos pressupostos da Educação Inclusiva, embora boa parte do processo dependa dele, pois é no cotidiano da sala de aula que a inclusão ou exclusão de fato acontece.

Pretende-se apontar a necessidade de uma formação que proporcione aos professores condições de serem protagonistas de suas práticas pedagógicas de maneira crítica, reflexiva e contextual, a ponto de perceberem que os processos que vivenciam em sala de aula são reflexos de um contexto mais amplo, que envolve, dentre tantas outras questões objetivas, ideologias e utopias, direitos e deveres.

Como Alves (2010, p. 79) bem comenta, não basta a inserção dos alunos com NE nas salas de aula em função do cumprimento de determinações legais. O

professor precisa estar preparado para receber esses alunos e “contar com as condições necessárias para que possa de fato contribuir com seu desenvolvimento”.

Machado (2009) corrobora com a mesma ideia, ao analisar que o preparo do professor é condição necessária para que a inclusão não seja somente física, mas que propicie a aprendizagem dos alunos.

Andrade (2006) afirma que, muitas vezes, a alegação dos professores de que não são preparados para trabalhar com alunos com NE deriva do fato deles acreditarem que é necessária uma formação em Educação Especial. Embora se saiba da necessidade de uma formação específica para atuar com alunos com NE, avalia-se que os professores da escola regular devem ter uma formação “generalista”, conforme aponta Bueno (1999), pois caberia aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado ter a formação específica em Educação Especial para atender as especificidades dos alunos com NEE, assim como oferecer apoio e orientação aos professores para incluir os referidos alunos.

Assim, o professor que tiver em sua sala de aula algum aluno surdo, que necessite utilizar a LIBRAS, deverá conhecer esta língua e seus fundamentos, mesmo que de forma não aprofundada (conhecimentos básicos), a fim de realizar um trabalho didático eficiente também com este aluno. O mesmo vale para outros códigos de linguagem oral e escrita, como, por exemplo, o sistema Braille e as Comunicações Alternativas (CA). Todavia, ressalta-se que, como profissional do ensino regular, o professor não necessita conhecer com profundidade esses códigos.

De acordo com o autor, indaga-se qual seria o viés mais adequado para a formação dos especialistas em Educação Especial, já que foram extintas as habilitações dos cursos de Pedagogia e/ou das licenciaturas.

Michels (2011b) explica que, historicamente, a responsabilidade pela formação de professores especializados em Educação Especial era dos cursos de Pedagogia, que contavam com a habilitação específica em Educação Especial ou em uma área de deficiência. Com a extinção dessa habilitação, a formação docente voltada para a educação dos alunos com deficiências é proposta de maneira

generalizada, não havendo uma preocupação expressiva relativa à educação desses alunos, conforme análise da autora.

É preciso identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

## **4. FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **4.1 Saberes Docentes e Educação Inclusiva – considerações gerais**

No Brasil, os estudos sobre as práticas docentes se iniciam a partir da década de 1990, na busca por novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.

Nesse período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação docente numa abordagem que vá além da visão acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição às pesquisas anteriores, que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. O autor considera o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional. Acrescenta ainda que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (p. 19).

Iniciou-se então uma nova proposta acerca da constituição do trabalho docente, levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Percebe-se, então, uma mudança nos rumos dos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes anteriormente construídos pelos professores, o que antes não ocorria.

Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. Nesse espírito, tinha-se em vista que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Como afirma Silva (1997, p. 3) em sua pesquisa:

Os estudos educacionais trouxeram, a partir do final dos anos de 1980, novos conceitos para a compreensão do trabalho docente. Destaca que as novas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos, já que a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia a dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores.

Estudos como estes têm destacado a importância do desenvolvimento de pesquisas que busquem identificar e analisar os saberes docentes numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo de investigação e para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos.

As condições do exercício pleno da docência exigem muito dos professores em termos de responsabilidade e trabalho diário e, em troca, oferecem pouco tempo para a elaboração, para a discussão construtiva, para a reflexão ou em relação a compensações reais e tempo para reposição. A condição humana e a diversidade cultural devem ser o eixo norteador da educação do futuro, levando-nos à compreensão do nosso papel no mundo, sendo importante aprender a **SER**, **FAZER** e **CONHECER** em nosso contexto.

Atualmente, o maior desafio para garantir uma prática pedagógica na/para a diversidade e falar em formação docente na perspectiva da educação inclusiva significa refletir sobre a dinâmica social e a sua relação direta com o processo de formação e atuação profissional do professor.

Tal movimento envolve questões conflitantes e de contradições, marcadas pelas rupturas e lutas de classes, diretamente atreladas ao trabalho docente. Vale ressaltar que a atual conjuntura consiste de um processo social gerado por diversas manifestações políticas e culturais. Nesse contexto, se faz necessária a construção de uma prática pedagógica que privilegie as diferenças existentes no próprio ambiente de sala de aula (BAPTISTA, 2004).

À luz da legislação existente, Bueno (2005) analisa a Lei nº 9394/96 da LDB sob a ótica de documentos posteriores que tratam da importância da formação docente para a diversidade, e diz que tal processo formativo ainda se constitui como um campo de embates, atribuindo a isto a falta de condições, principalmente, sociais.

Mesmo considerando a política de formação de professores como um dos pilares para a construção da aprendizagem das crianças com NE no contexto escolar, Bueno (2005) afirma que esse processo tem sido limitado pela fragilidade nas condições de trabalho. Por isso, entre o expresso na política de formação docente e a realidade estamos distantes dos índices mínimos para a solidificação da educação inclusiva (BUENO, 2005).

De acordo com as políticas de formação docente para o atendimento das crianças com NE, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprova a Resolução 02/2001, que ao corroborar com a LDB, sugere dois tipos distintos de professores para a prática com esses alunos: os professores capacitados, definidos por essa Resolução como aqueles que atuam com os alunos com NE em classes regulares de ensino. Tais professores podem ter a formação seja em nível médio ou superior; e, os professores especializados, considerados como aqueles formados em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em áreas afins. Esses professores podem ser formados em cursos de extensão ou pós-graduação (BRASIL, 2001).

Tratando ainda da formação inicial para a prática pedagógica de alunos com NEE, em 2006 foi aprovada a Resolução nº 1 do CNE, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. A referida Resolução suprimiu as habilitações do curso, até mesmo aquela que se responsabilizava pela formação dos professores para atendimento dos alunos com NE, passando a caber tal formação aos cursos em nível de pós-graduação (BRASIL, 2006).

Além dessas manifestações políticas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva concebe o processo de formação docente no contexto da formação continuada para aqueles professores que já vivenciam a prática pedagógica com os alunos com NE. Nesse âmbito, essa política

aponta para a necessidade do docente ter conhecimentos gerais e específicos que possibilitem a sua atuação de forma interativa e interdisciplinar, bem como possibilitar o aprendizado e a autonomia desses sujeitos (BRASIL, 2008).

Um dos grandes papéis da escola atualmente é desenvolver habilidade e competências, além de formar para a vida cidadã e para o convívio com as diferenças. Meirieu (1998, 2005) acredita que o professor é um profissional da aprendizagem e, como tal, deve fazer convergir todos os seus esforços pedagógicos e disciplinares. Reconhecer-se como profissional da aprendizagem é um convite para romper com as representações atuais de professor de disciplinas e aceitar o desafio de ser alguém que sabe – e quer – dentro de certos limites (pessoais, institucionais) promover o desenvolvimento de competências em seus alunos.

Falar em competências e habilidades do professor remete ao Parecer CNE/CP nº. 2 de 09 de julho de 2001 e à Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015, que instituíram as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em cursos de nível superior. De acordo com esses documentos, ser professor requer formação inicial e continuada, flexibilidade, produtividade e eficiência no fazer pedagógico, como se pode observar no trecho:

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto, precisa permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os resultados do ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2002, p. 35).

Muitas pessoas acreditam que um aluno com necessidades especiais não deve frequentar uma sala regular, mas uma sala especial, pois entendem que já são muitos os problemas pelos quais o professor passa todos os dias. Diante desse preconceito, cabe perguntar se será esse o papel da escola? A heterogeneidade na qual o professor tem que trabalhar não é importante no desenvolvimento do trabalho e apropriação do conhecimento?

Entende-se que a inclusão é importante, porém muitos tratam a educação inclusiva como algo legal, não se preocupando com as suas bases, e principalmente como objetivo principal da inclusão de qualidade, que é oportunizar o acesso ao aprendizado ao aluno NE. E isso se deve ao pouco investimento na formação dos professores e na estrutura escolar, fazendo com que reflita se há realmente uma inclusão com a integração desses alunos às situações da sala de aula ou se simplesmente eles são colocados ali, sem terem suas reais necessidades educacionais atendidas.

Segundo Carvalho (2004), o aluno com necessidades especiais não deve apenas ser jogado no meio dos demais, mas é necessário que se forneça uma estrutura para que o mesmo desenvolva a sua aprendizagem, com os recursos necessários para tal, e que se invista na formação continuada dos professores.

Nenhum profissional estará plenamente pronto para atuar frente à complexidade do processo da Educação Inclusiva. Segundo Tejada (1999), o conhecimento profissional se origina na própria prática profissional e vai se desenvolvendo com a interação entre os colegas de trabalho, com a reflexão sobre a prática, etc.

O desenvolvimento do profissional tem a ver com processos de melhora de conhecimento, destrezas e/ou atitudes dos professores, sendo a formação (inicial ou contínua), um elemento fundamental para esse desenvolvimento. Esses fatores auxiliarão o professor na colaboração da aprendizagem dos alunos quanto à formação de um cidadão crítico.

Percebe-se que é um grande desafio para os educadores atuar com o dinamismo exigido quando se tem alunos com deficiência em sala de aula, pois sua formação inicial não dá o suporte necessário que essa modalidade de ensino exige, limitando-se a poucas teorias em disciplinas eletivas/optativas.

Durante sua atuação profissional, quando têm que viver no âmbito escolar aplicando tudo aquilo que aprendem, os professores questionam-se se realmente estão preparados para “passar conhecimento aos seus alunos, o que gera um sentimento de insegurança sobre sua prática frente à realidade educativa”. Como apontado também nos estudos de Nóvoa (1992), Perrenoud (1993) e Sacristán

(1992), parece existir uma desvinculação entre os conteúdos de formação e a realidade escolar, daí resultando, na prática, um sentimento de insegurança nos docentes diante das diferentes situações vividas no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2003, p. 14).

Dessa forma, os professores, mesmo sem ter plena consciência desse ato, terminam por produzir saberes docentes, os quais vão lhes auxiliar na prática pedagógica, para que o ensino seja eficaz. Entende-se por saberes docentes, de acordo com Tardif (2002), os saberes produzidos ao relacionar teoria e prática a partir da experiência, baseados nos estudos adquiridos durante a formação.

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 36). Isso leva, mais uma vez, a repensar a relação teoria e prática no sentido de as duas serem importantes aliadas para que o trabalho docente seja o mais eficaz possível, pois se os saberes docentes são, de acordo com Tardif, a ligação entre os saberes adquiridos durante a formação e na prática, devemos transformá-los a fim de conseguir o então “saber-fazer”.

Contudo, ao longo da história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada e desarticulada, muitas vezes distanciada da prática docente. É relevante levar em consideração a experiência docente como fator importante para a constituição do saber-fazer dos professores, pois é na ação que se produzem os saberes pedagógicos.

O professor, tendo sua prática como referência, irá refletir e confrontar os saberes sobre a educação adquiridos durante sua formação (teoria), com os construídos na sua prática (experiência), produzindo, assim, os saberes pedagógicos.

Educar para a diversidade é ensinar os indivíduos a conviverem com as diferenças entre as pessoas, e a educação inclusiva tem esse papel. Como diz Mantoan (2003), a inclusão deve ser trabalhada de todos os lados, visando à preparação não só das pessoas com NE, mas também das pessoas que irão acolhê-

las, como os professores e toda a comunidade escolar, devendo ser fornecidas condições físicas, sociais e estruturais para que ela ocorra de maneira adequada.

#### **4.2 Saberes Docentes e Educação Inclusiva na graduação**

A função social da Universidade implica em produzir conhecimento de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem na sociedade. A pesquisa, nesse contexto, é uma atividade de investigação, avaliação crítica e de criação, sempre referenciada nos problemas e dificuldades do meio social.

A vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania. Dessa forma, a pesquisa é fundamental num contexto de universidade (DEMO, 1993). Neste sentido, os cursos de graduação têm como objetivo principal a criação, transferência e aplicação de conhecimentos para a formação e capacitação do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas as suas formas.

Por tudo isso, a Educação Superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2000, p. 21), por meio de relatórios enviados por diferentes universidades, em conjunto com o Ministério da Ciência e Tecnologia, há dados significativos que comprovam uma expressiva evolução da produção científica no Brasil.

Nos últimos anos, tem sido constatado que a maioria das pesquisas científicas está sendo desenvolvida por Universidades Públicas Federais. Além disso, as Universidades configuram-se como um espaço de construção e trocas de conhecimento, além de convívio social. Logo, estas instituições, como os demais contextos educacionais, são responsáveis pela promoção da cidadania e como tal têm o dever de oportunizar e incentivar uma educação para todos.

No entanto, remodelar todo o sistema educacional universitário exige profundas transformações por parte dos educadores, conforme Libâneo (2001):

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença (...) (p. 77).

A Educação Especial é uma modalidade de educação e está inserida neste contexto universitário, sendo a responsável pelo atendimento educacional de pessoas com NE, em que se incluem alunos com dificuldades no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Tem-se notado que a partir das políticas de inclusão há uma maior necessidade de preparação dos futuros profissionais para receber estes alunos.

Diante disso, qualificar o profissional no ensino superior que, ao longo de sua trajetória como docente poderá se deparar com um aluno que apresente alguma necessidade educacional especial, exige uma preparação que vai além do conhecimento científico, indispensável, mas também é preciso pensar sua prática.

A partir da reflexão feita, deve-se considerar que ao tratar de necessidades educacionais especiais estamos fazendo referência a um universo de pessoas com características diferentes, e neste espaço, insere-se a instituição pública de ensino superior, a universidade, onde também se evidenciam práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Ao longo de quase todo o século XX, a sociedade brasileira, suas agências formadoras e seus agentes empregadores regeram-se por padrões de normalidade. As pessoas com deficiência eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social (BRASIL, 2004, p. 29).

Assim, a educação inclusiva é um desafio, é tarefa dos educadores, dos representantes governamentais e de todos os cidadãos, mas para se efetivar uma política inclusiva deve-se ir além da análise e aplicação de documentos legais, como diz Moreira (2005, p. 43).

Neste sentido, afirma Perrenoud (2002, p. 47):

(...) estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória. Em se tratando do ensino superior a inclusão é uma discussão recente. Este novo refere-se ao desconhecido, e, este diferente, exige do educador ações pautadas não só em políticas públicas como também numa prática reflexiva. O educador, neste contexto universitário também precisa de capacitação, preparação que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação segura por parte desses profissionais.

A LDBEN, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta uma reformulação terminológica em que o termo “portadores de deficiência” é substituído por “pessoas com necessidades educacionais especiais”.

É relevante destacar que as manifestações do Conselho Nacional de Educação, no esforço de definir as diretrizes nacionais para a educação especial, registram, no Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, de 03 de julho de 2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais.

Entre as diversas NE, o TDA/H formam um nicho pouco comentado nas escolas e até mesmo por quem trabalha com educação especial. Com isso, muitos alunos talentosos acabam se sentindo desmotivados em realizar algo, por já o saberem fazer e por a escola não fornecer estímulos e adaptações para o seu desenvolvimento, uma vez que raramente é feito um diagnóstico sobre isso e realizada a intervenção necessária. Além disso, como supracitado, a formação do professor, por ser deficitária, acaba dificultando a identificação e o manejo adequado para estes alunos, que merecem uma atenção especial por parte dos professores, que, por sua vez, devem propor um trabalho diferenciado para eles, instigando elementos que promovam o desenvolvimento das suas habilidades, devendo também o professor trabalhar para desenvolver o seu lado emocional, mostrando-lhes a importância de utilizar os seus conhecimentos e habilidades para o bem da humanidade e para o seu próprio.

Assim, o professor do século XXI deve buscar uma reflexão constante sobre a sua prática, bem como analisar os conhecimentos prévios dos seus alunos, para que

possa direcionar o seu trabalho em relação a cada um deles, respeitando as suas particularidades individuais.

O ensino por competências, segundo Perrenoud (2000) é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, auxilia no desenvolvimento de um trabalho de sucesso, onde o saber se torna dialógico e o professor deixa de ser o detentor de todo saber.

O professor ou familiar que precisa enfrentar as incertezas e o risco de errar, para vencer desafios como a educação dos alunos com TDA/H deve saber identificar características de modo a poder fazer pelo menos um encaminhamento a um especialista e direcionar a aprendizagem àqueles discentes, trabalhando na elaboração de estratégias na busca de alcançar os objetivos necessários ao seu aprendizado.

## **5. TDA E O TDAH**

### **5.1 Avaliação e diagnóstico**

Dentro dos transtornos descritos como inclusos, o TDA/H – Transtorno de Déficit de Atenção e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, respectivamente, apresentado por Campbell (2009, p. 87) como “uma doença genética e que começa a apresentar os primeiros sintomas por volta dos sete anos de idade, atingindo cerca de 6% das crianças e 4,7% dos adultos”, é considerado um dos transtornos mais estudados na atualidade. Trata-se de um problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção, a agitação e a impulsividade.

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (1994), a característica fundamental do TDA/H é um padrão persistente de desatenção, impulsividade e/ou hiperatividade que é mais severo e mais observado em indivíduos em um nível comparável de desenvolvimento.

O TDA/H já foi descrito por muitos outros nomes, como, disfunção cerebral mínima (DCM), lesão cerebral mínima, síndrome da criança hipercinética, síndrome hipercinética, mas hoje é conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Não é pouco comum pais e educadores se referirem a seus filhos e alunos com TDA/H não apenas como inquietos e distraídos, mas como crianças que parecem estar em contínuo movimento, agitadas, constantemente distraídas, não escutando quando se fala com eles, sendo impulsivos, falando sem parar, interrompendo os outros, quase nunca terminando as tarefas que começam, prejudicando seu desempenho escolar; sendo agressivos, não respeitando as normas, desafiando os limites, tolerando mal as frustrações, com baixa autoestima etc.

As manifestações psicomotoras do TDAH aparecem bem cedo, logo na primeira infância, e são constituídas por sinais claros e repetitivos de desatenção, inquietude e impulsividade, mesmo quando a criança tenta não mostrá-los.

De acordo com o DMS-IV (1995),

A característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade consiste num padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento [...]. (p. 112).

Os respectivos transtornos – TDA e TDAH - se diferenciam no comportamento e em alguns aspectos de problemas associados, porém, todos os indivíduos que o possuem têm o déficit de atenção, associado ou não à hiperatividade.

As crianças e os adolescentes com TDA apresentam uma escassa capacidade de atenção mantida e/ou persistência na realização de tarefas. Eles demonstram um esforço para manter a atenção porque não conseguem permanecer concentrados em um tempo similar ao que podem outras crianças da mesma idade.

Como consequência da hiperatividade/impulsividade, a criança TDAH faz primeiro, pensa depois. Reage irrefletidamente à maioria dos estímulos que se apresentam. Não porque seja mal-educada, imatura ou pouco dotada intelectualmente (SILVA, 2009, p. 65).

Isto se evidencia claramente quando se pede às crianças que realizem tarefas longas, repetitivas, rotineiras ou sem atrativos para elas. Com frequência, relatam que se cansam ou se aborrecem com estas tarefas e, em consequência disso, abandonam ou mudam de atividade, não conseguindo finalizar nenhuma. Mas, da mesma maneira, quando realizam atividades que lhes atraem, elas se distraem e deslocam sua atenção para estímulos diferentes.

Reforça-se que apesar de receber o nome de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ele pode ou não apresentar hiperatividade, mas jamais deixará de apresentar tendência à distração.

Existe o TDA com e sem hiperatividade. No caso de TDA sem Hiperatividade, as pessoas podem ser até mesmo hipoativas. É o caso da criança (frequentemente meninas) que fica sentada no fundo da sala perdida em seus devaneios, ou do adulto que se move com a serenidade de alguém que parece estar nas nuvens, nunca muito presente em lugar algum. (HALLOWELL; RATEY, 1999, p. 22-23)

Por isso, embora a instrução seja para concentrar-se em uma tarefa, e elas tenham interesse em se manter atentas, não conseguem.

É imprescindível compreender que o comportamento do aluno TDAH vem mais da “[...] incompetência, inconsistência ou inabilidade, e não da desobediência”. (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1994, p. 24), para que este aluno passe a ser visto de forma diferente e não como “diferente”, visto com mais empatia, percebido como indivíduo dotado de habilidades e potencialidades que precisam ser consideradas e estimuladas.

E, ainda,

Quando a hiperatividade não é orientada de maneira eficaz na sala de aula, algumas crianças isolam-se e começam a ficar cada vez mais desatentas. Outras adotam um comportamento típico de oposição e de desafio ou então se tornam os palhaços da sala de aula (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1994, p.44).

Dessa forma, este estudo veio ao encontro de anseios, e por que não, angústia da maioria dos professores em trabalhar com a inclusão, com as diferenças, com o novo frente à falta de preparo.

O TDAH, definido como Transtorno de Déficit de Atenção - Hiperatividade, conhecido como “Disfunção Cerebral Mínima”, mais tarde passou a ser chamado de “Síndrome Infantil de Hiperatividade” e então, nos anos 70, com o reconhecimento da ausência de controle de impulsos e do componente déficit de atenção é que passou a ter a denominação atual.

Alguns estudos científicos realizados apontam que as pessoas que apresentam TDAH têm alterações na região frontal do cérebro e em suas conexões com o resto dele. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano e é responsável pela inibição do comportamento, pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento. Olivier (2010, p. 63) complementa que

(...) o que altera nessa região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas, os neurotransmissores (principalmente a dopamina e noradrenalina), que passam informações entre as células nervosas (neurônios).

O aprendizado depende da integridade neurológica, atenção e interesse, além de, claro, da funcionalidade adequada das estruturas que vão receber ou captar os estímulos (boa acuidade visual e auditiva, entre outras). Conforme afirma Ferreira (2005, p. 58):

O Sistema Nervoso Central é constituído de compartimentos intimamente ligados, um dependendo do outro, cuja principal razão da existência é a manutenção da vida e da espécie. Seu desenvolvimento atinge o clímax no córtex cerebral, local das funções nervosas superiores de linguagem, fala, leitura, escrita, todas dependentes de aprendizado, ou seja, da capacidade de receber um estímulo, estabelecer conexões com cada uma das características, guardá-lo na forma de memória e reutilizá-lo na hora de interpretar ou decodificar uma nova informação recebida.

Conforme explica Amaral, ao nascer e até ao redor de um ano de vida, a criança mantém um estado de relativa falta de atenção, aceitando todos os estímulos recebidos, não os selecionando. Isto ocorre pelo fato da formação reticular ainda estar imatura. A criança se mostra desatenta, sem noção de perigo, hiperativa, mexe em tudo, começa inúmeras coisas ao mesmo tempo e não termina nenhuma.

No decorrer do primeiro e até o segundo ano de vida, a criança vai progressivamente melhorando a atenção, começando uma atividade e indo até o fim, menos hiperativa e mais atenciosa. Nesta fase, a desatenção e a hiperatividade são fisiológicas normais. Com a maturação da formação reticular, que se completa até quatro anos de idade, podemos observar a criança com atenção adequada, mais capacitada ao aprendizado e menos hiperativa (2001).

Quando isso não ocorre, nos deparamos com uma criança diferente das outras, incapaz de começar uma atividade e ir até o fim; impossibilitada de manter-se parada; com atrasos nas aquisições motoras e intelectuais; com pouca noção de perigo; presença de importante impulsividade. Tudo isso resulta num quadro que chamamos de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Estudos apontam como possíveis causas do TDAH a hereditariedade, problemas na gravidez ou no parto, exposição a determinadas substâncias, como o chumbo, ou problemas familiares que desencadeiam o problema predisposto geneticamente, como ambiente familiar caótico, alto grau de discórdia conjugal, baixa instrução, nível socioeconômico baixo, ou família com apenas um dos

responsáveis. Tais problemas não originam tais distúrbios, mas os intensificam na sua existência.

Não sabemos exatamente sua origem, mas os maiores indícios são genéticos. Outras causas como problemas no nascimento podem contribuir, mas o fator genético é o fator principal. Fatores ambientais podem agravá-lo, mas não são os causadores. (HALLOWELL; RATEY, 1999, p.28).

## 5.2 Características

As pessoas com TDAH mexem-se de maneira excessiva e aparentemente desnecessária para atingir os objetos que desejam alcançar. Parecem constantemente inquietas e infatigáveis. Realizam movimentos que não são estritamente necessários para realizar uma tarefa, tais como mexer os pés e as pernas, dar pancadinhas nas coisas, balançar-se enquanto estão sentados ou mudar de postura ou posição com frequência quando cumprem suas tarefas.

As crianças podem correr, subir em diversos lugares e outras atividades motoras grossas, que são as que necessitam envolvimento dos músculos maiores do corpo, resultando em movimentos amplos. Foi comprovado que estas condutas podem diminuir com a idade. Os adultos sentem a necessidade de estar sempre ocupados fazendo algo e de serem incapazes de permanecer sentados por muito tempo.

De acordo com o DMS-IV (1995), uma criança é considerada hiperativa se três (ou mais) desses sintomas persistirem pelo menos seis meses em diferentes ambientes:

- frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
- frequentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que a criança permaneça sentada;
- frequentemente corre ou escala objetos em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado (em adolescentes e adultos, isso pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação);
- com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer;

- está frequentemente "a mil" ou muitas vezes age como se estivesse "a todo vapor";
- frequentemente fala em demasia.

Como explica Abreu (2006), as pessoas com TDA tem muita dificuldade em sustentar a atenção em algo que não seja plenamente de seu interesse. Costumam-se perder em pensamentos fora do contexto presente. Na escola, costumam ser chamadas de pessoas que vivem “no mundo da lua”, e estão sempre sendo chamadas à atenção por esquecimento e dispersão.

### **5.3 Impulsividade**

A impulsividade aparece como uma característica muito compartilhada nas crianças com TDAH. É um dos sintomas mais persistentes e se mantém como uma característica ao longo da vida. Com as condutas oposicionistas e agressivas, a criança tem mais probabilidades de produzir rejeição entre os colegas, os amigos e inclusive na família de origem e, mais tarde, no cônjuge e nos filhos.

Silva (2009) coloca que a emoção é o combustível para as ações da pessoa hiperativa, que primeiro age, depois pensa, e o resultado desse impulso sem filtro é muita angústia, culpa, sofrimento e cansaço nos relacionamentos cotidianos dessas pessoas. Como as crianças impulsivas gostam de brincadeiras perigosas, brincar de brigar e falar o que lhes vem à cabeça, são rotuladas de inoportunas, bagunceiras, briguentas etc. o que, acabará sendo um dos fatores a influenciar na construção da sua baixa autoestima.

Com um comportamento totalmente atípico, tumultuam as aulas, são resistentes à frustração, imediatistas e com dificuldade de seguir regras e instruções, por isso apresentam altas taxas de impopularidade e de rejeição pelos colegas.

Crianças hiperativas demonstram comportamentos excessivos, como por exemplo, bater em alguém, que resultam em rejeição, e déficits de postura social (não saber como iniciar uma conversação) que conseqüentemente acabam gerando uma não aceitação social. (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1994, p. 83).

De acordo com o DMS-IV, os sintomas da impulsividade são:

- frequentemente dá respostas precipitadas antes das perguntas terem sido completadas;
- frequentemente tem dificuldade para aguardar sua vez;
- frequentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros (por exemplo, intromete-se em conversas ou brincadeiras).

Segundo Kiccar (2015), esses sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade podem ser classificados em três subtipos: Tipo combinado; Tipo Predominante desatento; Tipo Predominante Hiperativo/Impulsivo.

O TDAH, além de seus três subtipos pode ser acompanhado de:

- Transtorno de Ansiedade;
- Transtorno de Aprendizado;
- Transtorno Depressivo;
- Transtorno de Humor Bipolar;
- Transtorno Opositivo – Desafiador;
- Transtorno de Conduta.

Há outros menos frequentes como:

- Transtorno do Uso de Substâncias (TUS);
- Transtorno de Tiques e Tourette;
- Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC).

São consequências do TDAH:

- Baixo desempenho escolar;
- Dificuldade de memorização;
- Dificuldades de relacionamento;
- Dificuldade na adaptação social;
- Baixa autoestima;
- Deficiências no controle das emoções.
- Interferência no desenvolvimento educacional e social;
- Inabilidade motora;
- Predisposição a distúrbios psiquiátricos;

- Uso precoce de drogas;
- Maior envolvimento em acidentes, entre outros.

Os sintomas de hiperatividade, impulsividade ou desatenção devem estar presentes antes dos sete anos de idade e manifestar-se em pelo menos dois ambientes diferentes (por exemplo: em casa ou na escola) e deve haver uma clara evidência de interferência com o desenvolvimento adequado da funcionalidade social, acadêmica ou ocupacional.

Desse modo, o TDA/H é um dos distúrbios neurocomportamentais mais frequentes diagnosticados na infância, afetando desde os primeiros anos de vida, passando pelo período escolar e chegando à vida adulta.

Como critérios adicionais que servem a uma delimitação mais exata do transtorno, destacam-se:

- Persistência e início precoce. Não pode ser considerado como TDA/H um quadro originado em algum estressor ambiental que esteja causando sintomas semelhantes ao do transtorno.
- Conduta inapropriada para a idade e o nível de desenvolvimento. Independentemente das características da conduta, o que define TDA/H é sua inadequação com a idade de desenvolvimento da criança. A hiperatividade que em uma criança de 4 anos pode ser considerada normal, não será para uma criança de 10 anos.
- Conduta que se apresenta em múltiplas situações. Se a inquietude e hiperatividade se apresentam apenas em determinadas circunstâncias, deve-se pensar que correspondem a situações pontuais, explicáveis ao meio ambiente.
- Conduta que interfere em outras áreas do desenvolvimento. Como por exemplo na aprendizagem, em suas relações interpessoais, na área emocional, etc.
- Conduta não explicada por outros transtornos. Isto é, que não seja secundária a outros quadros.

Como já dito, atualmente, pesquisas sobre o TDA/H sugerem haver um fator genético junto com algum tipo de influência ambiental para que esse transtorno se desenvolva. Porém, até o momento não se sabe quais os genes envolvidos neste problema.

Até algum tempo atrás, pensava-se que os sintomas do TDA/H diminuían com a adolescência. As pesquisas atuais mostram que a maioria das crianças com o transtorno chega à maturidade com um padrão de problemas muito similares aos da infância, e que adultos com TDA/H experimentam dificuldades no trabalho, na comunidade e com suas famílias.

O diagnóstico precoce e o tratamento adequado podem diminuir drasticamente os conflitos familiares, escolares, comportamentais e psicológicos vividos por essas pessoas.

Acredita-se que, dessa forma, um grande número de problemas, como repetência escolar e abandono de estudos, depressão, distúrbios de comportamentos, problemas vocacionais e de relacionamento, bem como o uso de drogas, pode ser adequadamente tratado ou até mesmo evitado.

Desse modo, por entender que o Ensino Fundamental Séries Finais é a fase escolar que recebe crianças sem o diagnóstico correto em que se percebe um número significativo de crianças com TDA/H, vê-se a necessidade de um estudo aprofundado para saber como os professores trabalham com inclusão destes alunos nas salas de aulas regulares, quais são as maiores dificuldades enfrentadas em relação ao grande grupo e aos alunos incluídos com estes transtornos e como acontece a formação continuada destes professores.

A constatação do problema configura-se como pistas para este estudo que trata da formação do professor para lidar com problemas decorrentes do transtorno.

Na sociedade atual e nas escolas regulares, principalmente, vê-se a necessidade de conhecer a formação dos profissionais que atua com inclusão, quais suas expectativas em relação a essa inclusão e se alcançam os objetivos propostos com o grande grupo e com os alunos incluídos. Serão os cursos de formação de professores suficientes para capacitar um profissional a trabalhar com a inclusão em sala de aula?

De acordo com a realidade escolar, as salas de aula das escolas excedem em número de alunos para um único professor, fazendo com que este tenha dificuldades em trabalhar os conteúdos pedagógicos de maneira direcionada aos alunos que apresentam TDA/H.

Pensando sob este aspecto é necessária uma formação adequada destes profissionais e comprometimento para conseguirem atender a esta demanda ainda maior com alunos que apresentam este transtorno específico, exigindo do professor um trabalho diferenciado.

A tríade sintomatológica clássica da síndrome caracteriza-se por desatenção, hiperatividade e impulsividade. Independentemente do sistema classificatório utilizado, as crianças com TDAH são facilmente reconhecidas em clínicas, escolas e em casa. Segundo o DSM – IV (1995) existem algumas colocações para saber se a pessoa tem ou não TDAH:

- a) A presença de seis ou mais sintomas de desatenção que persistiram pelo período mínimo de seis meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento, ou a presença de seis dos sintomas de hiperatividade/impulsividade, por no mínimo seis meses, em um grau mal adaptativo e inconsistente com o desenvolvimento;
- b) Alguns dos sintomas de desatenção ou hiperatividade/impulsividade já estavam presentes antes dos sete anos de idade;
- c) Algum comprometimento causado pelos sintomas está presente em dois ou mais lugares;
- d) Deve haver claras evidências de comprometimento clinicamente importante no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional;
- e) Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um transtorno global do desenvolvimento, esquizofrenia ou outro transtorno psicótico, nem são melhor explicados por outro transtorno mental.

Para que os profissionais que tratam pessoas com TDA/H possam fazer um diagnóstico correto, devem observar se os sintomas causadores que comprometem o indivíduo estavam presentes antes dos sete anos de idade (período pré-escolar), ou se os sintomas estão presentes em pelo menos dois contextos (social, escolar

e/ou familiar), além de saber se existe alguma evidência de que haja interferência no funcionamento social e acadêmico próprio do nível de desenvolvimento.

Segundo os critérios do DSM-IV, a pessoa deve apresentar seis ou mais dos seguintes sintomas de desatenção por, no mínimo, um período de seis meses, em um grau que comprometa a adaptação e seja incompatível com o nível de desenvolvimento esperado.

- a) Frequentemente não presta atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, ou outras;
- b) Frequentemente tem dificuldade para manter a atenção em tarefas e/ou atividades lúdicas;
- c) Frequentemente parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra;
- d) Frequentemente tem dificuldade em seguir instruções, não termina seus deveres escolares e tarefas domésticas (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções);
- e) Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
- f) Com frequência, evita ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam um esforço mental continuado (como tarefas escolares ou deveres de casa);
- g) Com frequência, perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (brinquedos, livros, lápis ou outros materiais de trabalho);
- h) Distrai-se com facilidade por estímulos alheios à tarefa;
- i) Com frequência, apresenta esquecimento em atividades diárias.

As crianças com TDA/H, com o passar do tempo, vão se sentindo menos inteligentes e são muitas vezes chamadas de preguiçosas, o que faz com que sua autoestima se torne ainda mais baixa. A pessoa deve apresentar seis ou mais dos seguintes sintomas de hiperatividade, por no mínimo, um período de seis meses, em um grau que comprometa adaptação e seja incompatível com o nível de desenvolvimento (DSM IV):

- a) Frequentemente, agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
- b) Frequentemente deixa sua cadeira na sala de aula ou em outras situações nas quais se espera que permaneça sentada;

- c) Frequentemente, escala em demasia em situações impróprias ou tem uma sensação interna de inquietude;
- d) Com frequência, tem dificuldade para brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer.
- e) Está frequentemente 'a mil' por hora ou, muitas vezes, age como se estivesse 'a todo vapor';
- f) Frequentemente, fala em demasia.

Hiperatividade significa inquietação motora excessiva e agressiva, não apenas espasmos de nervosismo (PHELAN, 2005).

**Impulsividade:**

- a) Frequentemente, responde precipitadamente antes das perguntas terem sido completamente formuladas;
- b) Frequentemente apresentam dificuldade para aguardar a vez;
- c) Frequentemente interrompe ou se intromete em assuntos alheios (conversas ou brincadeiras).

A impulsividade pode também prejudicar seriamente a interação social da criança com TDAH. Quando frustrada, ela pode gritar com as outras crianças, e às vezes, até mesmo agredi-las fisicamente ou empurrá-las, na tentativa de conseguir que tudo seja feito do seu jeito (PHELAN, 2005).

#### **5.4 Problemas Associados**

A presença de comorbidades é uma situação extremamente comum em indivíduos com TDAH e deve ser ativamente checada durante a fase diagnóstica. Esta condição não se percebe com tanta frequência em pessoas com TDA. De acordo com Rohde e Benczik (1999), comorbidade é a ocorrência de dois ou mais transtornos em um mesmo indivíduo.

O TDAH é com frequência acompanhado de outros problemas de saúde mental, por exemplo, cerca de 50% das crianças e adolescentes com o transtorno

também apresentam problemas de comportamento, como agressividade, mentira, roubo, comportamento de oposição ou de desafio às regras e pedidos dos adultos.

A associação de TDAH com outras condições clínicas encontra-se entre 30 e 50% dos casos, embora em algumas situações esse número possa ser ainda maior. As condições associadas abrangem aspectos da aquisição e execução da comunicação falada e escrita, transtornos de aprendizado, depressão, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), transtornos do humor e da personalidade e transtorno de uso de substâncias.

Mais ainda, a capacidade de adquirir apropriadamente aptidões motoras finas e grosseiras, também chamado de "distúrbio do desenvolvimento da coordenação", é uma associação frequente em pessoas com o referido transtorno.

## **5.5 TDA/TDAH na escola**

No parecer jurídico solicitado pela ABDA sobre os direitos das pessoas com TDAH (2006) encontramos:

[...] o portador do TDAH tem todo o direito à educação, como forma de exercício de sua cidadania, eis que se trata de um indivíduo como outro qualquer, e que aos olhos da lei não pode ser excluído, estando ele na rede pública de ensino ou na iniciativa privada.

É preciso, então, atentar para o fato de que o público-alvo da educação inclusiva deva ser qualquer aluno que necessite de práticas pedagógicas diferenciadas ou de complemento e/ou adequação à escolarização para que a aprendizagem aconteça.

No Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Escola Inclusiva lê-se:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (MEC, 2008).

Crianças com TDAH têm grandes dificuldades de ajustamento diante das demandas da escola, pois não se adequam às suas expectativas, que idealizam por crianças que permaneçam sentadas, atentas e que consigam planejar e atingir seus objetivos. Um terço ou mais das crianças com TDAH ficam para trás na escola no mínimo uma série durante sua carreira escolar.

É justo dizer que crianças hiperativas exibem uma variação normal de aptidões intelectuais. Algumas são brilhantes. A maioria está dentro dos limites médios e algumas, infelizmente, ficam abaixo da média em suas aptidões intelectuais (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN 1994, p. 106).

Vários estudos confirmam que é na escola que a criança hiperativa vai demonstrar as características que definem o transtorno, tais como: dificuldade em se concentrar, não conseguir se focar em uma só coisa, movimentar-se o tempo todo e falar constantemente.

Condemarín e Gorostegui (2006) enfatizam que a escola é a primeira instância fora do âmbito familiar que julga as potencialidades e possibilidades das crianças, e também é o lugar onde se tornam mais evidentes seus problemas de atenção e suas condutas disruptivas.

Tais condutas acabam por gerar experiências negativas que ficarão registradas por toda sua vida. [...] a criança hiperativa que vive anos de experiências negativas de reforço negativo e de incapacidade de satisfazer as exigências razoáveis da família, dos amigos e da escola, poderá certamente ficar marcada pelo resto da vida (1994, p. 26).

Crianças hiperativas precisam ser envolvidas, motivadas para que mostrem todo o seu potencial, pois são crianças inteligentes, capazes, criativas e intuitivas e, quando bem motivadas, são capazes de uma hiperconcentração.

As Políticas Estaduais da Educação Especial entendem e disponibilizam para esses alunos atendimento especializado em salas de recursos. Porém quando esses alunos retornam para a sala de aula, o professor se angustia por não saber que medidas tomar, que caminho seguir para dar continuidade ao trabalho desenvolvido naquele espaço.

A ABDA, em seu site, menciona que não existem escolas especializadas no atendimento ao TDAH no Brasil, mas profissionais da educação especializados (professores, pedagogos, psicopedagogos, diretores) capacitados no assunto, e conclui que as possíveis técnicas utilizadas pelos professores em sala de aula não visam controlar os sintomas, mas sim adaptar o ensino às dificuldades que eles têm (prestar atenção muito tempo, copiar do quadro no ritmo dos demais, permanecer sentados, etc.).

Foram buscados na pesquisa apresentada acima aspectos ligados aos descritores do trabalho, as categorias. Seguem os resultados, com as categorias contadas no *corpus* da análise e a discussão do que isso representa.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No quadro a seguir, estão as categorias buscadas na pesquisa: formação continuada, inclusão e TDA/H, visibilizando a sua presença e a frequência nos artigos pesquisados.

Quadro 1 – Categorização

<b>Autor</b>	<b>Formação Continuada</b>	<b>Inclusão</b>	<b>TDA/H</b>
Alves (2008)	X	X	
Araújo (2009)	X	X	
Bisol e Valentini (2014)	X	X	
Brioso e Sarriá (1995)	X		X
Broome (1993)		X	X
Chauí (1993)	X	X	
Cruz, Schneckenberg, El Tassa e Chaves (2011)	X	X	
Dall'Acqua e Vitalino (2010)	X	X	
Denari (2008)	X	X	
Desidério e Miyazaki (2007)	X		X
Ferreira (2005)	X	X	
Fogli, Silva Filho e Oliveira (2006)	X	X	
Glat (2010)	X	X	
Glat e Plesh (2007)	X	X	
Jesus e Alves (2011)		X	X
Martins (2011)	X	X	
Mazzotta (2008)	X	X	
Moreira (2005)	X	X	
Oliveira (2008)	X	X	
Pastura, Mattos e Araújo (2005)	X		X
Possa, Snanenber, Guardiola (2005)		X	X
Prietro e Andrade (2011)	X	X	
Phelan (2005)		X	X
Silva (2009)		X	X
Silva (2008)	X	X	

Dos 25 artigos analisados, apenas oito traziam o conceito/definição do TDA/H, sendo que todos detalhavam sintomas e comportamentos apenas do TDAH, considerando que todas as pessoas que tem o TDAH terão automaticamente o TDA. Há necessidade do detalhamento do conceito do Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, dada a necessidade de formação do professor para atuação com alunos que se enquadrem nas diferentes situações.

As pesquisas encontradas não tratam da diferenciação de conceitos traduzidos pelas duas siglas, embora sejam mencionadas durante todo o decorrer dos artigos. Esta distinção na conceituação é importante, pois há características que diferenciam as patologias, embora a desatenção/dispersão esteja presente em ambas.

Os critérios de inclusão foram reestabelecidos para duas ou mais palavras-chave existentes nos buscadores, e de exclusão, os que tinham apenas uma palavra chave conceituada e tratada no trabalho.

A existência de diferentes quadros clínicos indica que o transtorno é bastante heterogêneo, apesar de ser caracterizado por sintomas de desatenção (REIS; CAMARGO, 2008).

Embora não estejam descritas no quadro de categorização, as comorbidades aparecem mencionadas em seis dos oito artigos. Comorbidade significa a ocorrência de mais de um problema ao mesmo tempo: além da distração, ocorre hiperatividade e/ou impulsividade, além de sintomas mais característicos, como esquecimentos, desorganização, pouca percepção da passagem do tempo, entre outros. Especialmente em adultos, a comorbidade acompanhando o TDAH é mais regra que exceção.

A criança com TDAH apresenta dificuldades para sustentar a atenção durante um tempo mais prolongado; a dificuldade também está presente ao selecionar a informação relevante em cada problema, de forma a estruturar e realizar uma tarefa. Essas dificuldades intensificam-se nas situações grupais, já que elas exigem atenção sustentada e seletiva para o manejo da grande quantidade de informações (BRIOSO e SARRIA, 1995).

Além disso, geralmente, a proposta educacional da escola prevê um único tipo de enquadramento dos alunos no processo pedagógico, não considerando as diferentes formas de aprendizagem.

Na nossa sociedade e cultura, sejamos bom ou ruim, certo ou errado, nós valorizamos muito as crianças que permanecem calmamente sentadas, prestam atenção, planejam e conseguem alcançar seus objetivos [...] a criança hiperativa, incapaz de satisfazer essas exigências, é uma candidata imediata a uma infinidade de problemas (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1994, p. 23).

Por não se adequarem ao padrão pedagógico convencional, é comum alunos com TDA/H reagirem negativamente, tornando-se inadequados. Nos últimos anos, muito se tem ouvido falar em TDAH, mas poucos profissionais da área da Educação conhecem as dificuldades relacionadas à atenção, hiperatividade e impulsividade, vivenciadas por alguns alunos.

Abordar esse assunto tem sido uma atividade desafiadora, seja por desconhecimento do problema pelas pessoas, pela descrença em que ele realmente exista, ou pela tendência de a literatura culpabilizar alguém. Ante o desafio, os argumentos vão desde a afirmação de que a escola não oferece condições positivas de aprendizagem para os alunos com TDAH, pois os conteúdos não são atraentes e os professores não sabem motivar as aulas, até o argumento de que a causa seja unicamente biológica, ou ainda, seja a falta de limites impostos pelas famílias.

Estudos sobre a importância da formação docente para atuação com alunos com o transtorno citado aparecem em 20 dos 25 artigos estudados. A condição para a melhoria da qualidade da Educação é, muitas vezes, projetada sobre a figura do professor. Como afirmam Bisol e Valentin (2014),

A mudança para uma lógica de suporte ou inclusão está se dando paulatinamente, a partir da compreensão de que a sociedade deve se desenvolver e modificar para acolher a pessoa com deficiência (BISOL; VALENTIN, p. 18, 2014).

A prática docente está relacionada aos professores, mas não depende unicamente deles. É preciso, a partir de condicionantes políticos e históricos, compreender as ligações entre os professores e a prática, bem como o princípio da relativa “irresponsabilidade” dos professores em relação a ela.

Por isso, entende-se ser necessário refletir sobre a teia de significados das práticas escolares, que são o contexto imediato do trabalho pedagógico, em suas diferentes dimensões, ou, na definição de Sacristán (1995), refletir sobre o “sistema de práticas educativas aninhadas” (práticas institucionais, organizativas e didáticas).

O conceito de prática deve ser alargado, saindo dos limites do domínio metodológico e do espaço escolar, pois a prática é mais abrangente que as ações dos professores: “A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais” (p. 71).

É importante que a família seja um meio de contenção, proteção e apoio, pois também pode ser um elemento potencializador das dificuldades, se a criança não for bem direcionada e acolhida no enfrentamento das dificuldades.

Uma criança com TDAH precisa do apoio dos pais da mesma maneira que uma pessoa com o pé quebrado necessita de muleta. A muleta não é permanente. No entanto, para se sentir confortável na continuação da rotina, é preciso que o pé quebrado e a muleta trabalhem juntos para minimizar o desconforto.

À medida que a criança com TDAH amadurece, precisa menos do apoio dos pais e mais da sua experiência e de seus recursos. Crianças com TDAH anseiam por soluções de uma maneira saudável, principalmente quando se veem como a fonte do problema (KICARR, 2006).

Na abordagem sobre inclusão, 22 artigos tratam a temática, ainda que de forma generalista. O TDA/H tem sido tratado de forma equivocada por muitas pessoas que não acreditam na sua existência, dizem que é apenas uma invenção farmacêutica para vender remédios, ou ainda, uma desculpa para a falta de limites dos filhos em consequência da incompetência dos pais. Porém o aluno diagnosticado com o transtorno tem direito a um ensino diferenciado, que atenda às necessidades educacionais especiais específicas de sua condição.

Diante do exposto, fica clara a necessidade, em especial da escola e dos professores, de criar meios para atender a essa população, diversificando, assim, suas aulas, o que resultará em uma melhora de aprendizagem para todos os demais

alunos. Aprender a trabalhar com a inclusão e, nesse caso, com a inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um desafio para a escola como um todo.

No contexto atual, ouve-se muito falar sobre o referido transtorno, mas pouco ainda tem-se realizado em relação às práticas pedagógicas e o desempenho escolar dos alunos. Esta identificação é primordial para o manejo correto e conduta em sala de aula. Sabe-se que não cabe ao professor diagnosticar o transtorno, mas é necessário que tenha o conhecimento sobre ele para fazer a identificação correta e tomar as providências cabíveis.

As pesquisas analisadas neste trabalho mostram uma alta prevalência de comorbidades entre o TDAH e os transtornos disruptivos do comportamento (transtorno de conduta e transtorno opositor desafiante, que tem padrão expressado por teimosia persistente, resistência a ordens e relutância em comprometer-se, ceder ou negociar com adultos ou seus pares), situada em torno de 30 a 50%. A taxa de comorbidade também é significativa com as seguintes doenças: a) depressão (15 a 20%); b) transtornos de ansiedade (em torno de 25%); c) transtornos da aprendizagem (10 a 25%).

Vários estudos têm demonstrado uma alta prevalência da comorbidade entre TDAH e abuso ou dependência de drogas na adolescência e, principalmente, na idade adulta (9 a 40%). Discute-se, ainda, se o TDAH por si só é um fator de risco para o abuso ou dependência de drogas na adolescência. Sabe-se que é muito frequente a comorbidade de TDAH e transtorno de conduta, que associa-se claramente a abuso/dependência de drogas.

Desta forma, é possível que o abuso/dependência de drogas ocorra com mais frequência num subgrupo de adolescentes com TDAH que apresentam, conjuntamente, transtorno de conduta. Em outras palavras, o fator de risco não seria o TDAH em si, mas sim a comorbidade com transtorno de conduta (ROHDE, 2000).

Como resultado deste trabalho, apresenta-se um E-Book ilustrativo com situações comuns da escola e do cotidiano, com as devidas orientações e informações acerca do transtorno, bem como sugestões de intervenções pedagógicas para aplicação no contexto escolar.

A sistematização do E-book mostra de forma conceitual a diferença entre o Transtorno do Déficit de Atenção e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, esclarecendo as especificidades de cada um, suas características e a forma como se apresentam em adultos e crianças.

O material traz ainda intervenções pedagógicas que serão facilitadores de aprendizagem e organização prática para o dia a dia das pessoas com o transtorno em questão.

Este material tem como objetivo auxiliar na orientação de pais e educadores na intervenção com alunos ou filhos que apresentem o TDA/H, permitindo a estes melhor aproveitamento acadêmico e integração social.

Acesso em: <https://issuu.com/adriana.abreu/docs/e-booktdaetdah>

## 7. CONCLUSÃO

A legislação assegura a educação como um direito de todos, mas isso não significa que somos todos iguais. Porém, todos têm direito a um ensino de qualidade, que atenda às necessidades educacionais especiais específicas de cada um. Dessa forma, é imprescindível entender que a inclusão não é um fato, mas um processo, lento, contínuo, sem volta, e incluir um aluno com necessidades educacionais especiais vai muito além da ação de inseri-lo na sala de aula regular, ou construir rampas de acesso.

Para que a inclusão aconteça é preciso oportunizar ao aluno a participação efetiva do processo ensino e aprendizagem, uma vez que incluir de forma precária significa negar ao cidadão um direito fundamental e, ao mesmo tempo, criar uma outra forma de exclusão. Aceitar e valorizar as diferenças, então, é o primeiro passo para um processo verdadeiramente inclusivo.

A escola e o professor não podem mais pensar sua prática pedagógica fora da perspectiva da inclusão. É preciso assumir a condição de professores dentro do universo da sala de aula e buscar, na diferença, novas possibilidades para o ensino e aprendizagem, valorizando o que cada um tem de melhor, a sua potencialidade.

Como se sabe, a educação se dá num contexto de relações entre pessoas e, tais relações são fatores decisivos no processo ensino aprendizagem, tanto para o sucesso, como para o fracasso.

Porém, o comportamento excessivo do TDA/H torna essa relação conflitante e frustrada, uma vez que crianças com TDA/H têm grandes dificuldades de ajustamento diante das demandas da escola, pois não se adequam às suas expectativas.

Estudos reconhecem o TDA/H como um distúrbio neurobiológico de causas genéticas, de maior incidência no âmbito escolar e caracterizado por sinais claros e repetitivos de desatenção, inquietude e impulsividade, que atinge 3 a 5% das crianças e que, frequentemente, as acompanha por toda sua vida.

O TDA/H pode ser responsável pelo baixo desempenho escolar e, se não for bem orientado pelo professor, pode transformar a rotina da sala de aula num verdadeiro desastre.

Como é na escola, em especial na sala de aula, que os sintomas do TDA/H podem ser minimizados ou exacerbados, entendemos que o professor é peça fundamental, tanto na identificação como no tratamento desse transtorno.

Porém o mais importante ao analisarmos os sintomas do TDA/H, não é a forma como se manifestam, mas o contexto em que a criança está inserida, pois a forma como o ambiente escolar, familiar e social acolhe essa criança será fundamental para catalisar seus sintomas, tornando-os mais graves do que parecem ou amenizando-os a ponto de nem serem percebidos.

Assim, a criança com TDA/H poderá ter seu rendimento cognitivo e social igual ou até melhor que o de colegas.

Entende-se que não cabe ao professor diagnosticar o TDA/H em sala de aula. Porém, é necessário que o professor busque subsídios teóricos e metodológicos que lhe acrescentem um mínimo de conhecimento sobre o assunto e lhe possibilitem, identificar alguns sintomas. Dessa forma, poderá encaminhar esse aluno para uma avaliação junto ao profissional da sala de recursos e, também, auxiliar e/ou redirecionar sua prática pedagógica com estas crianças, com o objetivo de alcançar maneiras eficientes para o seu sucesso acadêmico.

É de suprema importância conceber essas crianças como seres dotados de habilidades e potencialidades, que precisam ser consideradas e estimuladas. Portanto, todo o professor envolvido no processo ensino aprendizagem deverá buscar descobrir nos conteúdos estruturantes de sua disciplina a melhor forma de trabalhar a inclusão.

É importante acreditar que educar é um desafio e que a educação se aprimora a cada desafio superado, e que o TDA/H é um desses desafios que fazem parte da construção de uma educação a que todos têm direito.

A inclusão é justa e imprescindível na transformação de uma sociedade que precisa ser mais humana.

## REFERÊNCIAS

ABDA. **Cartilha:** TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade: Uma conversa com educadores. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/aabda/cartilhas-da-abda.html>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

ABREU, A. Cadernos Pedagógicos de Educação Especial. Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que é TDAH.** Disponível em: <[www.tdah.com.br](http://www.tdah.com.br)>. Acesso em: 12 nov. 2015.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (org.). **Tendências e desafios da educação especial.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1994.

ALVES, D. de O. Os desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008. p. 49.

AMARAL, A. H.; GUERREIRO, M. M.. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – Proposta de avaliação neuropsicológica para diagnóstico. **Arq. Neuropsiquiatria**, v. 59, n. 4, p. 884-888, 2001.

ARAUJO, M. J. de A. **Do professor tradicional ao educador atual: desempenho, compromisso e qualificação.** 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/do-professor-tradicional-ao-educador-atualdesempenhocompromisso-e-qualificacao/23184/>>. Acesso em: 22 Jun. 2015.

BAPTISTA, C. R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (org.) **Ciclos na vida, tempos na escola:** criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto Virtual de Aprendizagem Incluir: Recursos para a Formação de Professores visando a inclusão. 2014. **Ver. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, p. 223-234, Abr-Jun, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei no 9394/96.** 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Parecer n. 17/2001. Brasília, DF. 2001a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.2/2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF. 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A formação do professor para a educação especial**. Brasília, 2002a.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Parecer 009/2002 e Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Proposta de diretrizes curriculares para os cursos de educação especial**. Curso de licenciatura em educação especial. Brasília, 2002c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Proposta de diretrizes curriculares para os cursos de educação especial**. Curso de complementação de estudos em educação especial. Brasília, 2002d.

\_\_\_\_\_. CNE. **Resolução CNE/CP no. 1**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; edições 70, LDA, 2009.

BENEFIELD, L. E. Implementing evidence-based practice in home care. *Home Health Nurse*, 2003 Dec;21(12):804-11.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel. *Aprendizagem gerencial na mudança de uma organização intensa do conhecimento (tese)*. UFSC, v.21, p. 34 – Santa Catarina, 2012.

BRIOSO, A., & SARRIÀ, E. **Distúrbios de comportamento**. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), (p. 168). Porto Alegre: Artes Médicas, Vol. 3.1995.

BROOME, M. E. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: RODGERS, B. L.; KNAFL K. A. (eds). **Concept Development in Nursing**, 2nd edn, Philadelphia, PA: W.B. Saunders Co., p. 231-250, 1993.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação dos Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: Editora UNIMEP.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política**. Trabalho apresentado no V Seminário Capixaba de Educação Especial. Vitória: UFES, 2005.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho, RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Rio Grande do Sul: Editora Mediação. 2004.

CARVALHO, Rosita Edler de. A política da Educação Especial no Brasil. In. CHAÚÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 Ago. 2015.

CONDEMARÍN, Mabel; GOROSTEGUI, Maria Elena; MILICIC, Neva. **Transtorno do déficit de atenção: Estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa**. São Paulo: Planeta, 2006.

COOPER, H. M. *The integrative research review: a systematic approach*. Beverly Hills: Sage, 1984.

INR. Instituto Nacional para Reabilitação. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. ONU 2006 (Preâmbulo) Ratificada pelo Brasil, através do Decreto Legislativo de 11/06/2008. Disponível em: <<http://www.inr.pt/uploads/docs/direitosfundamentais/convencao/ConvTxtOfPort.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CRUZ, G. C.; SCHNECKENBERG, M.; EL TASSA, K. O. M.; CHAVES, L. 2011. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n 42, p. 229-243, Ed. UFPR. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cad. Pesqui. [online]**. v. 35, n. 124, 2005.

DALL `ACQUA, M. J. C., VITALINO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão de nosso contexto educacional. In: VITALINO (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DENARI, F. E Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista@mbienteeducação**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 39, 2008.

DESIDÉRIO, R. C. S.; MIYAZAKI, M. C. O. S. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): Orientações para a família. 2007. **ABRAPEE**. Vol 11, Jun. 2007.

DSM-IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org), **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. 2005.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FONSECA, Maria da Conceição Vinciprova. **O Texto Literário: Aprofundamento de leituras e transformações na aula de Língua Inglesa**. Niterói, 2003, p. 56.

FOGLI, B. F. C. S., SILVA FILHO, L. F. & OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P. & PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo, Cortez, 119. 2006.

GLAT, R. et al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. 2006. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/endipe3.pdf](http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2010.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para a educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 10, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982.

GOLDSTEIN & GOLDSTEIN. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. **Tendência à distração: identificação e gerencia do distúrbio do déficit de atenção da infância à vida adulta**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

ISAIA, S. M. de A. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSI, M. C et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

JESUS, D.M de.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011.

KICARR, Patrick. **Como ser pai para um filho portador de TDAH**. Disponível em: <<http://www.hiperatividade.com.br/article.php?sid=38>>. Acesso em: 24 out. 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004.

MARQUEZA, R. A inclusão na perspectiva do novo paradigma da ciência. **Rev. Cent. de Educ.. Cadernos**. n. 26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a3.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

MARTINS, L. de A. R. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade de alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011.p. 51, 62.

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, 2008.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano da escola e da sala de aula: O fazer e o compreender**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, Dez. 2008. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>>. Acesso em: 07 set. 2015.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p 37-48, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 1º Set. 2005.

MULLER T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial: questões atuais de educação especial**. Viveiros de Castro, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, M. A. M.; FREITAS, S. Políticas para a inclusão: formação de professores. In: Seminário da Sociedade Inclusiva Diversidade e Sustentabilidade: do local ao global, 2008, Belo Horizonte. **Anais do Seminário da Sociedade Inclusiva Diversidade e Sustentabilidade: do local ao global**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2008.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**. Ribeirão Preto. v. 15, n. 32, p. 387-398, dez/2005. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/32/07.htm>>. Acesso em: 09 ago. 2015.

PACHANE, G. G. Formação pedagógica de pós-graduandos para a atuação docente no ensino superior: a experiência da Unicamp. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007.

PASTURA, G. M. C.; MATTOS, P.; ARAÚJO, A. P. Q. C.; Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Rev. Psiq. Clín.**, v. 32, n. 6; p. 324-329, 2005.

POLIT DF, BECK CT. Using research in evidence-based nursing practice. In: Polit DF, Beck CT, editors. **Essentials of nursing research. Methods, appraisal and utilization**. Philadelphia (USA): Lippincott Williams & Wilkins; 2006. p.457-94.

POSSA, M. A.; SPANENBERG, L.; GUARDIOLA, A. Comorbidades do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças escolares. **Arquivo Neuropsiquiatra.**, v. 63, n. 2-b, p. 479-483, 2005.

PRIETRO, R. G.; ANDRADE, S. G. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 91-110.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: ponto e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PERRENOUD, P. Dez Novas Competências para Ensinar, Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva e o ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica In: **Saber refletir sobre a própria prática**: objetivo central da formação de professores. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

PHELAN, T. W. **TDA/TDAH. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Sintomas, Diagnósticos e Tratamentos.** Crianças e Adultos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2005 (p. 15).

REIS, M. G. F.;CAMARGO, D. M. P. **Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH.** 2008. Dissertação de Mestrado. PUC – Campinas. 2006.

ROHDE, Luis Augusto; BARBOSA, Genário; TRAMONTINA, Silzá and POLANCZYK, Guilherme. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Rev. Bras. Psiquiatr. [online]**. v. 22, n. 2, p. 07-11, 2000.

ROHDE, L. A., & HALPERN, R. (2004). Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Atualização. *Jornal de Pediatria*, 80(2).

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, LDA. 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.H.G.F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: Anais da 20ª Anped, 1997 (disq.). \_\_\_\_\_. Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa** nº 89, maio 1994, p. 39-47.

SILVA, A.B.B. **Mentes inquietas**: desatenção, hiperatividade e impulsividade, Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SILVA, K. R. X. da. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008b.

SILVA, M. O. E. da. Educação Inclusiva: um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, v.19, p. 115, 2011.

SILVEIRA, R. C. C. P. **O cuidado de enfermagem e o cateter de Hickman: a busca de evidências.** 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva na Escola em Busca de uma Escola Plural.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, K. R. M. et al. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

URSI, E. S. Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura. [dissertação].Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto; 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora,** 9ª edição. São Paulo: Libertad, 2008.

VITALINO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.,** Marília, v. 13, n. 3, Dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382007000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 ago. 2015.