



**FACULDADE DO ESPÍRITO SANTO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ELIZANE DA CONCEIÇÃO BRITES
MIRIAM COSTA DA SILVA
ROSILANE FARIAS DOS SANTOS**

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

**EUNÁPOLIS/BA
2023**

**ELIZANE CONCEIÇÃO BRITES
MIRIAM COSTA DA SILVA
ROSILANE FARIAS DOS SANTOS**

**A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT
DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia
apresentado à banca examinadora da
Faculdade do Espírito Santo, como exigência
parcial para obtenção do título de pedagogo (a).

Orientador (a): Danillo Silva Palmeira

EUNÁPOLIS/BA
2023

**ELIZANE DA CONCEIÇÃO BRITES
MIRIAM COSTA DA SILVA
ROSILANE FARIAS DOS SANTOS**

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia apresentado à banca examinadora da Faculdade do Espírito Santo como exigência parcial para obtenção do título de Pedagogo (a).

Eunápolis, 30 de janeiro de 2023.

Banca Examinadora

Nome completo – Orientador (a) _____
Faculdade do Espírito Santo (FAES)

Nome completo – Avaliador (a) 1 _____
Faculdade do Espírito Santo (FAES)

Nome completo – Avaliador (a) 2 _____
Faculdade do Espírito Santo (FAES)

“ A criança deve amar aquilo que aprende, que esteja ligado ao seu crescimento mental e emocional. O que quer que seja apresentado a ela deve ser feito de forma bonita e clara, impressionando sua imaginação. Uma vez que esse amor tenha sido despertado, todos os problemas que os especialistas em educação enfrentam desaparecerão. ”

Maria Montessori

Dedico este trabalho aos estudantes de pedagogia e as pessoas interessadas neste tema de estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao nosso orientador Danillo Silva Palmeira

A todos os nossos professores que contribuíram para nossa aprendizagem durante todo o curso de Pedagogia.

Aos nossos familiares, amigos, colegas.

E a todos as pessoas que nos ajudaram durante toda a trajetória.

BRITES, ELIZANE CONCEIÇÃO, AUTOR 1; SILVA, MIRIAM COSTA, AUTOR 2; SANTOS, ROSILANE FARIAS, AUTOR 3. INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade do Espírito Santo (FAES). Eunápolis, BA, 2023.

Resumo

O presente trabalho de conclusão de curso consiste em uma revisão bibliográfica acerca do tema: Inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no Contexto Escolar, tendo como objetivo central analisar as alterações comportamentais e emocionais nos estudantes que apresentam transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em classes, mediante os transtornos de aprendizagem na perspectiva dos professores. Como justificativa para escolha do tem é a grande necessidade de os educadores incluírem esses estudantes que apresentam dificuldades no ensino-aprendizagem, garantindo o direito de aprender. Neste sentido, nos propomos a investigar como mediar a aprendizagem de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na sala de aula regular. Ficou evidente aprofundar o tema e buscar soluções para amenizar essas dificuldades.

Palavras chave: Inclusão. Ensino. Aprendizagem. Metodologias. Contexto Escolar.

BRITES, ELIZANE CONCEIÇÃO, AUTHOR 1; SILVA, MIRIAM COSTA, AUTHOR 2; SANTOS, ROSILENE FARIAS, AUTHOR 3. INCLUSION OF STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER IN THE SCHOOL CONTEXT. Course Completion Work (Monograph) presented to the Undergraduate Course in Pedagogy at Faculdade do Espírito Santo (FAES). Eunápolis, BA, 2023.

Abstract

This course completion work consists of a bibliographical review on the subject of Inclusion of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the School Context, with the central objective of analyzing the behavioral and emotional changes in students who have attention deficit disorder and hyperactivity in classes, through learning disorders from the perspective of teachers. As justification for the choice of theme is the great need for educators to include those students who have difficulties in teaching and learning, guaranteeing the right to learn. In this sense, we propose to investigate how to mediate the learning of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the regular classroom. It was evident to deepen the theme and seek solutions to alleviate these difficulties.

Keywords: Inclusion. Teaching. Learning. Methodologies. School context.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA.....	10
2 OBJETIVOS.....	13
2.1 Objetivo Geral.....	13
2.2 Objetivos Específicos.....	13
3 REVISÃO LITERÁRIA.....	13
CAPÍTULO I.....	13
1. A educação especial no brasil e as políticas públicas vigentes	13
1.1 Educação Especial na perspectiva inclusiva.....	20
1.2 O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais	23
CAPÍTULO II.....	24
1. TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE.....	24
1.1 Conceito de TDAH.....	24
1.2 Causa.....	25
1.3 Sintomas.....	25
1.4 Diagnóstico.....	26
1.5 Tipos.....	27
1.6 Características importantes e Diagnóstico sobre TDAH.....	27
1.7 Tratamento.....	28
1.8 Adaptação e Flexibilização Curricular.....	19
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
8 REFERÊNCIAS.....	33

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como temática: Inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no contexto escolar. É um grande desafio enfrentar esse problema em ter que superar essas dificuldades usando propostas metodologias adequadas a tal situação. Por esse motivo a grande necessidade de estudar um tema de suma importância no contexto educacional.

Atualmente a educação escolar ainda segue um modelo de ensino hierárquico, onde na maioria das vezes a aprendizagem é mecânica. Assim, buscando metodologias diversificadas de ensino para esses estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, é possível mostrar que o ensino através da ludicidade com jogos e brincadeiras, pode ser muito significativo, principalmente em relação às crianças com necessidades educacionais específicas, visto que o lúdico no processo de alfabetização é avaliado como um fator de suma importância, pois faz parte da realidade infantil.

Nessa vertente, as dificuldades com estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade são tratadas como falta de interesse ou até mesmo de educação por parte do estudante, que são estereotipados como: bagunceiros, bicho carpinteiro, que vivem no mundo da lua, entre outros apelidos (PINHEIRO, 2010). O interesse no tema supracitado surgiu durante o período de observações do estágio curricular obrigatório, na condição de acadêmicos do curso de Licenciatura de Pedagogia, onde foi observado que existe muitos estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no Ensino Fundamental, anos iniciais, onde não participavam das atividades propostas, não interagiam e os docentes enfrentavam muitas dificuldades na sala de aula.

No decorrer do trabalho iremos explicar que as diferentes formas de aprender não podem ser interpretadas como capacidade ou incapacidade de aprendizagem, o trabalho escolar pode incorporar a heterogeneidade a partir dessas diferenças. É necessário que os docentes orientem sua prática pedagógica para realizar o ensino estruturado. Assim, o uso de metodologias diversificadas podem contribuir para o processo de aprendizagem de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Podemos dizer que as atividades lúdicas rompem os métodos de

educação ultrapassada, de pensamentos conservadores, gera um ambiente dinâmico e interativo, além de contribuir para a formação de cidadãos críticos.

Nessa perspectiva, a pesquisa buscou responder a seguinte questão que foi considerado um dos problemas enfrentados em sala de aula atualmente: Quais os desafios que os docentes encontram em sala de aula quando se deparam com estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade?

A escolha deste tema justifica-se pela vivência no contexto escolar e pelos relatos de experiências de profissionais na área da educação como também por meio de pesquisas e estudos do tema. Assim, a situação vivida provocou o ensejo de conhecer como trabalhar com alunos com esse transtorno, de modo a contribuir com a prática docente.

Quando falamos em aprendizagem estamos nos associando ao processo de ensino do aluno no contexto escolar. Mais nem sempre a busca por esse ensino aprendizagem nos traz resultados positivos. Cada ser humano apresenta seu jeito de ser, comportar e aprender, sendo que em muitos casos precisa de um acompanhamento especializado para conseguir alcançar a aprendizagem necessária tanto na escola como na sociedade em que vive.

Este estudo nos faz entender um pouco mais sobre o aprender de cada indivíduo. Sabemos que aprender é uma ação, um ato de esforço de cada ser humano. Como podemos perceber, nem sempre é possível aprender e que nem sempre podemos dizer que é por falta de esforço. Dessa forma, é importante que reconheçamos ou saibamos identificar os elementos, os agentes ou as causas que são impeditivos para o processo do aprender.

É necessário que a criança com dificuldade de aprendizagem receba uma atenção especial do educador, a fim de tentar identificar a causa ou o problema que interfere na aprendizagem.

Lembramos que dificuldade de aprendizagem não é o mesmo que transtorno de aprendizagem, o que causa certa confusão na hora de identificar o problema na criança. Pais e docentes não são especialistas em distúrbios, mas ao identificar tais dificuldades de aprendizagem na criança os mesmos devem buscar o auxílio de um especialista, para que essa criança possa receber o tratamento adequado de acordo com a especificidade de cada distúrbio.

Esse tema nos faz entender sobre os transtornos de aprendizagem que envolvem deficiências ou dificuldades na concentração, atenção, linguagem ou processamento visual de informações. O diagnóstico inclui avaliações médicas, psicológicas, intelectuais, educacionais, de fala e linguagem.

Um dos temas que iremos retratar sobre essas dificuldades e transtornos de aprendizagem são dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Sendo que no decorrer deste TCC aprofundaremos sobre cada tema ligados as dificuldades na aprendizagem. Na maioria das vezes essas dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a vários fatores como: fator individual, fator ambiental, fator interpessoal e fator biológico. Para tanto, valem lembrar que dificuldades de aprendizagem são entraves que não permitem o êxito do aprender. O que precisa, de fato, ser definido é que tipo de dificuldades são esses impeditivos no processo de aprendizagem.

Dessa forma, é importante que reconheçamos ou saibamos identificar os elementos, os agentes ou as causas que são empecilhos para o processo do aprender. O objetivo desse estudo é identificar as dificuldades, os distúrbios, os problemas e os transtornos de aprendizagem de cada indivíduo. Sendo assim, abordaremos assuntos relacionados a outros temas como: designativos, dificuldade de aprendizagem, problema de aprendizagem; distúrbios de aprendizagem e transtornos de aprendizagem.

É importante também saber que os transtornos de aprendizagem são caracterizados pela dificuldade de leitura, escrita ou cálculos de forma isolada ou associada. O professor deve atuar de forma objetiva na minimização dos danos causados pelos distúrbios que geram atraso e dificuldades no desenvolvimento do aluno. Deste modo se torna essencial a capacitação do profissional para atender as diversidades do ambiente escolar. Portanto, o objetivo desse estudo se fundamenta na construção de informações que facilitem o entendimento, a identificação e o saber diferenciar entre dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem, a fim de proporcionar uma melhor forma de aprendizado.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

Explicar as alterações comportamentais e emocionais nos/as estudantes que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em classes regulares de ensino.

2.2 Objetivos Específicos:

- Investigar os suportes teóricos sobre os Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade;
- Apresentar as dificuldades vivenciadas em sala de aula regular pelos docentes referente a aprendizagem dos/as estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade;
- Refletir sobre metodologias adequadas para o ensino-aprendizagem com estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade;

3 REVISÃO LITERÁRIA

CAPÍTULO I

1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS VIGENTES

É notável que na contemporaneidade, há um discurso em favor da Educação Especial e Inclusiva e das políticas públicas que a asseguram. Apesar disso, ainda há muito que ser feito no Brasil para que uma educação de qualidade para todos seja uma realidade. Assim sendo, neste capítulo, far-se-á uma explanação sucinta da visão histórica acerca da Educação Especial no Brasil até os dias atuais.

O direito à educação das pessoas PAEE fortaleceu-se no Brasil a partir da última década do século XX. Contudo, desde o século XIX, observa-se a criação das primeiras instituições voltadas para o atendimento de pessoas PAEE. Em 1854, no Rio de Janeiro, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant). Em 1857, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro (atual Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES). Como naquele período não existiam quaisquer leis e/ou diretrizes direcionadas para atender às necessidades de pessoas com deficiências, a criação dessas instituições constituía ações isoladas (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2013).

Anterior a este período, há registros de instituições privadas como a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, em 1600 que tinham a finalidade de atender pessoas PAEE. Em 1874, em Salvador/BA, foi criado o Hospital Juliano Moreira para atendimento a pessoas com deficiência intelectual. Em 1883, dois colégios privados, um em Recife e outro em Niterói, iniciaram atendimentos no ensino regular de alunos com deficiência auditiva e visual (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2013).

Os primeiros atendimentos em escolas públicas foram no Rio de Janeiro, em 1887, para pessoas com deficiência intelectual, deficiência física e visual e, em Manaus (1892,) para pessoas com deficiência intelectual e auditiva (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2013).

Apesar dos registros destas instituições, no final do século XIX, observou-se a preferência para a criação de instituições especializadas, principalmente porque as autoridades não acreditavam na escolarização das pessoas com deficiências graves.

Em 1933, o estado de São Paulo publicou o Decreto 5.884 de 21 de abril/1933, enfatizando a preferência por essas instituições; quando isso não fosse possível, o melhor caminho seria a criação de classes especiais:

Parte VII – Da educação especializada

Art. 824 – Dos tipos de escolas especializadas:

- a. Escolas para débeis físicos
- b. Escolas para débeis mentais
- c. Escolas de segregação para doentes contagiosos
- d. Escolas anexas aos hospitais
- e. Colônias escolares
- f. Escolas para cegos
- g. Escolas para surdos-mudos
- h. Escolas ortofônicas
- i. Escolas de educação emendativa dos delinquentes.

Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares. (Decreto 5.884 de 21 de abril de 1933. Revista de Educação, vol. II, 1933 – (KASSAR, 2013, p.41).

As classes especiais foram criadas com a justificativa de separar os alunos “normais” dos “anormais”, organizando, assim, as salas homogêneas. O Instituto Pestalozzi, em Canoas/RS, foi a primeira instituição particular especializada no atendimento às crianças com deficiências. O movimento Pestalozziano, no Brasil, foi iniciado em 1925, seguindo o modelo da pedagogia do suíço Johan Heinrich Pestalozzi. O objetivo do trabalho era atender as crianças que não conseguiam avançar no ensino regular (JANNUZZI, 2004, MAZZOTTA, 2005).

Conforme Jannuzzi (2004) e Kassar (2013), em 1954 foi fundada, no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Em 1971, a Lei 5.692/71 referiu-se à educação especial em seu artigo 9º, caracterizando os alunos PAEE como aqueles “[...] que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971).

Em 1973, o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP para regular, disseminar, fomentar e acompanhar a Educação Especial no Brasil. Em 1985, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Posteriormente, foi criada a Secretaria de Educação Especial do MEC, sendo, em 2011, incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (KASSAR, 2013).

Em 1988, o Brasil passa a ter uma nova Constituição Federal que, em seu Art. 1º, elegeu a cidadania e a dignidade humana como fundamentos da República e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º). A Constituição garante também o direito à educação e ao acesso à escola, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205). Elegeu também como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Art. 206), (BRASIL, 1988).

O Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1989).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA – Lei nº 8.069/90, estabeleceu que os “portadores de deficiências¹ teriam direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Referindo-se ao ECA, Mazzotta (2005, p.82) afirma que:

No que se refere à criança e ao adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em “declarações” genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca/Espanha, elaborou a Declaração de Salamanca, que reafirmou o direito à educação de todos os indivíduos conforme propõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta Declaração tem como princípio a ideia de que

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças com superdotação; crianças de rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994, 3, p. 18).

¹ O Termo ‘portadores de deficiências’ encontra-se neste texto fidedigno ao documento original.

No contexto da Linha de Ação desta Declaração, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se às pessoas cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou dificuldade na aprendizagem, incluindo aquelas que possuem comprometimentos severos, de modo que as escolas que atendem a essas pessoas precisam buscar estratégias para educar a todos com êxito. Esta Declaração parte do princípio de que:

Todas as diferenças humanas são normais e de que o ensino deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo (BRASIL, 1994, 4, p. 19).

Atualmente, a educação brasileira está definida e fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, que em seu Art. 58, afirma que Educação Especial “é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades educacionais especiais”².

Ainda no tocante à educação especial, esta Lei determina em seu Art. 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

1. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; 2. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; 3. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

O governo federal vem tentando organizar os sistemas de ensino de forma que contemple e atenda a diversidade dos alunos nas salas comuns, principalmente os que são PAEE, quer sejam com deficiências física, motora ou sensorial, ou que apresentem dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem. Essa diversidade na sala de aula tem sido um grande desafio na educação de nosso país, pois as escolas ainda possuem muitas barreiras que impedem a aprendizagem, escolarização e acessibilidade dos alunos PAEE.

² O Termo ‘portadores de necessidades educacionais especiais’ encontra-se neste texto fidedigno ao documento original.

Cabe à escola adequar-se e transformar-se para atender a diversidade e necessidades individuais de cada aluno, auxiliando e garantindo uma aprendizagem eficaz para todos, evitando assim, a evasão e/ou repetências dos mesmos, principalmente os alunos PAEE, respeitando desta forma, a dignidade de todos os seres humanos.

Os profissionais da escola devem centrar-se nas habilidades e potencialidades de cada aluno e não nas suas prováveis incapacidades ou limitações. Faz-se necessário a participação e o apoio de todos os membros da escola (gestores, professores e funcionários), bem como da comunidade no geral (pais, famílias e voluntários).

O compromisso com os alunos PAEE ganhou força com a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cujo propósito é assegurar a matrícula e o atendimento a estes alunos desde as creches e pré-escolas. O Art. 2 dispõe que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”³ (BRASIL, 2001, p. 01).

Esta Resolução considera alunos PAEE, aqueles que durante o processo educacional apresentarem: dificuldades acentuadas de aprendizagem, quer vinculadas a uma causa orgânica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação; altas habilidades/superdotação. Este documento prevê também que os professores das classes comuns e da educação especial sejam capacitados e especializados para atender às necessidades dos alunos. O Art. 8º, cap. IV, prevê:

IV- Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) Atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) Atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) Atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) Disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, p. 02).

³ O Termo ‘educandos com necessidades educacionais especiais’ encontra-se neste texto fidedigno ao documento original.

Observamos que estas Diretrizes já sugerem o trabalho de parceria colaborativa entre professores das classes comuns e da educação especial.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define quem são os alunos público-alvo da educação especial:

- I. Estudantes com deficiências – os que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II. Estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento – os que apresentam quadro de alteração no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos nas relações sociais e na comunicação. Ex: Autismo, Síndrome de Asperger, entre outras.
- III. Estudantes com altas habilidades ou superdotação – aqueles que apresentam potencial elevado nas áreas do conhecimento humano: intelectual, acadêmico, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, p. 11).

Esta Política tem como objetivo, orientar a organização dos sistemas de ensino para promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos PAEE. (BRASIL, 2008). Trata, em seu capítulo VI, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), afirmando que este serviço tem a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Neste documento, o AEE é referido como complementar e/ou suplementar ao desenvolvimento dos alunos PAEE, visando sua autonomia e independência dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência orienta que o poder público deve assegurar, acompanhar e avaliar os sistemas educacionais de ensino no tocante ao: acesso, permanência e aprendizagem do aluno PAEE; acessibilidade; pesquisas para o desenvolvimento de novos métodos, práticas pedagógicas e recursos tecnológicos; programas de formação continuada de professores, oferta do ensino de LIBRAS e do Sistema Braille, entre outros (BRASIL, 2015).

Reconhecemos que no Brasil as políticas públicas voltadas para às pessoas com deficiência tem tido muitos avanços nos últimos anos, principalmente em relação a garantia do acesso à escola comum. Porém, faz-se necessário que esta escola se adeque e promova mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais para que garanta não somente o acesso dos alunos PAEE, mas a sua permanência e aprendizagem. É necessário também que sejam desenvolvidas ações mais pontuais e eficazes para a

formação continuada de todos os envolvidos na comunidade escolar (professores, funcionários, gestores e famílias).

1.1 Educação Especial na perspectiva inclusiva

Quando nos referimos à educação inclusiva, faz-se necessário compreender as definições de alguns termos muito utilizados no contexto da educação especial, quais sejam: normalização, integração e inclusão. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio:

Normalização – tornar normal, fazer voltar à normalidade, regularizar, voltar ao estado normal (...).

Integração – ato ou efeito de integrar-se; ação ou política que visa integrar em um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais e outras (...).

Inclusão – ato ou efeito de incluir; ato pelo qual um conjunto contém e inclui outro.

Nesse sentido, a inclusão escolar surgiu com as transformações na sociedade e a elaboração e promulgação de leis garantindo o direito das pessoas PAEE. A inclusão escolar não se fundamenta somente no cumprimento de efetivação da matrícula: ela deve garantir que a aprendizagem aconteça, desenvolvendo, assim, as habilidades necessárias para a autonomia dos alunos em contexto (DECHICHI, 2012).

O processo de inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo e o rompimento de atitudes discriminatórias que, no conjunto, impedem o acesso e permanência dos alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular.

De acordo com a Constituição Federal (1988), a educação é um direito fundamental do cidadão e o estado tem o dever de promover e ofertar educação de qualidade e com oportunidades iguais para todos, inclusive para os alunos PAEE, os quais devem desfrutar dos mesmos direitos para compartilhar a vida em sociedade (BRASIL, 1988).

Para um número considerável de pessoas, o termo ‘especial’ carrega em si uma conotação de anormalidade, somado a ideias de marginalização, de incapacidade e de inutilidade. Normalmente, as pessoas concentram o olhar e dão ênfase nas “incapacidades” ou “inabilidades” da pessoa, reforçando assim a discriminação e o preconceito.

Ao nos referirmos aos alunos PAEE, necessitamos ter em mente que estamos lidando com um ser humano detentor de todos os direitos como qualquer cidadão

comum. São sujeitos sociais que possuem potencialidades e, portanto, podem e devem construir seus conhecimentos através da interação com o meio em que vive.

Aos gestores das escolas, cabe incluir no seu Projeto Político Pedagógico, doravante PPP, um currículo que atenda às necessidades específicas de cada aluno, realizando adequações curriculares, flexibilizando o processo de avaliação dos alunos PAEE e garantindo a formação continuada de seus professores, além de garantir os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos para atender à diversidade existente em todas as salas de aulas.

A educação escolar inclusiva deve comprometer-se em garantir o desenvolvimento da cidadania para todos os alunos, inclusive os alunos PAEE, promovendo a sua participação total em todas as atividades desenvolvidas, com respeito às diferenças e limitações de cada um, visando à equidade e igualdade de oportunidades. É de fundamental importância, também, o convívio dessas crianças com as demais, pois esta interação favorece o seu pleno desenvolvimento, a aprendizagem, o fortalecimento dos vínculos afetivos, além de elevar a autoestima.

De acordo com Mendes (2002), a proposta de educação inclusiva se tornou um dos focos da política educacional incitada pelos movimentos sociais na luta pela equiparação de oportunidades para todas as pessoas na perspectiva de superação da exclusão daqueles que, ao longo da história, sofreram a desigualdade e estiveram à margem da sociedade. Sobre equiparação de oportunidades, a Assembleia Geral da ONU adotou, em 20 de dezembro de 1993, o documento Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência que, na página 26, define:

Pessoas com deficiência são membros da sociedade e têm o direito de permanecer em suas comunidades locais. Elas devem receber o apoio que necessitam dentro das estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços sociais.

Infelizmente, vivemos em uma sociedade excludente, que não garante ainda as condições satisfatórias de inclusão social e acessibilidade. Os espaços sociais, inclusive os educacionais, precisam atender às peculiaridades de cada cidadão, com deficiência ou não, visando uma inclusão que atenda toda a diversidade humana.

1.2 O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais

Para incluir os alunos PAEE na escola comum, faz-se necessário que os sistemas de ensino modifiquem sua organização nos aspectos curriculares, atitudinais, arquitetônicos, procedimentais e instrumentais garantindo, assim, não somente o acesso à matrícula, mas a permanência e aprendizagem desses atores sociais. É necessário também que a escola promova diversas mudanças na sua gestão, nas práticas pedagógicas dos professores, bem como promova a realização de um trabalho consistente de formação continuada destes professores.

Dentre as atividades desenvolvidas no AEE, devem constar o enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009, p. 5).

Em 2011, o Governo Federal criou o Programa de Implantação das Salas Recursos Multifuncionais, conforme o Decreto nº 7.611/2011, cujos espaços devem ser “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Este Decreto garante aos alunos PAEE o acesso ao sistema regular de ensino e, para efetivação deste direito, dispõe, no Art. 1º, incisos I e III, que:

O dever do estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (BRASIL, 2011).

Alves (2006) conceitua a Sala de Recursos Multifuncionais como um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com

formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular.

De acordo com Mendes, Vilaronga, e Zerbato (2014), a SRM é um serviço de inclusão escolar que tem sido muito privilegiado na política brasileira; ela reúne materiais e equipamentos em um único espaço, mas exige que o professor seja detentor de conhecimentos e habilidades das diferentes áreas da educação especial. Esse modelo de AEE dificulta também a relação entre o ensino da sala comum e da sala de recursos, pois, devido às demandas cotidianas, não existe a interação, colaboração e parceria entre os profissionais que atendem os alunos PAEE.

Se realizado em parceria com os professores das salas comum, o AEE pode contribuir para a promoção da aprendizagem e escolarização dos estudantes PAEE, eliminando as barreiras que impedem a plena participação dos mesmos no ambiente escolar e na sala de aula, favorecendo assim, a sua independência, autonomia e inclusão escolar.

CAPITULO II

1. TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

O Transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade, bastante conhecido apenas pela sigla TDAH, pode ser definido como um transtorno que se caracteriza por desatenção, impulsividade e inquietação.

A seguir, vamos falar mais a respeito desse transtorno, que afeta cerca de 5% das crianças e está diretamente relacionado com problemas de comportamento, queda na produtividade escolar e dificuldade de adaptação.

1.1 Conceito de TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH é reconhecido no meio médico desde o início do século XX, mas somente a partir de 1970 ganhou destaque nos diagnósticos, principalmente na América do Norte. Em 1992, o transtorno foi reconhecido legalmente pela Organização Mundial de Saúde através da Classificação Internacional de Saúde (CID 10). (LEGNANI e ALMEIDA, 2008).

Segundo Galvão e Abuchaim (2009), a principal causa do TDAH é de ordem genética, mas o fumo durante a gestação e fatores externos vinculados a problemas familiares, também estão relacionados à predisposição ao desenvolvimento dos sintomas do TDAH.

Esses sintomas ficam mais perceptivos, quando a criança é submetida a situações onde necessita de concentração e desempenho, como por exemplo, na fase escolar.

Além disso, a exposição a eventos psicológicos estressantes, como uma perturbação no equilíbrio familiar, ou outros fatores geradores de ansiedade podem agir como desencadeadores ou mantenedores dos sintomas. (GALVÃO, ABUCHAIM, 2009, p. 1).

Os sintomas do TDAH têm início na infância e se estendem até a fase adulta, não sendo possível que alguém comece a desenvolver o transtorno na fase adulta, mas sim antes dos sete anos de idade. Normalmente, os primeiros sintomas aparecem logo que a criança é introduzida no ambiente escolar, onde será exigido dela um poder de concentração maior do que ela é capaz de oferecer. Os sintomas mais comuns são

a desatenção, o esquecimento, a impaciência, a resistência ao cumprimento de regras, a inquietação. (FREITAS et al., 2010).

Devido ao seu início precoce e ao seu caráter crônico, esse transtorno prejudica o desenvolvimento do indivíduo, trazendo limitações que posteriormente serão difíceis de serem superadas. (FREITAS et al., 2010, p. 176).

Por se tratar de um transtorno que se manifesta de forma crônica nos primeiros anos de vida da criança, não permitindo principalmente que ela se concentre, o TDAH, pode trazer sérios prejuízos às crianças, seja no âmbito educacional, como também no pessoal, pois dificulta seu desenvolvimento educacional e também afeta sua autoestima, fazendo com que se sinta incapaz, inferior.

1.2 Causa

As causas do TDAH são variadas e parecem resultar de uma combinação entre fatores biológicos, ambientais, sociais e genéticos. De acordo com a Associação Brasileira do Deficit de Atenção, estudos já relacionaram o TDAH com causas hereditárias, substâncias ingeridas na gravidez, sofrimento fetal, exposição ao chumbo, entre outros fatores.

Ainda de acordo com a Associação, apesar de algumas teorias sugerirem que problemas familiares poderiam causar TDAH, até o momento, acredita-se que o quadro pode ser agravado em um indivíduo, mas não causado devido a esses problemas.

1.3 Sintomas

De acordo com a Associação Brasileira do Deficit de Atenção, dois tipos de sintomas aparecem em pessoas com TDAH: Desatenção; Hiperatividade-impulsividade. Na infância, a desatenção característica do TDAH causa uma série de dificuldades quando o assunto é a assimilação do conteúdo escolar. A criança apresenta dificuldade de atentar-se a detalhes; seguir instruções; finalizar atividades, sendo essas cotidianas ou escolares; e envolver-se em atividades que requerem grande esforço mental. Ainda, o indivíduo frequentemente: esquece atividades diárias;

muda de assunto; distrai-se durante conversas; alterna as tarefas; e muda de foco com outros estímulos.

Além disso, as crianças com TDAH apresentam grande dificuldade de ficarem quietas, são muito agitadas e apresentam problemas comportamentais, como dificuldade de cumprir regras.

No que diz respeito aos sintomas de hiperatividade, a criança: agita bastante os pés e as mãos; levanta-se de carteiras, em sala, frequentemente; movimenta-se à noite excessivamente; corre em situações em que isso não é o indicado ou permitido; e não consegue envolver-se em atividades silenciosas. O sintoma de impulsividade pode ser observado também facilmente nas crianças.

O paciente com TDAH, geralmente, responde sem pensar e apresenta dificuldade em esperar sua vez nas atividades. Nos adultos, os problemas do TDAH também aparecem. Estima-se que cerca de 60% das crianças e adolescentes que apresentaram esse transtorno na infância continuaram com alguns sintomas na vida adulta. Indivíduos com esse problema são desatentos com suas atividades normais, como o trabalho, por exemplo, e apresentam dificuldade de determinar prioridades para o que deve ser feito. Comumente, interrompem seus trabalhos dando início a outros, sem conseguirem finalizar o que já haviam começado sentindo-se, muitas vezes, sobrecarregados. A inquietação nesses pacientes tende a ser mais branda do que aquela observada na fase infantil.

1.4 Diagnóstico

O diagnóstico correto de TDAH só pode ser realizado por um profissional devidamente habilitado, uma vez que muitos desses sintomas podem estar associados a outros transtornos. Vale destacar que não há exames específicos, como ressonância ou eletroencefalograma, para a detecção do transtorno, sendo o diagnóstico inteiramente clínico.

Para identificar corretamente o TDAH, o profissional (que pode ser, por exemplo, um psiquiatra, neurologista ou pediatra) irá analisar os sintomas do paciente, sua duração, frequência, intensidade e persistência. O profissional irá avaliar, ainda, os prejuízos decorrentes desses sintomas para a vida do paciente. Apenas após essas análises, o diagnóstico pode ser fechado.

1.5 Tipos

O TDAH pode ser dividido em três tipos básicos tendo como base os sintomas apresentados pelo indivíduo. São tipos de TDAH:

- TDAH com predomínio de sintomas de desatenção;
- TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade;
- TDAH combinado.

Quando se observa crianças e adolescentes com TDAH, verifica-se uma maior incidência do tipo combinado. No sexo feminino, aparece com mais frequência o TDAH com predomínio de sintomas de desatenção, sendo esse um tipo que se caracteriza por uma maior necessidade de ajuda no que diz respeito às atividades escolares.

O TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade, por fazer com que o indivíduo se torne mais agressivo e apresente maior quantidade de transtorno de conduta, acaba causando maior rejeição desse indivíduo por parte dos colegas. Vale salientar, nesse ponto, que um tratamento adequado é fundamental não só para a melhoria dos sintomas do indivíduo como também do seu relacionamento com outras pessoas.

1.6 Características importantes sobre TDAH

Nos dias atuais, o diagnóstico do TDAH assumiu papel principal para justificar o aumento dos problemas de aprendizagem de nossas crianças. Tornou-se comum, ouvirmos de mães e professores ao se referir aos seus filhos e alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais, dizerem que eles são TDAH. Em todas as salas encontramos crianças com esse mesmo diagnóstico, e não são poucas.

Atualmente, o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H) tem sido uma das descrições médicas mais utilizadas para dar vazão ao mecanismo de psicopatologização das dificuldades que comparecem na infância, em uma concepção biologizante do desenvolvimento e do psiquismo humanos. (LEGNANI e ALMEIDA, 2008, p.5)

Porém, algumas crianças podem apresentar sintomas característicos do TDAH por um curto período de tempo, por exemplo, por alguns meses. A causa desses

sintomas pode ser decorrente de algum trauma psicológico pelo qual ela passou ou esteja passando. Por isso, para diagnosticar o TDAH, deve-se analisar minuciosamente o comportamento da criança por um período maior de tempo, não podendo se basear em poucos meses, mas sim desde a idade pré-escolar.

Outro fator importante no diagnóstico do TDAH é que não pode deixar de ser observado, é referente aos locais onde ocorrem os sintomas. Uma criança que se apresenta agitada somente no ambiente escolar e em casa se comporta normalmente, não pode ser diagnosticada como TDAH. O mesmo acontece ao contrário. Se ela se comporta bem na escola e em casa apresenta dificuldades para cumprir regras, ela também não apresenta os sintomas do TDAH. Para ser diagnosticada com TDAH, é preciso que os mesmos sintomas de agitação, desatenção, dificuldades em cumprir regras, estejam presentes em todos os ambientes onde essa criança convive. (ROHDE et al., 2000).

1.7 Tratamento

O tratamento para o TDAH é feito com ajuda de medicamentos e terapia. Dentre os medicamentos utilizados, destaca-se a ritalina, que terá doses e horários de administração determinados por um médico. Dentre as terapias, destaca-se a chamada Terapia Cognitivo Comportamental (TCC), que é uma forma de psicoterapia muito recomendada para pessoas com o transtorno aqui abordado. Quando o paciente apresenta transtornos na fala, pode ser recomendada, ainda, ajuda de um fonoaudiólogo. Vale salientar que o paciente com TDAH em idade escolar merece atenção especial para que possa obter melhores resultados. Portanto, é fundamental que professores utilizem técnicas adequadas para facilitar o aprendizado desse indivíduo, lembrando-se sempre de nunca propor atividades muito longas e explicar, passo a passo, o que se deseja em uma atividade. Nesse caso, é fundamental que escola e pais trabalhem juntos.

É também importante dizer que o não tratamento pode trazer consequências graves para a vida de um indivíduo. De acordo com a Associação Brasileira do Deficit de Atenção “[...] há inúmeras pesquisas mostrando que o TDAH está associado ao fracasso acadêmico, abandono escolar, acidentes de trânsito, uso de drogas e álcool, divórcio, entre outras situações negativas na vida adulta

1.8 Adaptação e flexibilização curricular

A presença e a participação da família na escola são sempre importantes para todos os alunos, independentemente de ter ou não alguma dificuldade de aprendizagem. No caso dos alunos que apresentam os sintomas do TDAH, é essencial para o bom desenvolvimento da criança que escola e família estabeleçam um trabalho baseado na cooperação e no diálogo. Familiares e professores devem trabalhar juntos, colaborando um com o outro em prol do pleno aprendizado do aluno.

Ao conversar com os pais a respeito das dificuldades de seu filho, o professor deve tomar muito cuidado para não os assustar e não se precipitar dando diagnósticos, pois estes só podem ser feitos por especialistas e após uma análise criteriosa de diversos elementos. Alguns pais se assustam ao ouvir do professor que ele precisa levar seu filho a um profissional especializado. Portanto, o professor nesse momento deve estar seguro do que está falando e demonstrar aos pais que possui entendimento sobre o assunto, esclarecendo algumas dúvidas, que contribuirão para acalmá-los.

No ambiente escolar estão presentes crianças de diferentes culturas, crenças e costumes. Cada ser é único e carrega consigo suas particularidades que formam o indivíduo. Nas salas de aula temos reunidos uma diversidade de crianças, dentre esses alguns com comportamentos e atitudes diferentes: mais alheios, rebeldes, distraídos ou impulsivos. Ao professor, cabe a tarefa de proporcionar a todos a oportunidade de produzir seu próprio conhecimento, sem deixar ninguém para trás. Mas como alcançar essa meta, tão desafiadora?

Presenciamos frequentemente nas salas de aula crianças que não concentram nas atividades que estão sendo realizadas. Quando o professor está explicando algum conteúdo, basta observar e veremos alunos distraídos com objetos alheios à aula, ou olhando para fora da sala, ou até mesmo para o teto. Então, me pergunto: por que isso acontece?

Já ouvimos muitos professores dizendo que este ou aquele aluno não presta atenção porque ele não sabe a matéria, não está entendendo nada. Segundo Freitas et al., (2010) o que acontece é o contrário. Os alunos TDAH não aprendem porque não conseguem prestar atenção. O papel do professor nesses casos é de fundamental importância na vida educacional dessas crianças. Um professor atento e dedicado a

seus alunos pode dispor de estratégias que desenvolvam o aprendizado de forma efetiva.

Uma vez diagnosticado, o professor tem condições de ajudar o aluno com TDAH sem, com isso, prejudicar a turma. Por meio de algumas estratégias, ele pode facilitar o cotidiano dessa criança na escola. 'Ela deve ser incentivada a aprender da forma consensual, mas também não precisa ser desestimulada a nunca mais tentar formas diferentes de resolver os mesmos problemas.' (FREITAS et al., 2010, p. 178).

Os alunos que apresentam os sintomas do TDAH devem preferencialmente sentar-se nas primeiras carteiras da sala, nunca perto da porta ou da janela, para evitar que se distraiam. As atividades se possível não devem ser longas, para que não ultrapassem o tempo de concentração dos alunos.

É importante procurar diversificar o método de ensino, deixando uma aula diferente da outra, a fim de motivar os alunos. Estas e também outras estratégias que o professor vai descobrindo no decorrer do seu trabalho podem trazer um ganho significativo para os alunos com TDAH.

O professor deve estar atento aos seus alunos e de forma alguma fazer distinção entre eles, pois as crianças com TDAH tendem a sofrer de baixa autoestima, devido às dificuldades de aprendizagem e também de relacionamento com os colegas, sendo de suma importância fazê-lo acreditar em seu potencial de aprendizado e incentivando-o sempre.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante mencionar que a cada ano que se passa as sociedades se tornam cada vez mais inclusivas. Percebemos isso principalmente na luta pelos direitos dos cidadãos e nas inúmeras conquistas já alcançadas. Porém, na escola, esse processo de inclusão ainda é muito difícil, constituindo-se um grande desafio para os profissionais, uma vez que a inclusão escolar gera a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades e competências nas práticas dos docentes da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado.

O ingresso de alunos com deficiências nas escolas faz um convite para que todos os profissionais saiam de sua zona de conforto e realizem mudanças de atitudes e posturas. O processo de inclusão na escola comum não é fácil, pois requer o compromisso de toda a comunidade escolar em querer colaborar com o desenvolvimento dos estudantes Público Alvo da Educação Especial em todos os aspectos: afetivo, social e humano, pois inseri-lo na escola não é somente matriculá-lo neste espaço social.

Nessa perspectiva, é pertinente descrever que no Brasil, somente a partir da década de 80, com a promulgação da Constituição Federal (1988), as autoridades passaram a formular e direcionar políticas públicas voltadas para atender às diversas necessidades das pessoas com deficiência. Neste período, no campo da educação, as escolas passaram da fase da integração para a fase da inclusão escolar. Se antes os alunos público-alvo da Educação Especial/PAEE, eram integrados em classes especiais, agora passaram a ter o direito de acesso à educação realizada em salas comuns e ao Atendimento Educacional Especializado/AEE.

Nesse contexto, o Governo Federal inicia a materialização das políticas públicas inclusivas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, de modo que a década de 90 é considerada um marco histórico no âmbito da educação inclusiva. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001, em seu artigo 2º orientam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e as escolas devem organizar o atendimento aos alunos PAEE, de acordo às suas especificidades, assegurando-lhes todas as condições necessárias para uma educação de qualidade.

Porém, o acesso à matrícula e permanência não são suficientes para garantir a aprendizagem e escolarização dos alunos Público Alvo da Educação Especial. As escolas devem promover articulações internas, sensibilizando todos a participarem do processo de inclusão escolar; devem rever conceitos de ensino-aprendizagem, reavaliando periodicamente o projeto curricular, identificando as adequações possíveis e criando condições favoráveis de acessibilidade curricular para todos; devem eliminar barreiras arquitetônicas, atitudinais e metodológicas; precisam equipar-se de recursos materiais adequados que possam ser utilizados com todos os/as estudantes e implementar serviços de formação continuada para todos os/as docentes, em parceria com os sistemas de ensino.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D; GOTTI, M.; GRIBOSKI, C; DUTRA, C. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diários Oficiais da União, 05 de out./1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13/07/90. Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB no.2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP no. 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

_____. Ministério da Educação. Edital no. 01, de 26 de abril de 2011. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979**. Brasília: MEC: CENESP, 1977.

_____. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3.298**, que regulamenta a Lei 7.853/89, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

_____. Presidência da República. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 5.692/1971 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

_____. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

COUTO, T. S., MELO JUNIOR, M. R., GOMES, C. R. A. (2010). **Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão**. Ciências & Cognição, 2010; Vol.15 n.1, 241-251. Disponível em: Acesso em: 20 de novembro de 2022.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Controle e medicalização da infância**. Rio de Janeiro: Revista Desidades, 2013. Disponível em: Acesso em: 28 de novembro de 2022.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceito no cotidiano escolar – ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CURY, Augusto Jorge, 1958 - **Pais brilhantes, professores fascinantes / Augusto Cury**. – Rio de Janeiro: Sextante, 2003

DECHICHI, C. **Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado**, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/574/707>

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEITE, L.B.M; OLIVEIRA, C.B.E. **Atividades Lúdicas no Ensino de Biologia para Alunos que Cumprem Medida Socioeducativa de Internação. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**, 2015.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI, S. M. F., KASSAR, M. C. M (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

PINHEIRO, S.C.A.S. **Crianças com transtorno de déficit de Atenção/hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar**. Universidade do Estado da Bahia. Monografia. Departamento em Educação. Salvador/BH, 2010.

FREITAS, J. S., et al. TDAH: **Nível de Conhecimento e Intervenção em Escolas do Município de Floresta Azul**, Bahia. Itabuna: Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 2010, p. 175-183.

GALVÃO, Ana Luiza; ABUCHAIM, Cláudio Moojen. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. ABC da Saúde: 2009. Disponível em acessado em 19/11/2022.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **A construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma discussão crítica**. Brasília: Universidade Católica de Brasília (UCB), 2008.

LERNER, Carine Eloísa. **A medicalização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da percepção da gestão escolar e dos professores que atuam nesse nível**. Lajeado: Centro Universitário Univates, 2014.

MACIEL, Diva Albuquerque ; RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. **Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

MENDES, E. G., CAPELLINI, V. L. M. F. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** Educere Et Educare – revista de Educação, Vol. 02, n.4, jul/dez. 2007, p. 113-128.

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R., ZERBATO, A. P., **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

ROHDEA, Luis Augusto, et al. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Revista Brasileira de Psiquiatria, 2000, p. 7-11.