



**UNIVERSIDADE PAULISTA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**ISABELLA PEREIRA DA SILVA
LETÍCIA FLÁVIA PIRES DA SILVA SOUZA**

**NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
COM TDAH**

**MOZARLÂNDIA –GO
2023**

**UNIVERSIDADE PAULISTA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**ISABELLA PEREIRA DA SILVA
LETÍCIA FLÁVIA PIRES DA SILVA SOUZA**

**NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
COM TDAH**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia apresentado a Universidade Paulista – Polo Mozarlândia-GO.

Orientação: Prof^ª. Me. Aldine Nogueira da Silva

**MOZARLÂNDIA –GO
2023**

**ISABELLA PEREIRA DA SILVA
LETÍCIA FLÁVIA PIRES DA SILVA SOUZA**

**NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
COM TDAH**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia apresentado a Universidade Paulista – Polo Mozarlândia-GO.

Orientação: Prof^ª. Me. Aldine Nogueira da Silva

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

_____/____/____
Prof. Nome do Professor
Universidade Paulista – UNIP

_____/____/____
Prof. Nome do Professor
Universidade Paulista – UNIP

_____/____/____
Prof. Nome do Professor
Universidade Paulista UNIP

**MOZARLÂNDIA – GO
2023**

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho a todos os que sempre nos ampararam, mas principalmente ao meu pai, amigo e avô Joaquim (*in memoriam*). Aos tutores e orientadora que contribuíram direta ou indiretamente neste trabalho. Essas entre outras pessoas ensinaram que é sempre bom aplicar um pouco dos conhecimentos adquiridos na construção de uma Pedagogia, que estime os seus reais valores.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos em primeiro lugar, a Deus pela vida, sabedoria e saúde para fazer o curso de Pedagogia e esta pesquisa e por ter nos dado forças para prosseguir quando a vontade, muitas vezes foi desistir!

Também aos nossos familiares por todo o amor e afeição. Sabe-se que com frequência trabalharam dobrado e deixaram seus sonhos, mas jamais nos deixou faltar nada; por todo o apoio, ensinamentos, puxões de orelha que só acrescentaram coisas boas em nossas vidas e por sempre nos ensinarem a ser pessoas mais fortes.

Aos esposos que sempre nos compreenderam quando precisamos nos ausentar para estudar e estagiar por todo amor dedicado a nós e por sempre nos motivar a atingir nossos sonhos e objetivos.

Aos nossos tutores por todos os ensinamentos e a orientadora por todo empenho e disposição do seu tempo para nos auxiliar na produção desta pesquisa e compartilhar seus conhecimentos.

Gratidão eterna a todos vocês!

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

[Paulo Freire]

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – O PENSAR E FAZER FRENTE A INCLUSÃO, NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E TDAH	
1.1 A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas.....	12
1.2 A escolarização dos alunos com TDAH na legislação brasileira.....	17
1.3 Os desafios docentes em sala de aula face ao aluno com TDAH.....	23
CAPÍTULO II – MÉTODO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS	
2.1 Abordagem metodológica.....	38
2.2 Procedimentos de coleta de dados.....	38
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO: OS RESULTADOS ALCANÇADOS	
3.1 Análise e interpretação dos dados.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH	55
REFERÊNCIAS	58

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica versa sobre os temas inclusão escolar, necessidades educacionais especiais e trata ainda do que a legislação brasileira preconiza em relação a escolarização dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e sobre os desafios docentes frente ao mesmo. Tendo como objetivo conhecer os aspectos que envolvem a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais; evidenciar o que a legislação brasileira aborda no que diz respeito a escolarização de alunos com esse transtorno e verificar quais são os desafios que os professores enfrentam em sala de aula para lidar com o TDAH. Baseando-se nos estudos de Souza, Ribeiro e Braustein (2014); Matos e Mendes (2015); Muto, Camposi e Melo (2016); Mantoan (2015); Brasil (2011, 2012, 2015, 2018, 2021 e 2022); Maia e Confortin (2015); Pontara et al. (2021); Dahmer (2017), entre outros que se fizeram necessários para atender as finalidades da pesquisa e responder a indagação que norteia a mesma. Considera-se que a inclusão escolar e as necessidades educacionais especiais são um novo e velho paradigma da educação e um imperativo atual da mesma, das escolas e das práticas pedagógicas, também que as leis brasileiras existentes sobre a inclusão e necessidades especiais, pouco ou nada falam sobre a escolarização dos alunos com TDAH, ainda que os educadores já enfrentam inúmeros desafios no cotidiano das salas de aula e, no caso do TDAH eles se ampliam, pois é preciso existir uma formação inicial e continuada para atendê-los, além disso, eles precisam contar com recursos e materiais pedagógicos que ainda são limitados para desenvolver efetivamente um trabalho pedagógico no atendimento desses indivíduos. Do mesmo modo, falta informação para compreender esse transtorno, um currículo multicultural para lidar com a diversidade presente nas salas de aulas e há ausência da família nesse processo. Conclui-se que mesmo a inclusão de estudantes com necessidades especiais se mostrando complicada, é preciso começar a colocá-la em prática e que a inexistência de uma legislação que contemple a escolarização deles é *conditio sine qua nom* para garantir não só para os alunos que possuem TDAH, mas para todos os alunos as mesmas ocasiões de ensino-aprendizagem para que se desenvolvam de modo pleno.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidades. Especiais. Legislação. TDAH.

ABSTRACT

This bibliographical research deals with the themes of school inclusion, special educational needs and also deals with what the Brazilian legislation recommends in relation to the schooling of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and the teaching challenges facing it. Aiming to know the aspects that involve inclusive education and special educational needs; to highlight what the Brazilian legislation addresses with regard to the schooling of students with this disorder and to verify what are the challenges that teachers face in the classroom to deal with ADHD. Based on studies by Souza, Ribeiro and Braustein (2014); Matos and Mendes (2015); Muto, Camposi and Melo (2016); Mantoan (2015); Brazil (2011, 2012, 2015, 2018, 2021 and 2022); Maia and Confortin (2015); Pontara et al. (2021); Dahmer (2017), among others that were necessary to meet the research purposes and answer the question that guides it. It is considered that school inclusion and special educational needs are a new and old paradigm of education and a current imperative for it, schools and pedagogical practices, also that the existing Brazilian laws on inclusion and special needs, little or nothing talk about the schooling of students with ADHD, even though educators already face numerous challenges in the daily life of classrooms and, in the case of ADHD, they are expanded, as there must be initial and continuing training to serve them, in addition, they need to rely on resources and pedagogical materials that are still limited to effectively develop a pedagogical work in assisting these individuals. Likewise, there is a lack of information to understand this disorder, a multicultural curriculum to deal with the diversity present in classrooms and there is an absence of the family in this process. It is concluded that even the inclusion of students with special needs is proving to be complicated, it is necessary to start putting it into practice and that the lack of legislation that contemplates their schooling is a *conditio sine qua nom* to guarantee not only for students who have ADHD, but for all students the same teaching-learning opportunities for them to develop fully.

Keywords: Inclusion. Needs. Specials. Legislation. ADHD.

INTRODUÇÃO

O trabalho aborda o tema necessidades educacionais especiais e trata ainda do que a legislação brasileira fala em relação a escolarização dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. No qual, através de pesquisas na bibliografia brasileira publicadas no período que compreendeu os anos de 2014 a 2023, se buscou refletir a respeito da educação inclusiva e das necessidades educacionais especiais; acerca do que a legislação brasileira aborda em relação ao TDAH e sobre os desafios enfrentados pelos professores frente a atuação junto a alunos com esse transtorno.

De tal modo, a finalidade principal desse estudo foi conhecer os aspectos que envolvem a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais e evidenciar o que a legislação brasileira fala no que diz respeito a escolarização de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. E apresenta como objetivos específicos: apreender sobre a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais; verificar o que a legislação brasileira versa com relação a escolarização de alunos com TDAH e pesquisar sobre os desafios que os docentes enfrentam para lidar com esse transtorno em sala de aula.

Neste contexto, são consideradas necessidades educacionais especiais aquelas pertinentes aos alunos que exibem alta capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Porém isso não significa que os mesmos são, fundamentalmente, portadores de deficiências, contudo são aqueles que passam a ser especiais quando demandam respostas características apropriadas (SOUZA, RIBEIRO e BRAUSTEIN, 2014).

No âmbito das necessidades educacionais especiais se encontra os alunos diagnosticados com TDAH. Esse transtorno é caracterizado por três indícios fundamentais, isto é, desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental. O mesmo se manifesta ainda na infância e, em torno de 70% dos casos, permanece na vida adulta, acometendo tanto o sexo feminino como o masculino, podendo ocasionar graves prejuízos na qualidade de vida dos indivíduos que o têm caso não seja detectado de modo precoce (SILVA e DIAS, 2014). No contexto brasileiro, a prevalência de TDAH é de 7,6% em crianças e adolescentes com idade entre 6 e 17 anos; 5,2% em pessoas entre 18 e 44 anos e 6,1% em sujeitos maiores de 44 anos (BRASIL, 2022; DUARTE et al., 2021).

Contemporaneamente esse transtorno é uma das temáticas mais debatidas no meio educacional, especialmente quando se leva em consideração os alunos em idade escolar (TONETTO e BARBIERI, 2021), porquanto o TDAH intervém no desenvolvimento do aluno, afetando de modo negativo e de maneira direta seu desempenho escolar (HUDSON, 2019), e

isto demanda dos professores uma atenção especial, pois é cada vez mais comum se deparar nas escolas com alunos diagnosticados com o mesmo (MAIA e CONFORTIN, 2015; SILVA e DIAS, 2014; ABRAHÃO et al., 2020).

Ante o exposto, se justifica o desenvolvimento da pesquisa, pois atualmente as escolas brasileiras presenciam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como por exemplo, o TDAH no cotidiano das salas de aulas de boa parte de professores. De tal modo, o estudo se torna relevante, porquanto se trata de um assunto de ampla importância para a educação como um todo, para as escolas e professores de maneira particular, como para a sociedade em geral.

Assim, as questões relevantes que nortearam a pesquisa e que se buscou responder são: O que é necessidade educacional especial? O que a legislação brasileira aborda em relação a escolarização dos alunos com TDAH? Quais os desafios enfrentados pelos professores para lidar com esse transtorno em sala de aula? Os pressupostos que podem ser confirmados ou refutados com o estudo é que no âmbito das necessidades educacionais especiais, a legislação brasileira contempla esse transtorno e os docentes enfrentam inúmeros desafios para lidar com o mesmo em sala de aula.

Para tanto, o estudo se caracteriza quanto ao seu enfoque como qualitativo. Este tipo de abordagem, emprega a coleta de dados sem aferição numérica para encontrar ou aperfeiçoar problemas de pesquisa no processo de interpretação (SAMPIERI, COLLADO e LÚCIO, 2013). A opção por essa abordagem foi entender os fatos com maior profundidade, consentindo interpretar e comparar melhor os fenômenos estudados.

No que se refere aos procedimentos, o instrumento empregado para a coleta de dados foi o levantamento bibliográfico. Nesse sentido, Gil (2018) pontua que a pesquisa bibliográfica é elaborada com fundamento em estudos já realizados por outros pesquisadores que estudaram a temática em questão. A escolha por essa ferramenta foi adquirir novos conhecimentos sobre os temas pesquisados. De tal forma, se realizou pesquisas em livros, artigos, anais de congressos e produções acadêmicas dando prioridade para estudos publicados entre os anos de 2014 a 2023, no qual foi colocado os autores pesquisados para dialogar entre si, a fim de contribuir ao máximo com os resultados da pesquisa.

De tal maneira, a mesma se ancora principalmente, nos estudos de Souza, Ribeiro e Braustein (2014); Matos e Mendes (2015); Muto, Camposi e Melo (2016); Mantoan (2015); Brasil (2011, 2012, 2015, 2018, 2021 e 2022); Maia e Confortin (2015); Pontara et al. (2021);

Dahmer (2017); entre outros que se fizerem necessários para contribuir e esclarecer a indagação que norteia a pesquisa.

Neste contexto, o trabalho se encontra estruturado em quatro capítulos. No qual o primeiro aborda o pensar e fazer frente a inclusão escolar e as necessidades educacionais especiais; articulando sobre a legislação referente a escolarização de alunos com TDAH e ainda sobre os desafios docentes em sala de aula face ao aluno com esse transtorno.

O capítulo dois é dedicado à apresentação dos métodos empregados para a realização da pesquisa a fim de responder à questão que norteia o estudo e para se chegar ao atendimento de seus objetivos. Já o capítulo três se destina a analisar os textos lidos, no qual se realiza a análises e discussões de seus resultados, trazendo as considerações que se chegou com a leitura desses textos e ainda se oferece algumas contribuições.

Por fim, o capítulo quatro traz as considerações finais, onde se faz o fechamento do trabalho e se retoma as discussões importantes, se aponta os desdobramentos futuros e traz novas ideias de investigação.

CAPÍTULO I – O PENSAR E FAZER FRENTE A INCLUSÃO, NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E TDAH

“Crianças especiais são como borboletas; cores, formatos e texturas diversas, algumas voam rápidas, outras nem tanto, mas todas se esforçam para voarem do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, única e ESPECIAL”.

[Leh Girão]

A inclusão de alunos que exibem necessidades educacionais especiais no ensino regular não se constitui somente na permanência física dos mesmos junto aos demais estudantes, mas representa a ousadia de examinar cuidadosamente concepções, paradigmas e leis a fim de desenvolver o potencial desses indivíduos, respeitando suas distinções para atender suas necessidades. De tal forma para fins de estudo, neste capítulo se destaca a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais; a escolarização de estudantes com TDAH na legislação brasileira e os desafios docentes em sala de aula face ao aluno com esse transtorno.

1.1 A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas

A educação inclusiva se estabelece num novo paradigma educacional. A esse respeito, Zanata e Treviso (2016) sublinham que a inclusão escolar tem acarretado novos paradigmas para as instituições escolares de ensino regular. Já que segundo essas autoras, é necessário acolher os alunos com necessidades educacionais especiais e lhes proporcionar situações de aprendizagens, a fim de colaborar positivamente no desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades. Para essas autoras, a inclusão se constitui num novo paradigma para a educação, escolas e docentes do ensino regular, pois cabe aos mesmos incluir os alunos que têm necessidades educativas especiais em seus espaços, proporcionando as mesmas ocasiões para que aprendam e desenvolvam seus potenciais e competências.

Nesse sentido, a inclusão escolar é um processo que visa escolarizar os indivíduos que fazem parte do chamado público-alvo da educação especial, em escolas regulares, nas salas comuns (OLIVEIRA, 2022). De tal forma, sua finalidade é “incluir as crianças deficientes no ensino regular [e] romper com preconceitos e estereótipos que envolvem a exclusão escolar de crianças com algum tipo de deficiência” (EDUCAÇÃO..., 2000 apud SOUSA, RIBEIRO e BRAUSTEIN, 2014, p. 11). Assim, para Sousa, Ribeiro e Baustein (2014, p. 14), cabe aos sistemas de ensino construir

... uma escola diferente da que hoje se configura, ou seja, buscar constituir-se num espaço menos segregativo e mais acolhedor, que procure adaptar-se às necessidades dos alunos, e não o contrário; e que reconheça as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem nos alunos, em vez das limitações que eles encontram em algumas condições temporárias ou permanentes.

Para a Oliveira a inclusão escolar tem em vista afiançar o ensino para o público-alvo da educação especial nas escolas de ensino regular e em salas de aulas comuns. Sousa, Ribeiro e Baustein entendem que além de incluir o público-alvo da educação especial, o objetivo da inclusão escolar é também, romper com preconceitos e estereótipos que abrangem a exclusão escolar dos alunos com deficiência, construindo uma escola diferente da que se configura atualmente, instituindo um ambiente escolar que seja menos segregador, porém mais acolhedor para se adaptar as necessidades dos estudantes, mas principalmente que reconheça seus potenciais de se desenvolver e de aprender e não apenas, suas limitações.

Ela submerge nessa direção, num processo de restauração de modo sistêmico, que conforme Hehir et al. (2016) deve incorporar aperfeiçoamentos e transformações nos conteúdos, nos métodos de ensino, nas suas abordagens, arcabouços e estratégias da educação a fim de suplantam obstáculos, tendo em vista ofertar a todos os alunos uma experiência e um ambiente de aprendizado equânime e participativo, que corresponda às suas necessidades e preferências. Os autores asseveram também que inserir alunos com necessidades especiais em salas de aulas tradicionais sem essas melhorias e transformações não se configura inclusão. Para esses autores, a inclusão escolar envolve um processo de reconstrução sistemática, o aprimoramento e a modificação dos conteúdos, das metodologias, dos enfoques, das estruturas, das estratégias da educação e do ensino, com intuito de superar as barreiras e oferecer aos alunos uma experiência e um espaço de aprendizagem igualitário e recíproco que venha ao encontro de suas necessidades, pois sem essas melhorias e mudanças, não se está colocando em prática a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, para que a inclusão ocorra verdadeiramente é indispensável ainda, construir e reconstruir as bases político-pedagógicas, pois conforme Sousa, Ribeiro e Baustein (2014, p. 14),

Reconhecer¹ e **valorizar** a diferença devem ser os pontos de partida e de chegada para **construir** uma base político-pedagógica que garanta uma educação na e para a **diversidade**. Para isso, faz-se necessário, dentre outras

¹ Grifos das autoras.

tantas mudanças, redimensionar as estruturas e a dinâmica dos sistemas de ensino, visando à construção de uma escola que contemple e compreenda as diferentes formas de ser, fazer, aprender e conviver que se manifestam no contexto escolar como a própria manifestação da **diversidade** humana.

As autoras colocam que a inclusão escolar demanda que se construa e reconstrua os fundamentos políticos e pedagógicos para garantir uma educação na e para a heterogeneidade de alunos presentes nas escolas. Para tanto, elas pensam ser necessárias dentre as várias modificações que já se fazem imperativas, atribuir novas dimensões aos arcabouços e a dinâmica das instituições de ensino, tendo em vista a edificação de uma nova escola, na qual são contempladas e compreendidas as distintas maneiras de existir dos alunos.

Neste contexto, as necessidades educacionais especiais passaram a ser consideradas a começar da Declaração de Salamanca em 1994, no qual através da mesma se sistematizou as concepções políticas e práticas em educação especial, buscando agregar as crianças e jovens cujas necessidades submergem deficiências ou dificuldades de aprendizagem. De tal modo, este conceito reforça o imperativo de se designarem circunstâncias que admitam a inclusão de seu público-alvo num processo de aprendizagem acessível e universal (PEREIRA, et al., 2021). Os autores falam que foi a começar da Declaração de Salamanca que se passou a levar em conta as necessidades educacionais especiais e no qual por meio dela, se conferiu uma nova ordem as concepções, as políticas e as práticas para o ensino especial, procurando integrar os alunos com essas necessidades ou dificuldades de aprendizagem, reforçando o imperativo de se oferecer ocasiões de aprendizagem que sejam acessíveis e universais a todos os estudantes, sem distinções.

Nessa direção, existe uma necessidade educativa especial quando um problema afeta a aprendizagem. Compreende-se por necessidade educacional especial todo o indivíduo que tenha uma defasagem no que diz respeito ao currículo, que pode se encontrar ligada “a causas orgânicas como disfunções, limitações e deficiências; a causas não vinculadas à função orgânica; a dificuldades de comunicação e sinalização que demandarão a utilização de linguagens e códigos próprios e a altas habilidades” (BRASIL, 2001 apud SOUZA, RIBEIRO e BAUSTEIN, 2014, p. 29). As autoras compreendem que há uma necessidade educativa especial, quando os alunos apresentam um atraso no que se refere ao currículo, no qual essa defasagem pode se encontrar relacionada a razões ou funções orgânicas ou não, problemas na comunicação ou assinalação que demandam o uso de linguagens e códigos próprios.

A esse respeito, Matos e Mendes (2015, p. 10) colocam que a concepção de escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) nas classes

comuns do ensino regular é atualmente uma necessidade moral e política, sendo admissível distinguir que esta nova conquista de facilidade de ingresso desses alunos à escola se configura como uma ocasião ímpar na história brasileira. Pois conforme as autoras, se defende “a inclusão escolar como um princípio filosófico e como um processo marcado por muitas contradições, onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização de pessoas com NEE’s”.

Para as autoras, a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular é contemporaneamente, um imperativo moral e político que se configura como uma ocasião de proporcionar as mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem para os estudantes que possuem essas necessidades, consentido o acesso igualitário de oportunidades, o direito a heterogeneidade e a educação desses indivíduos que foram - e alguns casos ainda o é -, excluídos, conforme mostra a história da educação do país.

A começar dessas concepções, é aceitável asseverar que é necessário considerar os alunos com necessidades educacionais especiais de modo global, isto é, refletindo sobre seu contexto histórico, seus aspectos físicos e seus potenciais para que os mesmos tenham ocasiões para aprender e se desenvolver, valorizando e desfazendo o paradigma de deficientes improdutivos edificado no decorrer dos anos (NASCIMENTO, 2022). O autor assegura que é preciso considerar o estudante com necessidade especial de forma completa, refletindo sobre sua história, características e competências a fim de que aprendam e se desenvolvam, valorizando-o e rompendo com a ideia de que não conseguem produzir do mesmo modo que os estudantes tidos como “normais”.

Nessa direção, cabe à educação básica ser a base para a aprendizagem e desenvolvimento humano de todos os alunos. De tal forma, com os novos direcionamentos da Política Nacional da Educação Especial (PNEE, 2020), diversas modificações aconteceram, possibilitando a participação de um número gradativamente maior de alunos público-alvo da educação especial e inclusiva no ensino regular. No qual se observa,

que acarretou novas perspectivas e desafios para o contexto escolar brasileiro. Perspectivas, por estar abarcando uma população que tradicionalmente foi “educada” longe da escola comum, em centros e escolas/salas especializadas e desafios (dificuldades) por ainda não encontrar na educação regular respaldo quanto ao devido atendimento a esses alunos em seu desenvolvimento acadêmico (SILVA e CARNEIRO, 2016, p. 938).

A PNEE trouxe novas orientações e modificações, possibilitando que um maior número de alunos com necessidades especiais participe e sejam incluídos no ensino regular. Nesse sentido, Silva e Carneiro pontuam que a mesma ocasionou novos aspectos e desafios para as instituições escolares, pois abarcou os alunos que de modo tradicional foram educados fora da escola regular e no qual ainda se verifica a existência de dificuldades/desafios, já que não se observa nessa escola o atendimento necessário para que se desenvolvam de maneira plena.

A esse respeito, Muto, Camposi e Melo (2016) articulam que o público-alvo dessa educação, pode se deparar com barreiras no âmbito do sistema de ensino, que podem ser decorrentes dentre outros aspectos, pela ausência de conhecimento do educador diante das necessidades educacionais especiais. As autoras expõem que outros elementos prováveis que colaboram para essa desconexão do número de alunos com necessidades especiais incluídos, se destaca as precariedades nas políticas públicas quanto a inclusão desse público no ensino regular. Mas, em se tratando da inclusão escolar, Laplane (2014, p. 12) pondera como sendo “o produto de um processo que envolve inúmeros fatores intra e extraescolares e que ela não se efetivará se eles não forem contemplados”.

Neste processo, é a escola que precisa se ajustar para atender o aluno com algum tipo de deficiência, e não o contrário, as mudanças devem ocorrer no âmbito das adaptações arquitetônicas, curriculares, metodológicas e materiais. A escola é vista como um direito do aluno, portanto, cabe a ela se reorganizar, e, sobretudo, valorizar as diferenças (FELÍCIO, 2017, p. 15).

Muto, Camposi e Melo dizem que os alunos com necessidades especiais ainda se deparam com barreiras nas escolas em consequência da ausência de conhecimento por parte dos educadores diante dessas necessidades. As autoras citam também que outro elemento que coopera com a falta de conexão entre a quantidade de alunos incluídos, destacando a fragilidade das políticas públicas de educação. Porém, Laplane articula que a inclusão escolar é produto de um processo que submerge elementos intraescolares que devem propiciar a superação das desigualdades e de elementos extraescolares que influenciam no destino educacional dessas instituições. E nesse processo, para Felício são as mesmas que necessitam se ajustar para acolher os alunos com algum tipo de necessidade especial, e não o oposto, no qual as modificações carecem acontecer nas adequações arquitetônicas, nos currículos, métodos e materiais. Uma vez que de acordo com essa autora, a escola é um direito dos alunos e, portanto, cabe a mesma se reestruturar para valorizar as heterogeneidades.

Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 176-180) assevera que é necessário atribuir um novo significado sobre a função da escola e inserir, na sua rotina, modos mais solidários e plurais de convivência. Porquanto segundo a autora, são as escolas que precisam se modificar “e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas!”. Conforme a mesma, o direito à educação é algo que não se pode dispor e natural, no qual não se admite permutas. Pois para ela, não existe o que negociar quando se propõe “a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados. [...], em uma palavra, é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas”.

Para essa autora, é preciso que se atribua uma nova significação sobre o papel das escolas para incluir na sua praxe, formas mais solidárias e diversificadas de convívio nesse ambiente. Pois para ela são essas instituições que necessitam mudar sua forma de acolher os alunos com necessidades especiais e não esses alunos, a fim de que eles possuam – verdadeiramente – ter o direito a educação e ao ensino e aprendizado nas mesmas, já que esse direito não pode ser negociado e muito menos diferenciado para os ditos “normais” e para os considerados “especiais” uma vez que são todos aprendizes.

E isso implica, repensar a Pedagogia e a didática de forma que todos possam aprender conjuntamente. Conforme Galery (2017) a educação inclusiva e as necessidades educativas especiais, demanda dessa área em particular e da educação como um todo, que sejam repensadas a própria finalidade da educação, desarticulando o centro da transmissão do conhecimento que foi acumulado pelo educador para a potencialidade de aprendizagem que os alunos apresentam. A Pedagogia e a didática no entendimento do autor, devem ser repensadas de modo conjunto para acolher os alunos com necessidades especiais. Pois para ele, tanto a inclusão escolar como esses indivíduos demandam dessas áreas em particular e da educação como um todo, que se repensem seus objetivos com intuito de se desarticular o ponto central do conhecimento que o pedagogo acumulou, direcionando-o para o potencial de aprendizagem que os alunos oferecem.

1.2 A escolarização dos alunos com TDAH na legislação brasileira

Inicialmente convém explicar de que se trata o TDAH. Assim esse transtorno é uma desorganização no desenvolvimento do autocontrole do indivíduo. O mesmo se constitui em problemas evidentes no tempo em que o indivíduo consegue segurar a atenção e no comando

dos impulsos e do grau de atividade, porém o TDAH é muito mais que isso, pois ele também se reflete no comprometimento da vontade ou da capacidade do sujeito para dominar seu comportamento em relação à passagem do tempo, ou seja, de ter em mente metas e decorrências futuras. Portanto, não se trata de uma questão somente de distração e hiperatividade, não é somente um estado passageiro que será suplantado na maior parte dos casos, ou na etapa desafiadora, contudo normal, da infância e não é motivado por erro dos pais em corrigir o filho ou em criá-lo de forma adequada, nem sinal de alguma espécie de “crueldade” intrínseca ou de falha moral da criança (BARKLEY, 2020).

O autor explica que o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, é uma desordem no desenvolvimento do autodomínio da pessoa que se estabelece em problemas no qual a mesma não consegue segurar a atenção e nem controlar seus impulsos e seu nível de atividade. Barkley explica que esse transtorno também compromete a capacidade do indivíduo de ter em mente metas e consequências e que ele não abrange somente distração e hiperatividade, também não é somente um estado passageiro que será superado na maior parte dos casos e não se refere a forma de os pais educarem adequadamente seus filhos.

Esse transtorno é presentemente um dos temas mais estudados em indivíduos em idade escolar. Nesse sentido, Maia e Confortin (2015, p. 79) explicam que é gradualmente costumeiro se deparar, nas escolas, com alunos diagnosticados com TDAH, que são confundidos como crianças que têm mau comportamento, resistem às orientações do educador, ficam “inquietos, agitados e ansiosos mediante determinada situação”. E que de acordo com as autoras, por não serem identificados com esse transtorno, por decorrência não tem assinaladas suas dificuldades, pois esses alunos não são capazes de se “concentrar, questionar, refletir sobre um problema apresentado em sala de aula, o que os deixa ‘atrasados’ em seus conteúdos em relação a seus colegas”. Para as mesmas nessa circunstância, crescem os indicadores “de repetência, baixo rendimento escolar, evasão e dificuldades emocionais e sociais”.

O TDAH é um dos assuntos mais estudados em alunos em idade escolar, uma vez que segundo Maia e Confortin é comum nas instituições escolares se localizar estudantes que foram diagnosticados com esse transtorno. As autoras asseveram que nestes casos, se acaba confundindo os mesmos como sujeitos que apresentam má conduta, que são resistentes as tarefas propostas pelo professor, não conseguem ficar quietos e são agitados ante a certas circunstâncias e no qual por não identificá-lo, por consequência também não se assinala as dificuldades desses indivíduos, pois eles não conseguem manter a concentração, questionar e

refletir sobre determinado problema, o que os deixa em atraso nos conteúdos em relação aos outros alunos e devido a isto, se acresce os indicadores de repetência, rendimento e evasão escolar, além de dificuldades emocionais e sociais.

A esse respeito, Pontara et al. (2021) pontuam que a fase escolar mostra os sintomas desse transtorno, porquanto o aprendizado está precisamente vinculado ao cumprimento de tarefas que demandam concentração e atenção. São, portanto, conforme os autores, indivíduos que exibirão em sala de aula maior dificuldade de aprendizagem. Fundamentalmente, vale salientar que:

... a criança com TDAH é uma criança com necessidades educativas especiais que requer muita paciência, mas também muita determinação e, sobretudo, muita autoridade/respeitabilidade. É uma criança com uma fragilidade, embora inicialmente possa parecer apenas uma criança malcriada, prepotente e preguiçosa. Por isso, trata-se de uma criança que deve ser “compreendida”, antes que simplesmente “controlada” (ARCANGELI, 2022, n.p.).

Pontara et al. sublinham que é na etapa escolar que os sintomas do TDAH se manifestam, porque o aprendizado se encontra conectado a execução de tarefas que necessitam de concentração e atenção, de tal maneira, os alunos com esse transtorno irão exibir maior dificuldade de aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, Arcangeli pontua que o estudante com esse transtorno é um indivíduo com necessidades educativas especiais que vai demandar do educador bastante paciência, determinação, autoridade e temperança. Pois para essa autora, se trata de estudantes que possuem fragilidades, apesar de inicialmente aparentar que são indivíduos malcriados, prepotentes e preguiçosos, por isso os professores devem compreendê-las, antes de puramente controlá-las.

Ante o exposto, o estudo buscou ainda verificar o que a legislação brasileira abordava sobre a escolarização de alunos com esse transtorno. Entretanto, de acordo com Dahmer (2017) no âmbito nacional, não existe uma legislação específica para as pessoas que possuem o TDAH. De tal modo, segundo pesquisa desenvolvida pela mesma, os benefícios que as pessoas com o mesmo estão estabelecidas por um conjunto de preceitos, resoluções e recomendações. A autora assevera que no contexto brasileiro não há legislações que aborda e contempla especificamente a escolarização de alunos com TDAH, no qual os benefícios que esses estudantes possuem advém de preceitos, resoluções e recomendações.

Mas mesmo assim, se localizou no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 1º que o público-alvo da educação especial é considerado “... as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou

superdotação” (BRASIL, 2011, *on-line*). Esse decreto trata da educação especial e do atendimento educacional especializado, definindo quem é o público-alvo dessa educação, mas não contempla os alunos com TDAH, conseqüentemente, sua escolarização.

Ainda, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) em seu artigo 12, inciso V, coloca que as escolas tem a missão de “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”, se incluindo aí os alunos que possuem o transtorno. Ainda essa lei pontua em seu artigo 59 que as instituições de ensino precisam assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2011, *on-line*).

A lei estipula as diretrizes e bases para a educação nacional, delimitando a missão das escolas, no qual é função destas instituições fornecer as maneiras para que os alunos que possuem menor rendimento nas atividades escolares possam também aprender. Ela preceitua nos trechos analisados que as mesmas devem garantir aos alunos com necessidades educativas especiais, currículos, metodologias, recursos educativos e organizações específicas para atender essas necessidades; ter um fim específico para os estudantes com deficiência que não conseguem alcançar o grau estabelecido na etapa do ensino fundamental e rapidez na conclusão em menor tempo, para os superdotados; educadores com especialização e capacitação apropriadas; educação para o trabalho e acesso equânime; e acesso igual nos programas sociais e na educação básica.

No que se refere a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº13.146, de 6 de julho de 2015, o seu artigo 2º considera que a “... pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir

sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Pontua também que:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015, *on-line*).

A legislação conceitua o indivíduo com deficiência como aquele que possui impedimento de longo prazo, que pode ser decorrente de diversas naturezas e no qual os obstáculos impedem que o mesmo participe de forma efetiva e plena nas escolas em condições de igualdade com os demais alunos. Esta lei também fala que a avaliação da deficiência se for necessária, carece ser realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar e deve considerar os impedimentos nas funções e estruturas do corpo, os elementos socioambientais, psicológicos, pessoais e as limitações no desenvolvimento de atividades e de participação nelas.

Verificando ainda a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas) que estabelece o acesso de alunos nas universidades federais, ensino técnico e nível médio, a mesma assegura vaga a pessoas com deficiência em Institutos de Ensino Superior (IES) e afiança em seu artigo 5º que:

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012, *on-line*).

A lei de cotas tem por finalidade promover a acessibilidade e oferecer vagas para os estudantes que se declaram deficientes nas instituições de ensino em todas as modalidades de todas as unidades da federação brasileira, em conformidade com o total de vagas para os que se autodeclararam com essa condição conforme o último censo realizado pelo IBGE nessas unidades.

Já a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que trata do acompanhamento global para alunos com dislexia, Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem, nos seus artigos 2º e 3º sublinha que:

Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental. Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território (BRASIL, 2021, *on-line*).

A legislação contempla o acompanhamento de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, preconizando que é papel das escolas de educação básica, da família e dos serviços de saúde e sociais afiançar o cuidado e proteção desses indivíduos tendo em vista seu completo desenvolvimento, também que se deve assegurar um acompanhamento específico voltado a suas dificuldades a mais cedo possível tanto nas esferas governamentais quanto nas não governamentais.

Ainda se buscou verificar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que é um documento que normatiza e define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica...” (BRASIL, 2018, p. 7) o que a mesma falava sobre a inclusão, necessidades educacionais especiais e TDAH. Porém, se observou que esta base cita a educação necessária para os indivíduos com essas necessidades, somente uma vez, em sua introdução, ao fazer referência a Lei nº 13.146/2015, que estabeleceu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e definiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência. A BNCC tem por objetivo, definir a progressão das aprendizagens fundamentais para que os estudantes se desenvolvam no decorrer das fases e modalidades da educação básica. Contudo, ela apenas cita as necessidades educativas especiais na sua introdução quando faz referência a lei nº 13.146/15.

Entretanto, pesquisa realizada por Froehlich e Meuer (2021, p. 1) apontou que na referida base em nenhum dos momentos foi apresentada a educação especial. Segundo essas autoras, “Considerando os objetivos ao buscar a Educação Especial na BNCC, pode ser visualizado que ela foi mencionada apenas duas vezes no documento e que nos momentos em que foi mencionada não há direcionamentos específicos nem propostas de práticas educativas

nesse contexto”. As autoras também constataram no que se refere a educação inclusiva que havia somente “uma menção: um referencial utilizado na escrita da BNCC que não remete diretamente aos propósitos da base para/com essa modalidade educacional”. Froehlich e Meuer verificaram com esse estudo, que a BNCC não contempla em seu texto a educação especial, nem a inclusão escolar e as necessidades educativas especiais e não oferece propostas de práticas educativas direcionadas ao público-alvo das mesmas, conseqüentemente, também não considera os alunos com TDAH ou outra necessidade especial.

Assim, na esfera nacional, existem tradicionalmente a instituição de Leis que legitimam “o direito a educação trazendo parágrafos específicos para a regulamentação da Educação Especial e Inclusiva”. Além dos regulamentos já citados se pode mencionar a Constituição da República Federativa do Brasil (1998), “que traz a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendimento voltado para as pessoas com deficiência”, também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s, 1999) que legalizou “o direito de educação para todos”, e outro progresso nesse sentido, foi a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que conforme visto, assegura a educação especial (BRASIL, 1996 apud SOUZA e BRINGEL, 2023, p. 4). Para as autoras no âmbito brasileiro há existência de legislações que ratificam o direito a educação especial e inclusiva, tais como a Constituição Federal que garante o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência, os PCN’s que proporciona o direito à educação para todos os estudantes e a LDBEN que certifica e educação especial.

1.3 Os desafios docentes em sala de aula face ao aluno com TDAH

A ação de educar é complicada e difícil e em si mesma essa ação compreende diversos desafios, além daqueles intrínsecos à profissão docente que se somam a outros de ordem estrutural, organizacional e política. Neste contexto, se observa uma densa remodelação nas funções da escola e do educador perante o processo de ensino-aprendizagem, no qual

As escolas de todo o país enfrentam um “novo-antigo” desafio: incluir no cotidiano escolar todos os alunos, com suas semelhanças e diferenças, possibilitando, com isso, o desenvolvimento integral dos sujeitos. No entanto, sabemos, na prática, que isso tem se constituído numa difícil tarefa, tanto para os professores quanto para a instituição escolar de modo geral, uma vez que faltam recursos de todo tipo: formação adequada aos professores, material pedagógico que atenda às necessidades tanto dos

alunos como dos professores, infraestrutura material no espaço escolar, equipe multiprofissional e apoio de entidades para a construção de um fazer pedagógico de qualidade (SOUSA, RIBEIRO e BAUSTEIN, 2014, p. 9).

As tarefas diárias do processo de ensino e aprendizagem dos educadores por si só já se mostram difíceis. A esse respeito, Souza, Ribeiro e Baustein pensam que esses atores tem enfrentado novos e também antigos desafios que é incluir no seu dia a dia alunos com características em comum, mas ainda com distintas heterogeneidades, permitindo que os mesmos se desenvolvam integralmente. Entretanto as autoras ponderam que isto se mostra numa difícil tarefa para os educadores e as escolas como um todo, pois se verifica a inexistência dos mais variados recursos, ou seja, falta formação apropriada, materiais pedagógicos, infraestrutura, equipe multiprofissional e apoio para um pensar e fazer pedagógico de qualidade para atender as necessidades desse público.

No que se refere ao trabalho docente de acordo com Pontara et al. (2021), o professor precisa extrapolar o conhecimento técnico e ampliar seus conhecimentos para além de seus limites de atuação como modo de suprir a necessidades cotidianas dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Desta maneira, os autores pontuam que conhecer e concentrar informações a respeito dos transtornos mais comuns nos espaços educacionais se tornou um imperativo, objetivando concretizar a inclusão e a educação especial. Para esses autores, divulgar, corroborar e discutir sobre esses transtornos, dentre eles o TDAH, pode excitar os profissionais na procura de fundamento teórico para suas práticas pedagógicas.

Os autores consideram que os educadores necessitam exceder os conhecimentos teórico e prático e expandi-los para além de seus alcances de ação, a fim de complementar as dificuldades de aprendizagem que os alunos exibem. Assim, eles pensam ser imprescindível que os professores busquem conhecer e obter dados sobre as necessidades educativas especiais que são mais comuns no ambiente escolar para consolidar a educação especial e a inclusão escolar. Para eles é necessário ainda, que os mesmos realizem uma discussão sobre essas necessidades, inclusive sobre o TDAH para que procurem o embasamento teórico para suas práticas pedagógicas.

A esse respeito, Rosário (2017, p. 33) assevera que “Ensinar uma criança com TDAH é ainda mais desafiador, pois cada criança é única. [...] não é possível recusar o direito dessas crianças ao ensino adequado para suas necessidades”. Nesse sentido, Santos e Vasconcelos (2010) afirmam que na escola o comportamento de crianças com TDAH frequentemente são fonte de medo e insegurança para os professores, já que muitos deles não possuem uma larga

visão de desenvolvimento ou de procedimentos pedagógicos que beneficiem a aprendizagem daqueles que se revelarem apáticos ou que desafiam a rotina escolar.

Rosário diz que o ensino do aluno com TDAH é bastante desafiador para o professor, uma vez que se trata de um estudante único no qual não se pode abdicar do seu direito a um ensino-aprendizagem apropriado aos seus imperativos. Já Santos e Vasconcelos asseguram que a conduta dos alunos com esse transtorno causa temor e incerteza para esses profissionais, pois a maioria não conta com um amplo olhar sobre o desenvolvimento ou sobre qual procedimento pedagógico vai beneficiar o aprendizado dos mesmos no cotidiano das salas de aulas.

Mas, conforme afirma Mattos (2020) sem o conhecimento mais minucioso a respeito do TDAH é impossível desenvolver práticas educacionais que verdadeiramente venha promover um espaço instigante e produtivo para o aluno com o transtorno. Além disso, de acordo com esse autor, para o docente conseguir fazer a identificação dele é preciso observar de modo contínuo o aluno em sala, o que pode se tornar num desafio para esse profissional. Pois o autor assevera que na maior parte dos casos, a classe de professores trabalha em salas de aulas superlotadas e sem recursos didáticos, dificultando que exista uma relação direta entre ele e o aluno com o transtorno.

Esse autor assevera que sem conhecer minuciosamente o TDAH, se torna impraticável que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que promovam e instiguem um ambiente produtivo para esse público. Além do mais, ele fala que é preciso que os mesmos identifiquem e observem o aluno com esse transtorno na sala de aula de modo contínuo, o que pode se constituir num desafio para eles, porque a maioria deles atuam em salas de aulas com grande volume de alunos e com ausência de recursos didáticos, o que dificulta ainda mais, uma analogia direta entre educador-aluno com TDAH.

Observa-se neste contexto que o TDAH é uma das amplas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem encaradas pelas escolas, considerando que nem sempre acontecem exames de conceitos e aprimoramentos por parte dos professores. A falta de informação sobre esse tema leva os docentes frequentemente a cometer equívocos quanto as metodologias que emprega tanto no diagnóstico, quanto na forma de trabalhar com os alunos com esse transtorno. Porém, para lidar com um aluno com TDAH, antes de qualquer coisa, o educador precisa impreterivelmente conhecê-lo e saber a diferença “dê má educação, indolência ou simplesmente preguiça. Ele terá que conseguir equilibrar as necessidades dos demais

estudantes com a dedicação de que uma criança com TDAH necessita o que pode ser difícil com uma turma numerosa” (BENÍCIO e MENEZES, 2017, p. 377).

As autoras articulam que o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade é uma das grandes dificuldades no processo ensino-aprendizagem que as escolas e professores vivenciam, pois não há análises por parte dos educadores de concepções e nem aperfeiçoamentos para os mesmos. Para Benício e Menezes a ausência de dados sobre esse assunto conduz os educadores a cometerem repetidamente a incorrência de enganos sobre como atuar junto a alunos que exibem esse transtorno. Contudo as autoras falam ainda, que para trabalhar com o mesmo, o docente carece ter conhecimento e saber diferenciar o comportamento do aluno com o transtorno, além de equilibrar os imperativos dos outros alunos com a mesma consideração que eles demandam.

Porém para tanto, os professores precisam de uma formação completa e adequada para lidar com o TDAH em sala de aula. Nesse sentido, Rezende e Benício (2022) constatam que em decorrência das distintas singularidades da imersão em sala de aula, essa formação integral somente pode ser disposta se o professor ter uma formação amparada pela reflexão e criticidade, simultaneamente ao desafio de conseguir conhecimento pedagógico, no qual é relevante a formação docente para atuar com alunos TDAH. Igualmente, “É indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e entender as necessidades especiais de aprendizagem de todos as crianças, jovens e adultos portadores ou não do TDAH” (MAIA e CONFORTIN, 2015, p. 83).

Rezende e Benício verificam que devido as diversas especificidades presentes nas salas de aulas, a formação completa necessita se encontrar sustentada na reflexão crítica de modo simultâneo ao desafio de ensinar os alunos com TDAH, pois o conhecimento pedagógico para lidar e atuar com o estudante com esse transtorno é de suma importância. Nesse sentido, Maia e Confortin pensam ser necessário promover uma restauração nessa formação, uma vez que os mesmos necessitam aprender, ou seja, adquirir a habilidade prática para identificá-lo e apreender sobre as necessidades de aprendizagem de todos os alunos que tem o transtorno ou não.

Nessa direção, Peixoto e Xavier (2022, p. 17) consideram ainda que além da reforma na formação dos educadores para atuar e lidar com alunos diagnosticados com TDAH, é imprescindível também, a formação continuada. Pois para as autoras apenas a formação inicial não é satisfatória, logo é imperativo uma formação contínua nesse campo robustecendo e modernizando “os aspectos de cada necessidade especial que precisam aprender a identificar

e entender as particularidades, levando em consideração que o professor não tem conhecimentos na área médica para ter tudo em mente”. Portanto,

A formação continuada deve ser o alicerce para as mudanças que tanto a sociedade exige da educação, pois é por essa formação que os professores têm um permanente aperfeiçoamento dos saberes necessários a atividade docente e que permite aos mesmos a promoção e efetivação de aprendizagens mais significativas para os educandos (DAMÁSIO e BRIDI, 2016, p. 5).

Peixoto e Xavier ponderam que além da restauração na formação dos educadores para atuar com alunos identificados com esse transtorno, é imperativo ainda que se proporcione a formação continuada para os mesmos, porquanto somente a formação inicial não consegue satisfazer, robustecer, modernizar e atender essa demanda educacional e as peculiaridades que submergem as mesmas, já que não são profissionais que possuem conhecimento na área médica. Nessa direção, Damásio e Bridi consideram que essa formação necessita ser o embasamento para as modificações que a sociedade espera e demanda da educação, da escola e dos educadores, uma vez que é através da mesma que eles irão adquirir permanentemente, o aprimoramento dos saberes/fazeres imprescindíveis a prática docente, consentindo a eles promover e efetivar as aprendizagens significativas para os alunos.

A esse respeito, Vitorassi e Santos (2017) pensam que ante as inúmeras dificuldades deparadas pelo professor em sala de aula, o primeiro passo para tentar modificar essa realidade é a procura do conhecimento. Uma vez que, para esses autores, o educador necessita verdadeiramente saber o que é TDAH e sobretudo, saber como trabalhar com este aluno hiperativo, a começar das suas capacidades e habilidades. Os autores ajuízam que é necessário que os professores, mesmo diante das diversas dificuldades cotidianas da sala de aula, que eles deem o primeiro passo para buscar as modificações necessárias que se fazem presentes no ensino nas salas de aulas, procurando adquirir conhecimento sobre como trabalhar com o aluno hiperativo a partir de seus potenciais.

Neste contexto, o aluno com TDAH segundo Martinelli (2016, p. 33) estimula o educador a uma permanente reflexão sobre sua circunstância pedagógica, obrigando-o a uma flexibilização contínua para acomodar seu ensino a maneira de aprendizagem do aluno, acolhendo, de tal modo, os seus imperativos educacionais individuais. Ainda a autora fala que se pode considerar neste conjunto, as deficiências teóricas que são praxes na formação dos educadores e que este obstáculo é um dos basilares dificultadores de práticas bem elaboradas. Assim sendo, a autora fala que as instituições de ensino carecem,

adotar grades curriculares menos genéricas e com a contextualização do conteúdo ministrado, ou seja, apresentados não com foco no diagnóstico e transtorno no aluno, mas sim nas intervenções que devem ser aplicadas a cada caso. Trabalhar com mais afinco as medidas práticas concretas baseadas em rotinas reais, apresentando o ambiente educacional como ele é, e não apenas o cenário hipotético ideal.

Essa autora, fala que os estudantes com TDAH, excita os professores a uma constante reflexão sobre sua conjuntura pedagógica, compelindo-os a flexibilizarem continuamente sua prática de modo a adaptá-la e acolher a forma de aprender e as demandas características dos estudantes. Para ela, as carências teóricas que é frequentemente empecilhos na formação desses profissionais e que dificultam práticas bem organizadas, também devem ser levadas em consideração nessa conjuntura, porque é necessário adotar um currículo menos genérico e mais contextualizado, isto é, focar não apenas no diagnóstico e no transtorno desse aluno, porém nas mediações que necessitam ser colocadas em prática em cada circunstância, atuando com maior perseverança e tenacidade para elaborar praxes efetivas e embasadas no cotidiano das salas de aula como os mesmos se apresentam e não, em pressupostos ideais.

Além disso, no que diz respeito ao contexto em sala de aula, Lacerda (2014) fala que o educador necessita oferecer um novo formato ao espaço escolar, tornando suas aulas mais ativas e práticas, desenvolvendo atividades compreensíveis, concretas e motivadoras, se acomodando ao compasso e ao interesse dos alunos com o transtorno. Nessa direção, Sousa, Ribeiro e Baustein (2014, p. 9) esclarecem que há a inquietação por parte

... de teóricos e especialistas na elaboração de material para a formação de professores, com o objetivo de propiciar a inclusão de alunos no processo de ensino-aprendizagem. Embora haja um vasto material teórico e cartilhas de orientação, na prática, isso ainda se constitui num grande desafio para a maior parte dos educadores comprometidos com o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

Lacerda acredita ser necessário que o professor disponibilize um novo contorno ao ambiente escolar de maneira que as aulas sejam mais dinâmicas e práticas a fim de desenvolver atividades que sejam acessíveis, palpáveis e que motivem e se acomodem ao ritmo e preferências dos alunos com TDAH. Já Sousa, Ribeiro e Baustein falam que existe uma movimentação nesse sentido, pois teóricos e especialistas estão elaborando materiais para formar professores com o intuito de possibilitar a inclusão de estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo havendo a existência de amplos materiais teóricos e manuais

que norteiam essa prática, as autoras pensam que atualmente isto ainda se compõe num amplo desafio para grande maioria dos professores que se comprometem em proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

De tal modo, o amplo desafio do educador, devido à ausência de conhecimento, é de como conduzir os alunos com TDAH e desenvolver suas práticas pedagógicas, com o objetivo de que eles possam ter uma boa atuação em sua aprendizagem (ASSIS, 2014). Já que, quando acontece a intervenção do professor por intermédio deste processo, o desenvolvimento educacional terá resultados ainda mais expressivos, daí então a relevância de se buscar conhecimentos, até mesmo com especialistas que tratam este transtorno para que eles possam desenvolver seu trabalho pedagógico junto ao seu aluno que tem TDAH com êxito (ABRAHÃO e FANTACINI, 2017).

Assis coloca que o grande desafio atual em decorrência da ausência de conhecimento dos professores no que se refere aos alunos com TDAH, é saber como conduzi-los e ao mesmo tempo, desenvolver suas práticas pedagógicas objetivando que os mesmos atuem adequadamente em sua aprendizagem. Pois conforme Abrahão e Fantacine, quando ocorre a mediação do educador por meio desse processo, o ensino-aprendizagem apresentam resultados significativos, evidenciando a importância das formações inicial e continuada, no qual é importante também procurar conhecimentos junto a especialistas que tratam esse transtorno para desenvolver sua prática pedagógica.

Além disso, é preciso ainda considerar no espaço escolar um currículo multicultural, tendo em vista uma educação para acolher a diversidade de alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa maneira, “tanto as políticas curriculares como as escolas precisam rever os currículos que estão sendo desenvolvidos e encarar o assunto da diferença como algo sério...” (ARAÚJO, SILVA e MIRANDA, 2014, p. 49-52). E estas, por sua vez, conforme os mesmos, “são tecidas a partir da ideia da existência do outro, de forma simples, daquele que é ‘diferente’”. A esse respeito, os autores articulam que se pode afirmar que a questão cultural é um elemento relevante a ser considerado no currículo escolar presentemente ante a inclusão e as necessidades especiais dos alunos, uma vez que é necessário refletir sobre a realidade da convivência das distintas culturas dentro do ambiente escolar, já que

... essa realidade apresenta-se como multicultural, pois são várias as culturas dentro do ambiente escolar. Reconhecendo-a, podemos afirmar que não podemos mais olhar o currículo de forma única, abordando e destacando apenas aspectos e conhecimentos oriundos de uma única cultura, a cultura

vinda do homem branco, rico, católico, heterossexual, ou seja, o currículo não deve mais ser monocultural.

Os autores falam que é necessário levar em consideração quando se trata das necessidades especiais, um currículo que seja multicultural, pois as escolas e os professores lidam com uma heterogeneidade de alunos que possuem necessidades específicas. Assim, tanto os primeiros como os segundos devem revistá-lo para analisar como o mesmo está sendo desenvolvido e olhar intencionalmente a temática das diferenças como uma questão séria e necessária para conhecer e reconhecer a presença do outro de modo simples do tido como diferente. Portanto, o tema cultural de um currículo multicultural para os autores, é um assunto importante que precisa ser considerado atualmente, já que nas escolas e salas de aulas se convive com distintas culturas, no qual quando se reconhece as mesmas o currículo não é mais olhado de modo monocultural, mas sim, multicultural.

Para acolher os alunos com necessidades educacionais especiais, se incluindo neste contexto os que apresentam o TDAH, os educadores necessitam ainda saber lidar com a diversidade presente nas salas de aulas. A esse respeito, Klaus, Lübeck e Silva (2018, p. 531) acrescentam mais um desafio a ser vencido pelos professores na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais que é saber atuar frente a diversidade. Segundo esses autores, quando se aborda o assunto se verifica a existência de “... sentimentos de insegurança e angústia, embora a diversidade possa possibilitar a todos os envolvidos conhecer pessoas e culturas”. Mas para eles, a falta de conhecimento gera incômodo, conseqüentemente, a forma “como se lida com a diversidade na prática, sobretudo numa sala de aula, passa a ser mais desafiador e complexo do que sugere a teoria”.

Esses autores acrescentam a lista de dificuldades já expostas que os professores enfrentam e precisam superar na e para a inclusão de estudantes com TDAH, o saber atuar frente a diversidade existente nas salas de aulas, pois quando o tema é abordado, se constata como citado anteriormente, que eles se sentem inseguros e angustiados, apesar desta diversidade proporcionar que se conheça indivíduos de distintas culturas. Segundo eles, essa ausência de conhecimento gera desconforto, uma vez que esses profissionais não sabem atuar em sua prática diária em sala de aula com diferentes indivíduos como é sugerido na teoria.

Nessa direção, se observa que atualmente as instituições escolares vivenciam um momento de crise por não saberem lidar com a heterogeneidade presente em seus espaços. Nesse sentido, Araújo, Silva e Miranda (2014, p. 50) afirmam que a escola passa por um momento de crise, exatamente porque possui dificuldade “em lidar com a pluralidade e a

diferença”, uma vez que está habituada “com a homogeneidade e a padronização”. Desse modo, para as autoras, “Seu grande desafio é quebrar esse comodismo e abrir espaços para a diversidade...”.

Esses autores pontuam que a dificuldade e crise experienciadas pelas escolas e professores é justamente decorrente de não saberem lidar com a multiplicidade e as diferenças que se fazem presentes no seu cotidiano, pois estão acostumados a priorizar aquilo que é homogêneo e a uniformizar os moldes que representam a melhor forma de execução do trabalho, onde ambos consideram a maneira que é mais segura, fácil e confiável para agir, se esquecendo de considerar, garantir e sair da inércia, para proporcionar a abertura de ambientes para e na diversidade.

Nesse sentido, no cotidiano da sala de aula, quando ao menos se espera, surge alguém com comportamentos que divergem da maioria. Ou seja, um aluno que age e se expressa de modo que acarreta mal-estar na turma, antes aparentemente homogênea, no qual “... esse estudante desafia normas pressupostas. [...] Tais questões não podem ser ignoradas e cabe ao educador aproveitar a oportunidade...” (ABRAMOWICZ e SILVÉRIO, 2015, p. 13-18).
Porque de acordo com as autores,

O silêncio de educadores diante do incômodo causado por um estudante que age de forma distinta da maioria não é uma atitude neutra. É uma tentativa de eliminá-lo. Fingir que alguém não existe nada tem de imparcial, e ignorar costuma ser a melhor forma de valer os padrões de comportamentos considerados como “bons”, “corretos”, “normais”. O silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamentos hegemônicos.

Nas salas de aulas segundo esses autores, há sempre um aluno que apresenta uma conduta diferente dos demais e que gera mal-estar na turma tida como uniforme, desafiando os preceitos e pressupostos que professor possui, e tais normas não podem e devem ser depreciadas, pois é função dos mesmos aproveitá-las para não eliminar esse estudante e dissimular a existência dele, não é indiferente e sim, faz juz as condutas tidas como boas, corretas e normais, no qual a falta de inquietação é uma forma de desconsiderar e ser cúmplice dos valores e arquétipos, contribuindo para afirmar o conceito de diferente arcaico que ainda prevalece em certas instituições escolares e práticas pedagógicas de alguns docentes.

Nesse sentido, Klaus, Lübeck e Silva (2018) sublinham que quando o educador, mesmo não tendo em sua sala de aula alunos com alguma necessidade educacional especial, o

mesmo carece procurar consolidar, por meio de pesquisas e projetos de extensão, a modificação da teoria enunciada em sala de aula nas universidades para as salas de aulas, uma vez que é nessa circunstância que a diferença humana e a heterogeneidade possui os maiores apontamentos e é nessa complicada realidade que os docentes irão agir. Esses autores pensam que mesmo que o educador não tenha em sua sala de aula alunos com necessidades especiais, eles precisam estruturar os métodos e modificar as teorias que se aprende nas universidades, trazendo-os para as salas de aulas, já que são nestas ocasiões que as diferenças e a heterogeneidades dos alunos se registram e, é neste complexo evento que eles devem atuar.

De tal maneira, a escola e, conseqüentemente os professores se encontram inibidos “de uma diversidade de alunos em suas diferentes condições socioculturais, físicas e neuropsicológicas”. E na concepção de uma educação inclusiva, que acolhe todos os alunos com TDAH, é preciso que se ressignifique e se redimensione a filosofia educacional, tornando flexível o currículo a começar “de uma proposta que contemple as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano” (ARAÚJO et al., 2021, p. 11). Os autores pontuam que tanto a escola como os educadores podem e devem se encontrar instigados ante a uma heterogeneidade de alunos no seu cotidiano com distintas circunstâncias, como por exemplo, o TDAH, e no qual é papel de ambos acolhê-los em suas diferenças, promovendo a ressignificação e redimensionamento do currículo, tornando-o versátil, contemplando com o mesmo, as multifacetadas extensões de desenvolvimento desses alunos.

Os professores enfrentam também o desafio de lidar com a falta de recursos pedagógicos adequados para desenvolver uma boa práxis pedagógica com os alunos com o TDAH. Mas Costa, Moreira e Seabra Júnior (2015) acreditam que o arcabouço, as estratégias de ensino e recursos pedagógicos ampliam a prática docente e, portanto, potencializa a aprendizagem dos alunos com TDAH, equiparando as oportunidades em meio a diversidade de alunos que se localizam presentemente nas escolas regulares de ensino brasileiras. A falta de recursos pedagógicos também se mostra numa dificuldade para que os professores lidem com o aluno com TDAH. Porém esses autores pensam que a estrutura e as estratégias pedagógicas são recursos que podem ampliar e potencializar a aprendizagem desses alunos, igualando as mesmas ocasiões para que todos os estudantes aprendam.

Nesse sentido, os professores devem ainda, “... coordenar os processos pedagógicos fazendo com que todos participam e consigam o sucesso escolar, pensando no sucesso escolar dos alunos com déficit de atenção...” (SILVA e DIAS, 2014, p. 110). Assim, cabe aos mesmos para acolher esses alunos, segundo André e Oliveira (2017, n.p.) “diversificar as

tarefas em sala de aula para atender a diferentes interesses e níveis de desenvolvimento dos alunos”. Também, conforme as mesmas, organizar “projetos, atividades, tarefas especialmente destinadas àqueles alunos que têm dificuldades de acompanhar o ritmo geral da classe”.

Silva e Dias falam que no se refere ao TDAH, os educadores necessitam também conduzir as estratégias pedagógicas de maneira que os estudantes com esse transtorno aprendam, participem e tenham êxito no seu desenvolvimento escolar. Para tanto, André e Oliveira pensam ser necessário que acolhê-los e diferenciar as atividades nas salas de aula a fim de que contemplem as distintas preferências e graus de desenvolvimento dos mesmos. Portanto para essas autoras, os docentes devem elaborar e colocar em prática metodologias que acompanhem o compasso dos alunos na sala de aula.

Outra dificuldade na inclusão do aluno com TDAH identificada se refere a relação família-professores. Nesse sentido, Haddad (2020) expõe que essa relação no processo de inclusão do aluno com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade se inicia com a assimilação dos pais e educadores, que carecem se encontrar atentos aos seus filhos e alunos e aos indícios, por eles emitidos, para que desse modo, possam perceber os indicativos do TDAH. Para tanto, a autora considera ser relevante compreender melhor os atributos desse transtorno a fim de que medidas iniciais sejam adotadas, assim como depois do seu diagnóstico. A analogia família e educador é outra dificuldade apontada pela autora na inclusão do estudante com TDAH, pois é por meio dessa relação que se pode assimilá-lo e na qual ambos carecer estar concentrados aos filhos e alunos e aos sinais que eles emitem, e dessa maneira, saibam identificá-los e conhecer suas características, adotando as ações necessárias após seu diagnóstico.

Tanto a família como os professores necessitam se encontrar atentos e unidos para identificar os sinais desse transtorno. Pois a relação família e professores é basilar ao desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para as que possui TDAH. Ambos carecem participar juntos no desenvolvimento da mesma; a ausência de conexão entre a família e educadores faz com que os dois fiquem alheios às dificuldades que a criança possa estar enfrentando (SILVESTRE, 2016). A autora considera que tanto a família como os educadores precisam se atentar e se unirem para detectar os sinais do TDAH, uma vez que esta analogia é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, principalmente para o estudante com esse transtorno. Para a mesma, os dois necessitam participar no processo de desenvolvimento desses indivíduos, já que a falta de ligação entre eles faz com que se encontrem desatentos às dificuldades que o aluno está passando.

Outeiral e Cerezer (2003) apud Santos e Tuxi (2015, p. 10) contribuem para o entendimento sobre as especificidades entre as funções dos educadores e da família ao afirmarem que “a tarefa de ensinar, na atual sociedade, não está concentrada apenas nas mãos dos professores”. Uma vez que segundo Santos e Tuxi (2015, p. 10) o aluno não aprende apenas na escola, porém ainda “com a família, com os amigos, com os meios de comunicação, entre outros”. Para as autoras, a escola é o ambiente responsável pela educação sistematizada dos alunos, assim sendo, é possível compreender que a parceria entre família e professores é relevante para o efetivo êxito do educando com TDAH. As autoras asseveram ainda que “Tal parceria deve ser cultivada e preservada, no entanto, em alguns momentos, é possível sentir um certo distanciamento entre esses dois atores tão importantes no processo de aprendizagem”.

Santos e Tuxi avaliam as particularidades dos papéis da família e dos professores na atualidade e avaliam que a função de ensinar não se sentra somente nas mãos dos educadores, pois os estudantes não aprendem somente nas escolas, mas também com o auxílio da família, no qual a instituição escolar é o espaço onde ocorre o ensino ordenado, assim a cooperação entre ambos é importante para o sucesso do discente com esse transtorno, carecendo ser cultivada e conservada. Porém as autoras falam que em determinadas circunstâncias se percebe um certo afastamento entre esses atores tão relevantes para o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Verçosa (2021, p. 128-130) diz que é comum a família negar a existência do TDAH, pensam, entretanto “conscientemente e inconscientemente”, que se trata de uma ocasião momentânea que a criança vai acabar suplantando, se comparam “com eles próprios nessa idade, tentando justificar o problema, procurando recorrer, a novos diagnósticos, e a diferentes especialistas, com a finalidade de conseguirem uma informação positiva ou garantias de cura para um futuro próximo”. Mas para a mesma, “A Negação é um dos Mecanismos de Defesa do ser humano. A Negação é a tentativa de não aceitar existência de alguma ameaça externa ou evento traumático ocorrido”. A autora expõe que o que falta aos professores é:

... é a compreensão de que não existe diferença entre as diferenças. Os educadores entendem que a integração ocorre quando a criança participa de todas as atividades promovidas pela escola e consegue acompanhar os ensinamentos. O que denota uma postura de engessamento educacional. De nada vai adiantar solicitar uma tarefa cuja deficiência o impeça de realizá-la plenamente, servirá apenas como desestímulo. É preciso desenvolver métodos alternativos de ensinar. O principal obstáculo para a efetiva

inclusão do estudante portador de necessidade especial está na expectativa dos professores quanto à capacidade de aprendizado do aluno. Assim sendo, as capacitações ofertadas em educação especial aos professores são proeminentes, e devem ser efetuadas de forma mais efetiva.

A autora assevera que a família costuma contestar a existência do TDAH, onde a mesma pensa que se trata de uma condição passageira que seu filho irá superar com o passar do tempo, além de buscar justificativa para esse problema, recorrer insistentemente a novos diagnósticos e especialistas, com o objetivo de conseguir um novo dado positivo ou garantias de cura, como uma maneira de defesa negam a existência desse transtorno no meio familiar. Quanto aos educadores ela fala que falta percepção de que não há distinção entre as diferenças, pois os mesmos compreendem que a assimilação acontece quando o aluno participa das atividades oferecidas pela escola e consegue acompanhar o ensino, denotando uma postura engessada desse ensino. De tal forma, Verçosa pontua que de nada adianta demandar que o aluno com esse transtorno realize uma tarefa no qual sua limitação impede que o mesmo a realize de forma plena, porque isto servirá somente para desestimulá-lo, assim, é necessário que se ofereça metodologias de ensino alternativas. A autora fala também que a principal barreira para a concreta inclusão dos estudantes com necessidades especiais, se localiza na expectativa dos docentes no que se refere a habilidade de aprendizagem desses indivíduos, portanto é necessário que os educadores participem de capacitações relacionadas a essa temática para melhor compreendê-la.

No acompanhamento de alunos com TDAH, a cooperação família-professores está associada ao desempenho escolar dos mesmos. Pois de acordo com Maciel et al. (2021) quanto mais o educador sente que a família deseja contribuir com ele, isto é, que possui interesse em conhecê-lo e que partilhem seus valores e desígnios, mais o aluno põe em prática uma tarefa de qualidade e executa um amplo volume de trabalho. Além disso, conforme os autores, quanto mais os pais se fazem presentes na escola, mais a criança propende a oferecer um trabalho de qualidade. Por outro lado, o autor fala que quanto mais o educador mantém uma comunicação com a família do aluno, o mesmo também desenvolve um trabalho de qualidade.

Esses autores pensam que para acompanhar o aluno com TDAH, a colaboração entre a família e os educadores é essencial para o desempenho escolar desse indivíduo, uma vez que quando o professor sente que a família contribui com o mesmo, demonstrando interesse em conhecer e partilhar os valores e objetivos, mais esse aluno vai colocar em prática trabalhos

de qualidade e concretizar um grande volume de atividades, também quando a família se faz presente na escola, o estudante tende a ofertar uma atividade de qualidade, por outra perspectiva, quando o professor conserva uma boa comunicação com a família desse discente, ele vai ainda desenvolver uma atividade de qualidade.

Para que haja a cooperação que se exige no atendimento do aluno com TDAH, o ponto de adesão entre a família e os professores, necessita ser a educação, no qual o trabalho integral que se desenvolve precisa se nortear para o seu desenvolvimento. Por isso, constituir acordos e finalidades comuns para trabalhar com esse aluno irá facilitar o encadeamento do processo educacional para a escola e em outros espaços em que o aluno se desenvolve (MEDRADO, 2022).

Esse autor considera que para que exista a colaboração que se reivindica para atender o estudante com TDAH, o ponto de anuência entre família e educadores precisa ser a educação, pois é necessário desenvolver um trabalho irrestrito norteados para o desenvolvimento desses alunos. Por esse motivo, o autor pensa ser necessário que esses atores constituam acordos e objetivos comuns para trabalhar com os mesmos, pois isto facilita a articulação do processo de educação para a instituição escolar e em outros ambientes no qual esse aluno se desenvolve.

CAPÍTULO II – MÉTODO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

O método permite escolher o melhor percurso, tornando a pesquisa mais prática e mais científica, além de resgatar o pensar do pesquisador. De tal maneira para fins de estudo, neste capítulo se ressalta a ordem metodológica empregada para se desenvolver esse estudo de um modo mais organizado.

2.1 Abordagem metodológica

No que se refere a abordagem se empregou a pesquisa qualitativa. Segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 33) “o enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”. A opção pela abordagem qualitativa se firma, uma vez que “são na sua maior parte dirigida para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a formação de explicações. Investigam o significado e a intencionalidade dos atos, das relações sociais e das estruturas sociais” (VILELAS, 2009, p. 107). A abordagem qualitativa usa a coleta de informações para encontrar e aperfeiçoar os problemas de pesquisa no processo de interpretação dos dados colhidos sem empregar a aferição numérica. A mesma é relevante para descobrir, identificar e descrever de modo mais aprofundado formando a elucidação, esse método proporciona ainda, investigar a significação e a intencionalidade das ações, das analogias e arcabouços sociais.

De tal modo, a escolha por esse enfoque foi entender os fatos que submergem as necessidades educacionais especiais, a inclusão escolar e o TDAH em maior profundidade, consentindo interpretar e comparar melhor esses fenômenos no contexto escolar contemporâneo que envolvem esses temas.

2.2 Procedimentos de coleta de dados

Quanto aos procedimentos, o instrumento utilizado para coletar os dados foi a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, Gil (2018, p. 44) pontua que a mesma “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa “está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (SOUSA, OLIVEIRA e ALVES, 2021, p. 65). A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em pesquisas já realizadas por outros pesquisadores que estudaram os assuntos em questão, no qual seu objetivo é aprimorar e atualizar o conhecimento, por meio da verificação científica de publicações já realizadas.

Os procedimentos de coletas de dados apresentados se deram através de diversas leituras de obras de autores tais como Souza, Ribeiro e Braustein (2014); Matos e Mendes (2015) Muto, Camposi e Melo (2016); Mantoan (2015); Brasil (2011, 2012, 2015, 2018, 2021 e 2022); Maia e Confortin (2015); Pontara et al. (2021); Dahmer (2017); entre outros que se fizeram necessários para contribuir e esclarecer a indagação que norteia a pesquisa.

De tal maneira se realizou levantamentos de publicações em revistas e *sites* que publicavam artigos sobre necessidades especiais, educação inclusiva e TDAH, tais como na biblioteca virtual da UNIP, base de dados virtual da Scielo, Capes, Google Acadêmico, Trabalhos de Conclusão de Curso, teses e dissertações de faculdades brasileiras, anais de congresso e livros. Dando prioridade para estudos publicados no período entre 2014 a 2023, no qual foi colocado os autores pesquisados para dialogar entre si, a fim de contribuir ao máximo com a pesquisa.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO: OS RESULTADOS ALCANÇADOS

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

[Arthur Schopenhauer]

A análise dos resultados proporciona que se teste a hipótese e se resolva o problema que norteia o estudo, dando qualidade a pesquisa. Assim para fins de estudo, neste capítulo se salienta as discussões dos resultados alcançados nas leituras realizadas em distintas fontes.

3.1 Análise e interpretação dos dados

Nas leituras realizadas sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas brasileiras, se verificou que a educação inclusiva se estabelece num novo paradigma educacional, no qual para Zanata e Treviso (2016) se torna necessário incluir os alunos com necessidades educacionais especiais, lhes oferecendo ocasiões de aprendizagens com intuito de cooperar de modo positivo com o desenvolvimento de suas potencialidades e de suas capacidades. O objetivo da mesma na compreensão de Oliveira (2022) é garantir o ensino para o público-alvo da educação especial nas instituições de ensino regulares e em salas consideradas comuns. Sousa, Ribeiro e Braustein (2014) complementaram e colocaram que além de incluir os alunos com necessidades especiais no ensino regular, se torna necessário ainda transpassar os preconceitos e estereótipos que abarcam a exclusão escolar dos mesmos.

Acredita-se que por meio do paradigma da inclusão escolar, existe o imperativo de propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais uma formação de qualidade, sem exclusões, com respeito a heterogeneidade humana existente no cotidiano das instituições

escolares, considerando as distintas maneiras para aprendizagem e as múltiplas inteligências. Pensa-se também que no contexto educacional é imprescindível romper com paradigmas arcaicos que ainda persistem nos ambientes das escolas brasileiras, e passar a considerar a inclusão escolar, estabelecendo as mesmas ocasiões e possibilidades para que **todos os alunos**² contenham o mesmo acesso à educação. E, isso quer dizer afiançar não apenas o acesso, mas ainda a permanência dos mesmos no espaço escolar.

Nessa direção, Sousa, Ribeiro e Baustein (2014) consideraram que a escola carece se configurar num ambiente distinto do que se observa atualmente, isto é, a mesma necessita ser menos segregativa e mais acolhedora, procurando se ajustar às necessidades dos alunos, e não demandar dos mesmos que se adaptem a ela, ainda reconhecer suas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem, em lugar das limitações que os mesmos encontram em algumas circunstâncias temporárias ou permanentes.

Concorda-se com as autoras, pois se considera que é preciso constituir a conformidade de possibilidades e oportunidades no âmbito educacional, ou seja, é necessário viabilizar o direito de todos os alunos de frequentar um espaço escolar inclusivo. No qual se acolhe e reconhece a diversidade presente nas escolas, acatando o imperativo de modificar a estrutura e a cultura escolar para receber todos os estudantes independentemente de suas distinções específicas. Porquanto, se observa que os indivíduos com necessidades especiais foram historicamente privados da participação nas instituições de ensino, como ainda em muitas situações, permanecem associados a um estigma de atipicidade, o que acaba por enfatizar o processo de discriminação e exclusão. Portanto, se acredita que o público-alvo da educação inclusiva norteado pelo direito universal à educação, deve submergir todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades e limitações.

Além disso, para que a inclusão ocorra nas escolas, Hehir et al. (2016) pensaram que é necessário ainda restaurar, incorporar, aperfeiçoar e transformar os conteúdos, as metodologias de ensino, as abordagens, estruturas e estratégias da educação de modo sistemático, com a finalidade de superar as barreiras que ainda persistem, se levando em consideração que é preciso oferecer a todos os alunos uma experiência e um espaço de aprendizado igualitário e participativo, que corresponda às suas necessidades e preferências. Sousa, Ribeiro e Baustein (2014), concordaram com o pensamento desses autores e consideraram que se torna necessário também, o reconhecimento e valorização das diferenças

² Grifos próprios.

nas escolas, no qual o ponto de partida e de chegada é a construção de um embasamento político e pedagógico que viabilize um ensino que considere a diversidade.

Compreende-se que os processos de aprendizagem e conseqüentemente, de inclusão de alunos com necessidades especiais não devem prever de maneira mecânica o emprego de metodologias de ensino específicas para esta ou aquela necessidade educacional especial. E, sim, proporcionar os ajustes que se fazem indispensáveis para que a mesma ocorra, ou seja, se pensa que é necessário realizar as adequações na forma de organizar a escola para acolhê-los, realizando as mudanças que se fazem necessárias.

Pois se entende que a inclusão escolar - é, ou deveria ser aquela que - reconhece o direito de igualdade de todos os alunos, mesmo daqueles que carecem de recursos distintos para aprender. Sob esta perspectiva, se ajuíza que as instituições de ensino precisam ser pensadas e organizadas objetivando a remoção de obstáculos que impedem o acesso e a permanência dos estudantes, independentemente de suas circunstâncias de desenvolvimento. E, isto significa, construir um ambiente político, pedagógico, dialógico, metodológico, estrutural e estratégico no qual a diversidade presente nas escolas e nas salas de aulas se complementem, e deixem de ser elementos de exclusão, para oportunizar uma reflexão crítica sobre os alunos estigmatizados a fim de verdadeiramente construir e colocar em prática a inclusão escolar daqueles que, oficialmente, foram descritos - e ainda o são - como coadjuvantes possam se tornar também protagonistas no processo de aprendizagem.

No que se refere as necessidades educacionais especiais, se constatou que as mesmas passaram a ser consideradas a começar da Declaração de Salamanca (1994), no qual Pereira et al. (2021) pontuaram que esta declaração consentiu que houvesse uma regularização das concepções, políticas e práticas em educação especial. Nessa direção, Souza, Ribeiro e Baustein (2014) explicaram que há uma necessidade educativa especial quando um problema afeta a aprendizagem e que este problema pode ser referente a inúmeros fatores, tais como defasagem do currículo escolar, elementos orgânicos e não orgânicos, dificuldades de comunicação e sinalização e que irão demandar o emprego de linguagens e códigos próprios. Matos e Mendes (2015) corroboraram e pontuaram que a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais é presentemente um imperativo moral e político, no qual a inclusão deles no espaço escolar se configura como a igualdade de oferecer as mesmas oportunidades, tanto para os alunos que não apresentam essas necessidades, como para os que possuem as mesmas ao direito de aprender nas mesmas condições e ambiente. O pensamento de Nascimento (2022) veio ao encontro dessas colocações, pois para esse autor, é preciso

considerá-los de maneira global, ou seja, é necessária uma reflexão sobre suas potencialidades para que eles tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento, aprendizagem e valorização, com o objetivo de desfazer o paradigma de alunos que não produzem em sala de aula.

Acede-se com esses autores, pois se pensa que no contexto das necessidades educativas especiais, o ensino deve ser inovador e proporcionar uma educação na qual todas as pessoas tem direito de frequentar, estudar e se desenvolver nas escolas e ainda, que se deve proporcionar as ocasiões necessárias para que o aprendizado não só dos alunos considerados “normais” aprenda, mas também os tidos como “especiais” tenham esse mesmo direito.

Acredita-se que no contexto das necessidades educativas especiais, se torna imprescindível considerar os alunos em suas especificidades. Pois já não se admite nas escolas do país que se façam distinção entre “comuns” e “especiais”, porque todos os alunos são especiais no ambiente escolar na sua singularidade e em seus aspectos natural ou físico e histórico-social. Porém, o que os diferencia é que os alunos com necessidades especiais vão demandar respostas especiais e diferenciadas da escola e também, dos educadores. Assim, identificá-las na sala de aula significa identificar que uns alunos apresentam dificuldades maiores que o restante dos estudantes da turma, após todos os esforços da escola e professores para superá-los pelo meio de recursos e metodologias adotados. Portanto, para os alunos com necessidades educativas especiais se deve oferecer recursos e práxis educativas diferenciadas, que levem em consideração cada especificidade do aluno, promovendo desse modo, a inclusão dos mesmos no ambiente escolar.

Nessa direção, analisando as publicações referente ao assunto no decorrer do estudo, se averiguou que a PNEE-EI (2008) pontua que é função da educação básica ser o fundamento para a aprendizagem e desenvolvimento humano de todos os alunos, no qual é necessário acontecer modificações para que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais aconteça e possibilite cada vez mais a participação de um número maior de alunos público-alvo dela no ensino regular. Contudo, na compreensão de Silva e Carneiro (2016) isto não se configura numa tarefa fácil de se colocar em prática, porquanto existem concepções e desafios a serem rompidos nessa direção, concepções, por compreender indivíduos que de forma tradicional foram educados distantes das escolas comuns e desafios/dificuldades por também até o momento não localizar na educação regular o respaldo necessário para o atendimento desses alunos em seu desenvolvimento escolar. Além disso, Muto, Camposi e Melo (2016) citaram que há também uma falta de conexão entre a

quantidade de alunos com necessidades educativas especiais incluídos, no qual a não inclusão dos mesmos se pode destacar as precariedades nas políticas públicas quanto a inclusão dos mesmos nesse ensino. Mas, Laplane (2014) ponderou que em se tratando da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, é preciso envolver diversos elementos intra e extraescolares e que, a inclusão não se tornará efetiva se esses fatores não forem contemplados e considerados.

Sabe-se que a finalidade da inclusão escolar é acabar com a segregação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, transtornos e necessidades educativas especiais e, isto por si só já é de suma relevância. Assim, se pensa que mesmo que a prática da inclusão ofereça novos desafios, os benefícios dela são inúmeros para todos os sujeitos que se beneficiam e beneficiarão da mesma. Acredita-se que não se pode temer o novo e os desafios e barreiras que decorrem dele, mas sim, buscar novas metodologias de ensino que melhor alcancem os alunos com necessidades especiais, a fim de favorecer todos os alunos, porque aumenta o envolvimento deles no processo de aprendizagem. Considera-se ser relevante ainda dialogar abertamente sobre as diversidades presentes no âmbito escolar, bem como sobre o respeito por aqueles com distintas habilidades, origens culturais e necessidades especiais, mesmo que se mostre difícil no primeiro momento, é preciso começar a colocar em prática a inclusão.

De tal forma, Montoan (2015) articulou que se torna imprescindível que seja conferido um novo significado sobre o papel da escola para inserir, no seu cotidiano, maneiras mais solidárias e plurais de convivência, pois o direito dos estudantes com necessidades especiais é algo que não se pode dispor e é natural, onde não se admite permutas, porque não se negocia quando se pretende lutar por uma escola onde todos podem frequentar e aprender sem ser discriminado, sem um ensino que se dá de modo separado e assinalado para os mais ou menos privilegiados, no qual as escolas sejam instituições abertas plenamente a todos os alunos e, deste modo, sejam verdadeiramente inclusivas. Nesse sentido, Galery (2017) colocou que isso implicava, repensar a Pedagogia e a didática de forma que todos os alunos possam aprender de modo conjunto, pois a educação inclusiva e as necessidades educativas especiais, demanda desse campo do saber em particular, que se repense a própria finalidade da educação, de forma a desarticular a mera transmissão do conhecimento para o potencial de aprendizagem que os alunos apresentam.

Pondera-se que no contexto da inclusão escolar e das necessidades especiais, a escola e os educadores precisam sair de um ambiente homogêneo, arcaico, preconceituoso, do

conceito banalizado de socialização e da radicalização e passar a considerar quais são as limitações que atrapalham o processo de inclusão dos alunos. É preciso sair de um espaço homogêneo, pois o mesmo estabelece que todo mundo tem que se comportar e aprender do mesmo modo; de um pensamento arcaico, já que se encontra nas raízes da escola a concepção de que aprender significa se sair bem nas avaliações concernentes aos conteúdos programáticos da mesma; da ideia preconceituosa, já que simplesmente estabelece rótulos para quem é diferente como incapaz; do conceito banalizado de socialização, uma vez que sugere que alunos com necessidades educativas especiais carecem frequentar as escolas comuns somente para o fim de conviver com os considerados sem necessidades especiais, abandonando sua aprendizagem ao acaso; da radicalização porque impõe ideias de maneira muito radical, ou seja, alguns consideram que todos os alunos com necessidades especiais podem ser incluídos nas escolas comuns e, outros, que as escolas especiais carecem ser fechadas, não levando em consideração que cada aluno é único e que cada caso necessita ser analisado de modo separado. Portanto, se acredita que no âmbito da inclusão e das necessidades educacionais especiais se deve colocar em prática uma Pedagogia verdadeiramente inclusiva.

Com relação ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Barkley (2020) explicou que o mesmo se trata de uma desordem que ocorre no desenvolvimento do autocontrole do indivíduo e que esse transtorno se constitui em problemas evidentes no tempo em que a pessoa não consegue segurar a atenção, dominar seus impulsos e o seu nível de atividade, mas o TDAH vai além disso, pois compromete a vontade e a capacidade do aluno de dominar seu comportamento em analogia à passagem do tempo, isto é, de ter em mente objetivos e consequências futuras, assim o transtorno não é apenas uma questão de distração e hiperatividade e também não é um estado passageiro que será superado na maior parte dos casos.

O TDAH é um transtorno funcional específico, ele não pode ser entendido como deficiência, altas habilidades, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), o mesmo é considerado deficiência apenas para efeitos legais. Mas o que se sabe é que ele é um transtorno que se faz presente nas escolas brasileiras e afeta os indivíduos em idade escolar. É caracterizado por falta de atenção, de sossego e por impulsividade. Os alunos com esse transtorno possuem dificuldades para manter o foco nas atividades propostas e também apresentam agitação motora. Seus sinais se manifestam na infância e podem persistir por toda a vida. Assim, a dificuldade de conservar o foco nas

atividades oferecidas pelo professor, prejudicam o aproveitamento escolar e é responsável também por rótulos pejorativos que não correspondem a potencialidade pedagógica desses estudantes.

Nessa direção, Maia e Confortin (2015) esclareceram que é gradativamente comum se deparar nas escolas com alunos diagnosticados com TDAH, e que eles muitas vezes, são confundidos como indivíduos que possuem mau comportamento, são resistentes às orientações dos professores, não ficam quietos, são agitados e ansiosos ante a certas circunstâncias, e que, por não se identificar o transtorno, se tem como consequência, a não identificação de suas dificuldades, deixando-os atrasados em relação aos seus colegas, diante disso, há um aumento dos indicadores de repetência, baixo rendimento escolar, evasão, dificuldades emocionais e sociais. Corroborando Pontara et al. (2021) pontuaram que é exatamente na fase escolar que os sintomas desse transtorno vão se mostrar, pois o aprendizado se encontra ligado ao cumprimento de tarefas que irão demandar concentração e atenção, neste caso, os alunos com TDAH terão maior dificuldade de aprendizagem na sala de aula. Além disso, Arcangeli (2022) acrescentou que o aluno com TDAH vai requerer bastante paciência e determinação por parte dos educadores e, principalmente, autoridade e respeito, pois os professores estarão lidando com estudantes que possuem fragilidades, por isso, se trata de indivíduos que carecem de compreensão, antes de serem simplesmente controladas.

Acredita-se que o TDAH é uma questão séria que deve ser considerada pela escola e pelos educadores, uma vez que atinge milhares de estudantes, predominando na infância e na adolescência - exatamente nos anos da Educação Básica -, uma etapa basilar na formação pessoal e educacional desses indivíduos. No contexto brasileiro, Brasil (2022) e Duarte et al. (2021) pontuaram que a prevalência de TDAH é de 7,6% em crianças e adolescentes com idade entre 6 e 17 anos; 5,2% em pessoas entre 18 e 44 anos e 6,1% em sujeitos maiores de 44 anos. Pensa-se que mesmo com uma vasta literatura sobre o tema e mediante esses números, se torna necessário discutir ainda mais sobre a realidade desse transtorno nas escolas. Pois nesse cenário, há vários alunos com TDAH nas escolas do país que não possuem um acompanhamento apropriado e, por isso, acabam com dificuldades para desenvolver o próprio conhecimento e aproveitar todo seu potencial durante sua formação.

Então se considera, que é preciso que a escola como um todo saibam identificá-los a fim de orientá-los e proporcionar um espaço agradável de ensino e aprendizagem para esses alunos. Afinal, o aluno com TDAH carece contar com a compreensão do educador e de toda a escola com intuito de proporcionar melhores metodologias de aprendizagem. É relevante

ainda que o docente conheça e entenda o que é TDAH, porquanto de nada adianta receber o relatório médico com o diagnóstico e não saber como conduzir o aluno no dia a dia escolar.

Nesse sentido, a pesquisa buscou ainda verificar o que a legislação brasileira abordava sobre a escolarização de alunos com esse transtorno. Entretanto, estudo realizado por Dahmer (2017) identificou que não existia uma legislação específica que tratava da escolarização desses alunos, no qual os benefícios que os mesmos possuíam nos textos dessas leis estavam estabelecidos através de um conjunto de preceitos, resoluções e recomendações.

Entretanto, a Constituição Federal³ (1988) pontua que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e que a mesma deve visar o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Neste contexto, se acredita que para garantir esse direito a educação as legislações são essenciais, no caso específico dos alunos com TDAH é preciso criar leis que escolarizem, fortaleçam e reconheçam o transtorno em conjunto com a instituição de políticas públicas de intervenção.

A esse respeito, o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), preconiza que o público-alvo da educação especial são os alunos que tem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Não se incluindo aí, os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, pois conforme citado o mesmo não pode ser entendido como mencionado no trecho desse decreto, já que se trata de um transtorno funcional específico e, portanto, não se pode entender que o TDAH foi contemplado nele. Assim, se compreende que um decreto que dispõe sobre a educação especial e não contempla todo o seu público, também não permite que os indivíduos que são diagnosticados com esse transtorno sejam escolarizados e, conseqüentemente, incluídos nos processos educacionais.

Analizou-se ainda, a Lei nº 9.394 (Brasil, 2011), que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a mesma sublinhou que é missão das escolas fornecer recursos a fim de proporcionar a recuperação dos alunos que apresentem menor rendimento nas escolas. Esta lei pontuou ainda que as instituições de ensino precisam assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais currículos, metodologias, técnicas e recursos educacionais específicos; oferecer terminalidade para os que não conseguem alcançar o nível exigido em decorrência da deficiência; rapidez para terminar em menor tempo, o programa escolar para os que apresentam superdotação; os educadores devem possuir uma especialização apropriada para atuar junto aos mesmos nas salas de aulas comuns; a educação

³ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. – 57ª. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2021. – (Série legislação; nº 1).

especial carece se direcionar ao atendimento do trabalho; e acesso equânime no ensino regular para atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes.

Pressupõe-se que nos trechos analisados referente a Lei nº 9.394/2021 se pode considerar a inclusão dos alunos que possuem TDAH. Pois a mesma detalha os direitos dos estudantes com necessidades educacionais especiais e descreve a missão da escola em assegurar os meios adequados no processo de ensino para recuperar os alunos que possuem menor rendimento que os demais. Uma vez que é sabido que os alunos que tem esse transtorno são capazes de aprender, porém possuem dificuldades de se concentrar em decorrência do impacto que os sintomas dele têm sobre um bom desempenho nas atividades. Portanto, se pensa que esta lei contempla e é importante para a escolarização desses indivíduos, já que preconiza seus direitos.

No que diz respeito a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº13.146 (Brasil, 2015), se verificou que ela considera o indivíduo com deficiência, aquele que tem problemas de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, no qual em interação com um ou mais obstáculos, pode impedir a participação ampla e concreta nas mesmas condições que os demais. Pontuou ainda que a avaliação da deficiência necessita ser feita por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar e onde deve ser considerado, os impedimentos, os elementos socioambientais, psicológicos e específicos, seus limites de desempenho no desenvolvimento das atividades e a limitação de acesso.

Analisando esta lei, se observa que a mesma representa uma ampla conquista para a inclusão de indivíduos com necessidades especiais, mas não se conseguiu identificar nela as pessoas com TDAH, porque esse transtorno não pode ser entendido como deficiência, mesmo promovendo e assegurando condições de igualdade. Apesar da referida lei reconhecer que os sujeitos com deficiência podem ter distintas necessidades e requerer medidas específicas para viabilizar sua plena inclusão na sociedade, se pensa que a escolarização de estudantes com TDAH não foi contemplada na mesma.

Verificou-se ainda a Lei de Cotas nº 12.711 (Brasil, 2012) que estabeleceu o acesso e assegurou vagas nas universidades federais, ensino técnico e nível médio, e afirmou que se deve garantir espaços educacionais para indivíduos que se autodeclararam deficientes nas instituições de ensino em todas as unidades federativas brasileiras, se levando em conta o último senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No entanto, esta lei também não se refere a escolarização dos alunos com TDAH, mas se acredita que essa possibilidade pode e deve passar pelo ampliamiento e organização de núcleos que ofereçam a

acessibilidade, ou seja, é preciso se atentar para a escolarização e presença concreta de estudantes com TDAH nestas modalidades de ensino em todas as escolas e universidades do país.

Já a Lei nº 14.254 (Brasil, 2021), que trata do acompanhamento global para alunos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem, sublinhou que na educação básica, tanto na rede pública, como na privada, é preciso viabilizar o cuidado e proteção ao aluno com TDAH, tendo em vista seu pleno desenvolvimento e também contar com um acompanhamento específico norteado à sua dificuldade o quanto antes pelos professores no contexto educacional, contando ainda com apoio de outras áreas tais como saúde e assistência social, além de políticas públicas. Observa-se que ela contempla em seu texto, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, mas não como deve ocorrer a escolarização dos alunos com esse transtorno e, sim, como precisa acontecer seu acompanhamento nas escolas brasileiras e onde se deve buscar apoio. Assim, se pensa que a mesma não ampara a inclusão desses estudantes e também não resolve a situação de escolarização desses indivíduos, além de sobrecarregar a escola para aceitar tais processos por outros percursos pedagógicos.

Buscou-se analisar também o que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) falava sobre o TDAH. Esse documento regulamenta e define o conjunto fundamental e progressivo das aprendizagens que os alunos necessitam ampliar no decorrer das fases que compõem a educação básica falava. Mas na pesquisa, se verificou que ela citava a educação necessária para os indivíduos com essas necessidades, somente uma vez, em sua introdução, quando se referia a Lei nº 13.146/2015, que estabeleceu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e definiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Froehlich e Meuer (2021) corroboraram essa informação, pois apontaram que na referida base a educação especial foi mencionada somente duas vezes, e mesmo nessa menção não havia direcionamentos específicos nem propostas de práticas educativas para a inclusão de alunos com TDAH e a inclusão escolar não foi levada em consideração na mesma, já que não remetia diretamente aos propósitos da base para com essa modalidade educacional e, conseqüentemente para os alunos com esse transtorno.

Cabe aqui um parêntese, não foi finalidade de o estudo analisar essa base, mas evidenciar que é preciso considerar o currículo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH, pois o mais relevante e interessante é saber e conhecer o que se carece responder, no qual as práticas pedagógicas se encontrem em reciprocidade com os alunos e

sua realidade educativa especial. Já que ao delinear práticas únicas em sala de aula, a BNCC permite que o currículo “roube” a dignidade dos alunos, enfatizando que são diferentes. De tal modo, é de suma importância na práxis escolar que exista equilíbrio, no qual os assuntos abordados possam ser empregados não só para ensinar, mas ainda, capacitar e humanizar, se levando em consideração as vidas, culturas, as histórias e, principalmente, as limitações de cada um. Pensa-se que é isso que vai tornar os alunos com TDAH no que são, sua identidade e no que irão ser frente ao seu aprendizado.

Souza e Bringel (2023) aseveraram que na esfera nacional, há a criação de leis que tornam legítimos o direito a educação e trazem textos específicos para regulamentar a educação especial e inclusiva. Mas nas análises realizadas, se constatou que poucas tratam especificamente da escolarização dos aprendizes que tem TDAH e, quando o fazem, são menções que aparentemente são desconexas a esse transtorno, associando-o com outros tipos de necessidades educativas especiais. No âmbito da educação inclusiva e dessa necessidade, se pensa que é imprescindível elaborar e colocar em prática leis que venham atendê-los, delineando o que é preciso fazer para realmente, escolarizá-los e ensiná-los a fim de que tenham as mesmas oportunidades para se desenvolver, mas principalmente, aprender.

Houve consenso entre os autores pesquisados no que se refere aos desafios enfrentados pelos professores em sala de aula frente a inclusão escolar e as necessidades educativas de alunos com TDAH. Nesse sentido, Sousa, Ribeiro e Baustein (2014) deixaram evidente que as instituições escolares brasileiras passam por um novo e também um antigo desafio, ou seja, colocar em prática a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no cotidiano escolar, se levando em consideração suas similaridades e heterogeneidades. A esse respeito, Pontara et al. (2021) pontuaram que esses profissionais necessitam ir além do conhecimento técnico e ultrapassar seus conhecimentos para além de seus limites de ação como forma de prover as necessidades habituais dos alunos com dificuldades de aprendizagem, se tornando preciso que os professores conheçam e concentrem informações acerca dos transtornos mais comuns nos ambientes educacionais - inclusive do TDAH -, com a finalidade de concretizar a inclusão e a educação especial. Pois para Rosário (2017) ensinar uma criança com TDAH é uma tarefa ainda mais desafiadora, já que cada criança é única e não é aceitável abdicar do direito das mesmas ao ensino acomodado as suas demandas.

Diante disso, se pensa que é relevante que os professores se encontrem preparados para lidar com as características dos estudantes com necessidades especiais, como por exemplo, o TDAH, de modo a buscar metodologias e estratégias pedagógicas eficazes.

Concorda-se com os autores citados que é essencial lembrar que com ou sem TDAH, cada estudante é único e possui demandas distintas e que ensinar alunos com essas necessidades e transtorno é um processo que se mostra bastante desafiador, porém necessário, pois a educação inclusiva se faz cada vez mais necessária. Por isso, é importante adotar práticas pedagógicas orientadas para esse público, já que como se observou, ensinar alunos com TDAH solicita técnicas e metodologias diversificadas para conseguir a atenção dos mesmos.

Nesta mesma direção, Santos e Vasconcelos (2010) afirmaram que na escola a conduta de crianças com TDAH é com frequência fonte de medo e insegurança para os docentes, em decorrência de muitos deles não contarem com uma ampla visão de desenvolvimento ou de procedimentos pedagógicos que possam beneficiar a aprendizagem dos que se revelarem apáticos ou que desafiam a rotina escolar. Benício e Menezes (2017) apoiaram e pontuaram que nem sempre acontecem exames de conceitos e aprimoramentos por parte dos educadores, no qual na maioria das vezes há ausência de informação sobre o TDAH, levando os mesmos a constantemente cometer equívocos quanto as metodologias que empregam tanto no diagnóstico quanto na forma de trabalhar com os alunos com esse transtorno. As colocações de Mattos (2020) vieram ao encontro do pontuado por esses autores, pois sem um conhecimento mais metuculoso em relação ao TDAH se torna impraticável desenvolver práticas pedagógicas que venham realmente, promover um ambiente que instigue e seja produtivo para o aluno com esse transtorno.

Compreende-se que os desafios para lidar com as necessidades educativas especiais como o TDAH, são em quantidade bem superior aos que foram citados acima. Mas, nas falas dos autores se pode apreender que atender apropriadamente o aluno com esse transtorno na escola é necessário para afiançar que os mesmos tenham o arcabouço adequado para uma educação de qualidade. Entretanto, se sabe que no contexto escolar para que isto ocorra, os professores precisam refletir melhor sobre suas práticas e sobre as metodologias usadas para trabalhar com os mesmos e ter um olhar atento na forma e tempos distintos de cada aluno aprender. Pensa-se que é importante ainda que os educadores adotem estratégias que atendam às demandas dos alunos com TDAH, mesmo se mostrando difícil de ser colocado em prática esses processos.

Os autores consultados foram unânimes em afirmar que tudo isto só pode acontecer, se os professores tiverem uma formação apropriada para acolher e ensinar os alunos com TDAH. Nesse sentido, Rezende e Benício (2022) sublinharam que os professores necessitam de uma formação completa e apropriada para lidar com o TDAH em sala de aula. Maia e Confortin

(2015) corroboraram e sublinharam que se torna cogente ainda reformar a formação dos educadores, porquanto eles necessitam se instruir para saber identificar e compreender as demandas especiais de aprendizagem de todos os alunos que possuem ou não o TDAH. Mas Sousa, Ribeiro e Baustein (2014) esclareceram que já existe a preocupação no sentido de elaborar materiais com a finalidade de proporcionar a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no processo de ensino e aprendizagem a capacitar os professores para atendê-los.

Sem sombra de dúvida sem a devida formação fica difícil proporcionar um ensino de qualidade que atenda as necessidades de aprendizagem não somente dos alunos com TDAH, mas de todos os estudantes. Assim, a formação do professor em todo o contexto educacional é relevante, mas principalmente no âmbito da educação especial e inclusiva, pois se acredita que essa formação faz muita diferença. Portanto, se considera que os professores carecem estar meramente preparados em sua prática pedagógica, a fim de propor estratégias alternativas e desenvolver metodologias conforme com as demandas específicas de cada aluno, considerando as necessidades educacionais especiais e ainda as limitações específicas de aprendizagem.

Além da formação inicial, os autores consultados consideraram também ser importante uma formação continuada para os professores. A esse respeito, Peixoto e Xavier (2022) sublinharam que a formação continuada é relevante, porque os professores só saberão atuar e lidar com alunos diagnosticados com TDAH, se os mesmos tiveram ainda, uma formação contínua nessa área. Damásio e Bridi (2016) complementaram e colocaram que essa formação carece ser o embasamento para as modificações que tanto a sociedade reivindica da educação, da escola e dos educadores, uma vez que é através da mesma que os professores terão um constante aprimoramento dos saberes e práticas necessários a atividade docente. Vitorassi e Santos (2017) também confirmaram a necessidade da formação continuada e pensaram que perante as numerosas dificuldades que os professores se deparam em sala de aula, o primeiro passo para tentar transformar essa realidade é a busca por conhecimento, pois o docente necessita realmente saber o que é o TDAH e principalmente, saber como trabalhar com este aluno hiperativo, a começar das suas capacidades e habilidades.

A formação continuada é de suma relevância para os educadores, pois a mesma tem em vista à procura permanente por qualificação profissional, com a finalidade de melhorar a prática docente. Para trabalhar com alunos, especialmente com TDAH, a mesma é indispensável para que os educadores promovam os impactos positivos que se espera do

ensino. Pensa-se que a formação continuada concernente ao TDAH, vai consentir aos educadores atuarem de forma a transformar suas práticas educativas, tornando-os preparados, munidos com as ferramentas necessárias e os saberes pedagógicos concretos e precisos para lidar com essa questão nas salas de aulas.

Nesse sentido, Martinelli (2016) pontuou que o aluno com TDAH instiga o educador a uma constante reflexão sobre sua situação pedagógica, demandando que sua prática seja flexibilizada continuamente para conciliá-la ao modo de aprendizagem do aluno, de forma a acolher suas necessidades educacionais singulares, no qual as carências teóricas são obstáculos a práticas educativas bem elaboradas. Além disso, Lacerda (2014) falou que os professores careciam ofertar um novo contorno ao ambiente escolar, reconduzindo suas aulas para que elas se tornem mais dinâmicas e práticas e ainda desenvolver atividades que sejam cognoscíveis, efetivas e motivadoras, a fim de acomodá-las ao ritmo e interesse dos alunos com TDAH. Neste contexto, Assis (2014) considerou que devido à carência de conhecimento, é necessário também que os mesmos saibam como nortear os alunos com TDAH e ainda desenvolva suas práticas pedagógicas, com a finalidade de que os mesmos possam ter um bom desempenho em sua aprendizagem. Abraão e Fantacini (2017) ponderaram que quando ocorre a intervenção do educador através destes processos, o desenvolvimento educacional apresenta resultados mais expressivos, por este motivo é relevante que os mesmos busquem conhecimentos, até mesmo com especialistas que tratam do TDAH, para que eles possam desenvolver seu trabalho pedagógico junto ao seu aluno que tem esse transtorno com êxito.

Assim, é imprescindível proporcionar o devido conhecimento aos educadores a respeito do transtorno, e disponibilizar as oportunidades para engajá-los em atividades que conduzam ao êxito na sala de aula junto aos alunos, já que estes são imperativos para que um aluno com TDAH possa desenvolver todo a sua potencialidade. Já que fazer educação inclusiva sugere, entre outras coisas, trabalhar com diversidade e, especialmente, com alunos com direitos especiais. Na qual a prática pedagógica dos educadores, necessita se encontrar preparada e ser capaz de compreender e cooperar para a melhoria do ensino desses indivíduos.

O currículo também foi citado por Araújo, Silva e Miranda (2014) como um desafio a ser vencido pelos educadores para atuarem junto a alunos com TDAH, no qual o mesmo carece ser multicultural a fim de acolher a diversidade de estudantes que se encontram nas escolas presentemente, se tornando necessário que o mesmo seja revisto, pois não se admite mais olhá-lo de maneira única e monocultural.

Nas escolas brasileiras se observa que os educadores se encontram, muitas vezes angustiados, porquanto, se veem forçados a desenvolver dois currículos, ou seja, um currículo formal e um destinado aos alunos com necessidades educativas especiais, por exemplo o TDAH. Mas se pensa que um currículo individualizado, ora privilegia a singularidade dos estudantes, ora deseja que os mesmos aprendam e tenham as mesmas aptidões e capacidades e no mesmo compasso dos outros da turma. E diante disso, se acaba desconsiderando o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Assim se concorda com os autores que o currículo para acolher o aluno com TDAH necessita ser multicultural, abandonando a ideia de desenvolver um currículo para esse ou aquele aluno.

Nessa direção, Klaus, Lübeck e Silva (2018) acrescentaram que os educadores na inclusão de estudantes com TDAH precisam vencer o desafio de saber trabalhar frente a diversidade, onde é preciso trazer para as salas de aulas a transformação da teoria apreendida nas universidades para os espaços escolares. Araújo, Silva e Miranda (2014) concordaram e afirmaram que a escola e os educadores passam por uma ocasião de crise por terem dificuldades em lidar com a diversidade e a heterogeneidade, já que estão acostumados com a uniformidade e a padronização. Abramowicz e Silvério (2015) também pensaram que é preciso considerar a diversidade existente em sala de aula, mesmo que ela se constitua num desafio, pois no cotidiano da sala de aula, quando ao menos se espera, surge um aluno com comportamentos que divergem da maioria. Nessa direção, Araújo et al. (2021) pontuam que na concepção de uma educação inclusiva, que acolhe todos os alunos com TDAH, é preciso haver uma resignificação e um redimensionamento da filosofia educacional, a fim de contemplar as múltiplas diversidades e dimensões do desenvolvimento humano.

Diante disso, se acredita que a escola e os professores devem proporcionar reais possibilidades de igualdade no ensino para todos os alunos, empregando a flexibilização nas práticas de ensino, se atentando ao estilo de cada estudante, além de consentir a procura de novas opções e acomodações que irão facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Mas, principalmente levar em consideração a diversidade presente nestas instituições e salas de aulas, as características e necessidades dos alunos com TDAH.

A ausência de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com TDAH também foi outro desafio identificado nas leituras. A esse respeito, Costa, Moreira e Seabra Júnior (2015) pontuaram que os professores enfrentam também o desafio de lidar com a falta de recursos pedagógicos adequados para desenvolver uma boa práxis pedagógica para atuar junto a alunos com esse transtorno. Mas, Silva e Dias (2014) sublinharam que esses recursos são relevantes,

já que permitem que todos os aprendizes participem e consigam ter êxito. Para tanto, André e Oliveira (2017) colocaram que é importante propor recursos pedagógicos diversificados em sala de aula para atender aos distintos interesses e graus de desenvolvimento dos mesmos e ainda organizar atividades e tarefas destinadas àqueles alunos que têm maior dificuldade em acompanhar o ritmo geral da turma.

Os alunos com TDAH apresentam diversas dificuldades para aprender em decorrência das consequências que o transtorno traz para esse processo. De tal maneira, é necessário que se proporcione recursos pedagógicos, práticas e caminhos que venham facilitar e otimizar o processo de ensinar e de aprender para esses estudantes. Pensa-se ainda que é relevante escolher os recursos pedagógicos adequados e um espaço favorável para facilitar a aprendizagem deles. Com esse público se acredita que diversificar as atividades é essencial para prender sua atenção, já que isto se configura no maior obstáculo ao ensino-aprendizagem dos mesmos.

Os autores pesquisados também foram unânimes em afirmar que a relação família-professores é outro desafio que se apresenta frente a inclusão dos aprendizes com TDAH. Nesse sentido, Haddad (2020) e Silvestre (2016) consideraram que essa relação no processo de inclusão do aluno com esse transtorno se iniciava com a apropriação dos pais e docentes, necessitando que ambos se encontrassem unidos e atentos aos filhos e alunos e aos indícios que eles emitem, para que possam perceber os indicativos do TDAH. Para Santos e Tuxi (2015) a tarefa de ensinar não se concentra somente nas mãos dos educadores, mas ainda nas das famílias, assim, é de suma relevância para o efetivo sucesso do aprendiz com TDAH, a parceria entre família e professores. Porém Verçosa (2021) advertiu que é comum a família negar a existência desse transtorno em seus filhos, já aos educadores falta o entendimento de que não existe distinção entre as diferenças. Entratanto, Maciel et al. (2021) colocaram que quanto mais a família se faz presente na escola, mais o aluno com TDAH se propõe a oferecer um trabalho de qualidade, por outro lado, quanto mais o professor mantém uma boa comunicação com a família desse aluno, ele também desenvolve um trabalho de qualidade. Nessa direção, Medrado (2022) considerou que é importante que família e educadores constituam acordos e finalidades comuns para trabalhar com esses alunos, pois isto facilitará o encadeamento de um processo educacional no qual os mesmos vão se desenvolver.

Sabe-se que o educador tem a função de garantir a melhoria no desenvolvimento educacional dos alunos, adotando estratégias pedagógicas que satisfaçam esse imperativo. Além dessas estratégias, é imprescindível ainda que o mesmo possa contar com a família do

estudante. Porquanto se pensa que é o envolvimento de ambos, que irá trazer bons resultados para os alunos com TDAH. Uma vez que esta cooperação, desempenha uma relevante evolução dos mesmos em sala de aula, e no qual há uma comunicação constante entre as duas partes a fim de favorecer o conhecimento de todas as necessidades e particularidades desses indivíduos, diminuindo os obstáculos que eles tenham por conta do transtorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

[Madre Teresa de Calcutá]

A pesquisa abordou os temas necessidades educacionais especiais, tratou ainda sobre o que a legislação brasileira falava em relação a escolarização dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e sobre os desafios docentes para trabalhar com esse aluno. Nesse sentido, se realizou um levantamento na literatura concernente a essas temáticas e nas quais se constatou que a inclusão escolar e as necessidades educacionais especiais são um imperativo atual da educação, das escolas e das práticas pedagógicas que se propõe a oferecer um ensino de qualidade para que todos alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender em condições de igualdade. Constatou-se também que as leis brasileiras existentes sobre a inclusão e necessidades especiais, pouco ou nada tratam da escolarização dos alunos

com TDAH. Mas se sabe que a legislação por si só não satisfaz para que essa escolarização aconteça, já que é necessário, além de leis, preparar ainda o espaço de ensino como um todo para conviver com a heterogeneidade atual e com esses alunos.

Ainda que os educadores já enfrentam inúmeros desafios no cotidiano das salas de aula e, no caso do TDAH eles se ampliam, pois há o desafio de ultrapassar antigos paradigmas educacionais a fim de concretizar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; a de extrapolar os conhecimentos teóricos e ampliá-los para além de seus limites de atuação e no qual a formação inicial e continuada desses profissionais se torna essencial para acolhê-los e modificar as carências existentes no ambiente escolar; o de desenvolver um currículo multicultural que considera não apenas o currículo formal e um direcionado as necessidades especiais dos alunos com esse transtorno, porém, um currículo que considere as particularidades e pluralidade de alunos; a diversidade que hoje estão em todas as escolas, pois o objetivo não é se incomodar com o “diferente”, mas eliminar os padrões de comportamentos; a ausência de recursos pedagógicos, que dificultam ainda mais o ensino dos educadores e a aprendizagem de alunos com TDAH; e a analogia entre família e docentes, contudo, mesmo sendo difícil esta relação, as mesmas constituem acordos e finalidades comuns para trabalhar com esses alunos, pois isto facilita o encadeamento de um processo educacional no qual os mesmos vão se desenvolver e ter um ensino-aprendizagem de qualidade.

Ante o exposto, se pensa que as indagações que nortearam a pesquisa, foram parcialmente respondidas, já que se pode confirmar que a inclusão escolar é um imperativo para se acolher os alunos com necessidades educativas especiais, e que os docentes enfrentam não um, mas diversos desafios para lidar com o TDAH em sala de aula. Parcialmente porque a legislação brasileira não contempla esse transtorno, deixando seu ensino sem um embasamento legal e sem orientações sobre a forma como ele deve ocorrer, implicando num ensino e aprendizagem limitados direcionados especificamente para esse público.

Considerou-se ser relevante trazer algumas reflexões ressaltadas nas atividades complementares desenvolvidas no decorrer do curso de Pedagogia sobre o tema inclusão e considerando que as mesmas podem e carecem ser empregadas pelos professores junto aos alunos com TDAH, nas quais se constatou ser importante a busca pela excelência de ensinar, pois a mesma consiste em ensinar como se ama, com tolerância ao que se mostra “diferente”, já que somos feitos para interagir e encontrar uma solução. Uma vez que quanto mais simples são as atitudes, mais se pode ajudar e auxiliar a melhorar a escola em particular e a educação

como um todo, pois é preciso sair de práticas arcaicas de ensinar-aprender para novas práticas que verdadeiramente o professor ensine e o aluno aprenda a apreender, isto é, evoluir como educadores/pedagogos, se tornando um professor proativo, a fim de se trazer novas possibilidades para os aprendizes e se abandonar modelos prontos. Demonstrando que é preciso que os professores abram seu mundo para abrir o mundo dos alunos.

Verificou-se nessas atividades também que a ideia de padrões é supervalorizada nas escolas pelos educadores, ou seja, se supervaloriza o aluno ideal, isto é, um padrão de aluno dentro da normalidade no qual se enxerga alunos normais e alunos especiais, alunos comuns e alunos especiais ou alunos normais, alunos não normais. Mas o que é ser normal? Respondendo essa indagação, se constatou que a escola que é verdadeiramente inclusiva, já se libertou dessas ideias. Uma vez que não se pode ordenar em torno de oposições conjugadas: normal/especial, já que nesta oposição, não se elege uma identidade como norma privilegiada em analogia as demais. Neste ponto, a escola e os professores devem e podem se encontrar direcionados a diversidade. Essas ideias demonstram que esses pensamentos que giram em torno da diversidade acabam contribuindo para a exclusão, pois criam grupos de pessoas idênticas ou com características iguais aos normais e aos considerados não normais e após essa divisão acaba ocorrendo a divisão das pessoas e, a educação que será oferecida mais uma vez, não será para todos ou não será igual para todos. Portanto, não se deve pautar na lógica das diferenças, defendendo um ensino adaptado, pois os mesmos excluem e separa. Para que a inclusão ocorra verdadeiramente o pedagogo necessita pensar e fazer com que ambos sejam iguais, gerando a igualdade procurada.

Percebeu-se nas mesmas, que os professores lidam com alunos - não apenas os considerados especiais -, com inúmeras dificuldades. De tal forma, os professores necessitam se encontrar fortalecidos, se sentir seguros, criando vínculos para desenvolver a inclusão, trabalhando com as potencialidades dos alunos com necessidades especiais, com o que eles precisam para se desenvolverem. Assim, é função de todo educador elaborar métodos não pensando na patologia dos alunos, ensinar todos os alunos de sua classe a conviver com opiniões diferentes, com diferenças de dúvidas. Saber lidar com a forma como entendem, como se organizam no mundo, entender que é da pergunta que surge o conhecimento, no qual aceitar não é conhecer.

Deste modo, o professor deve pensar numa sala de aula no qual o aluno não segue os mesmos padrões, já que não há só alunos perfeitos, é seu papel acolher, ver e atender suas necessidades, o que fazer e como fazer para incluir. Portanto, se acredita que esse estudo

trouxo contribuições a fim de compreender melhor esses processos, trazendo informações importantes para a educação, escola, educadores e as pessoas de modo geral. Ante o verificado na pesquisa se pensa ser importante trazer contribuições não apenas referente ao TDAH, mas investigar todos as necessidades educacionais especiais, pois isto irá facilitar a inclusão dos indivíduos que possuem essas necessidades.

Portanto diante do exposto, é importante ainda, que o professor espante o preconceito da sala de aula e conheça seu aluno especial para lidar com suas dificuldades e limitações e com ele junto a classe, também para que a inclusão ocorra verdadeiramente em sala de aula, o professor deve elaborar rotinas. Considera-se neste contexto, que mesmo a inclusão de alunos com necessidades especiais se mostrando complicada, é preciso começar a colocá-la em prática a fim de garantir não só para os alunos que possuem TDAH, mas para todos as mesmas ocasiões de ensino-aprendizagem. Pensa-se também que as leis são *conditio sine qua nom* nesse sentido e, que os desafios que se apresentam em sala de aula, só serão suplantados com a devida formação, compreensão, recursos pedagógicos e envolvimento da família e professores no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Anaisa Leal Barbosa [et al.]. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), inclusão educacional e Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas (TD&E): uma revisão integrativa. *Revista Psicologia: Organizações & Trabalho*, vol. 20, nº 2, pp.: 1025-1032. Florianópolis, SC, 2020.

ABRAHÃO, Nayane da Silva and FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH): desafios e possibilidades frente a sala de aula. *Research, Society and Development*, vol. 6, nº 3, pp.: 221-233. Itajubá, MG, 2017.

ABRAMOWICZ, Anete and SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas-SP: Papyrus, 2015. – (Coleção Papyrus Educação).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de and OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas-SP: Papyrus, 2017.

ARAÚJO, Marinalva Pereira de [et al.]. Criança com TDAH em sala de aula comum: tecendo saberes para um desenvolvimento global. In: *Anais do IV Congresso Internacional de*

Educação Inclusiva. Campina Grande-PB, 10, a 12 nov., 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/TRABALHO_EV137_MD1_SA14_ID958_31102020163631.pdf>. Acesso em: 09 fev., 2023.

ARAÚJO, Viviane Patrícia Colloca; SILVA, Cristiane Rodrigues da and MIRANDA, Nonato Assis de. **Escola, currículo e cultura**. São Paulo-SP: Sol, 2014. – (Cadernos de Estudos e Pesquisas da UNIP, Série Didática, nº 2).

ARCANGELI, Donatella. **TDAH: o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores do ensino fundamental**. Tradução: MORÁS, Francisco. Petrópolis-SP: Vozes, 2022.

ASSIS, Fernanda Cezar de. **TDAH no espaço escolar: atendimento de alunos por meio da mediação dos professores**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2014, 24f. Disponível em: <http://old.dfe.uem.br/TCC-2014/fernanda_cez_assis.pdf>. Acesso em: 08 fev., 2023.

BARKLEY, Russell A. **TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**. Tradução: GIL, Luis Reyes. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

BENÍCIO, Cineide M. and MENEZES, Aurelania M. de C. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH: desafios e possibilidades no espaço escolar. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, vol. 11, nº 38, pp.: 375-387, 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília-DF, nov., 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 2ª ed. – Brasília-DF: Senado Federal, nov., 2011.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília-DF: MEC, ago., 2012.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília-DF, jun., 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília-DF: MEC, 2018.

_____. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF: MEC/SEMESP, 2020.

_____. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem**. Brasília-DF, nov. 2021.

_____. Ministério da Saúde. **Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**. Brasília, DF: Conitec, 2022.

COSTA, Camila Rodrigues; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho and SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. Estratégias de Ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 21, nº 1, pp.: 111-126. Marília-SP, jan./mar., 2015.

DAHMER, Isabela Albarello. TDAH e a lei da inclusão. In: *Anais da VII Mostra de Iniciação Científica Júnior*. Ijuí-RS, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/7547-Texto%20do%20artigo-32430-1-10-20170904.pdf>. Acesso em: 04 fev., 2023.

DAMASIO, Paula Cristina and BRIDI, Jamile Cristina Ajub. Uma proposta de formação continuada para enfrentamento aos transtornos específicos de aprendizagem. In: *Dia a Dia Educação: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*, vol. I. Curitiba-PR: Cadernos PDE, 2016.

DUARTE, Thayla Brandão [et al.]. TDAH: atualização dos estudos que trazem diagnóstico e terapêutica baseado em evidências. *Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research*, vol. 35, nº 2, pp.: 66-72. Cianorte, PR, jun./ago., 2021.

FELICIO, Natália Costa de. *Inclusão dos alunos público alvo da educação Especial no ensino médio: concepções e atuação docente*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2017, 156f. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9294/DissNCF.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 fev., 2023.

FROEHLICH, Daniela Camila and MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: educação especial em foco. *Revista Educação Pública*, vol. 21, nº 7, mar., 2021.

GALERY, Augusto (Org.). *A escola para todos e para cada um*. São Paulo, SP: Summus, 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. – 6ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2018.

HADDAD, Monaliza Ehlke Ozório. *Educação especial inclusiva na perspectiva histórico-social brasileira voltada à área de psicologia*. Curitiba-PR: Contentus, 2020.

HEHIR, Thomas [et al.]. *Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. São Paulo, SP: Alana, 2016.

HUDSON, Diana. *Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC*. Tradução: SUMMA, Guilherme. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

KLAUS, Vanessa Lucena Camargo de Almeida; LÜBECK, Marcos and SILVA, Priscila Gleden Novaes da. Da universidade à escola: a diversidade presente na sala de aula. *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 12, nº 2, pp.: 530-543. São Carlos-SP, mai./ago., 2018.

LACERDA, Emmanuela Florenço de. *Percepção dos professores sobre o TDAH e as consequências no processo de alfabetização de crianças*. Trabalho de Conclusão de Curso

(Especialização) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2014, 25f. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16176/1/EFL11092014.pdf>>. Acesso em: 08 fev., 2023.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Cadernos Cedes*, vol. 34, nº 93, pp.: 191-205. Campinas, SP, mai./ago., 2014.

MACIEL, Carlos César Macêdo [et al.]. O papel da colaboração família-escola no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Revista Educação Pública*, vol. 21, nº 32. Rio de Janeiro-RJ, ago., 2021.

MAIA, Maria Inete Rocha and CONFORTIN, Helena. *TDAH e aprendizagem*: um desafio para a educação. *Perspectiva*, vol. 39, nº 148, pp.: 73-84. Erechim, RS, dez., 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, SP: Summus, 2015.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida. *Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2016, 156f. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/2016_-_martinelli_josemaris_aparecida.pdf>. Acesso em: 07 fev., 2023.

MATOS, Selma Norberto and MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 21, nº 1, pp.: 9-22. Marília-SP, jan./mar., 2015.

MATTOS, Paulo. *No mundo da lua*: 100 perguntas e respostas sobre transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). 17ª ed. - Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

MEDRADO, Antônio Raimundo Pereira. *Revista primeira evolução*. Ano III, nº 26. São Paulo-SP: Livro Alternativo, mar., 2022.

MUTO, Jéssica Harume Dias; CAMPOSI, Juliane Aparecida de Paula Perez and MELO, Eleonice Máximo. O aluno público alvo da educação especial no ensino médio: as relações entre família e escola. *Revista Eletrônica de Gestão e Política Educacional*, vol. 20, nº 1, pp.: 49-69. Araraquara, SP. Jan./abr., 2016.

NASCIMENTO, Marcelo Alves do. O ensino de arte para pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, vol. 8, nº 10, pp.: 36-49. São Paulo-SP, out., 2022.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. *Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar*. São Paulo, SP: Contexto, 2022. – (Coleção Educação na universidade).

PEIXOTO, Rosana da Silva and XAVIER, Priscila Branquinho. A inclusão de alunos com TDAH e a formação de professores na educação infantil. In: *Instituto Federal Goiano*. Goiânia-GO: IFG, out., 2022.

PEREIRA, Ana Patrícia [et al.]. *Necessidades educativas especiais*: manual de apoio para docentes. – 2ª ed. Leiria, Portugal: Politécnico de Leiria, 2021.

PONTARA, Brenda [et al.]. O aluno com TDAH: os desafios e o papel do professor. *Revista Mundo Acadêmico*, vol. 13, nº 18, pp.: 6-28, 2021.

REZENDE, Roberta Pereira and BENÍCIO, Edgard Ricardo. Formação de professores para atuação com aluno TDAH. In: *Instituto Federal Goiano*. Goiânia-GO: IFG, 2022.

ROSÁRIO, Maria Conceição do (Org.). TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma conversa com educadores. In: *Projeto Inclusão Sustentável (PROIS)*. Rio de Janeiro, RJ: ABDA, 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández and LÚCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. Tradução: MORAES, Daisy Vaz de. – 5ª ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SANTOS, Analídia Lopes dos and TUXI, Patrícia. Aluno-família-escola: parceria que faz a diferença na vida do estudante. in: *Anais do XI Congresso Brasileiro de Psicopedagogia e V Simpósio Internacional de Psicopedagogos*, vol. 36, supl. 1. São Paulo-SP, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/11123/1/2015_AnalidiaLopesDosSantos.pdf>. Acesso em: 09 fev., 2023.

SILVA, Soeli Batista da and DIAS, Maria Angélica Dornelles. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. *Revista Eventos Pedagógicos*, vol. 5, nº 4, 13ª ed., número regular, pp.: 105-114. Sinop, MT, nov./dez., 2014.

SILVA, Suzana Sirlene da and CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 11, nº esp. 2, pp.: 935-955, 2016.

SILVESTRE, Áurea [et al.]. Família e a escola na aprendizagem da criança com TDAH: a necessidade de uma parceria ativa e produtiva. *Revista Pedagogia em Ação*, vol. 8, nº 1. Uberlândia-MG, 2016.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de and ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, vol. 20, nº 43, pp.: 64-83. Monte Carmelo, MG, 2021.

SOUZA, Flávia Danieli de; RIBEIRO, Mônica Cintrão França and BRAUSTEIN, Valéria Campinas. *Educação inclusiva* São Paulo-SP: Sol, 2014. - (Cadernos de Estudos e Pesquisas da UNIP, Série Didática, ano XVII, nº 2).

SOUZA, Naiara de Freitas and BRINGEL, Maricélia Félix Andrade. As contribuições do mediador escolar no desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TDAH. *Revista de Psicologia*, vol. 17, nº 65, pp.: 74-89. Jaboatão dos Guararapes-PE, fev., 2023.

TONETTO, Ana Paula Mucha and BARBIERI, Valéria. *TDAH, família e criança: contribuições psicanalíticas*. Curitiba, PR: Appris, 2021. – (Multidisciplinaridade em saúde e humanidades).

VERÇOSA, Danielle de Carvalho. TDAH e o processo de inclusão: uma revisão da literatura. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, vol. 7, nº 8, pp.: 123-138. São Paulo-SP, ago., 2021.

VILELAS, José. *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Sílabo, 2009.

VITORASSI, Regiane Ferrari Melo and SANTOS, Ricardo dos. A função do professor frente ao aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia Medianeira*, vol. 8, nº 15. Curitiba-PR, 2017.

ZANATA, Camila and TREVISO, Vanessa Cristina. Inclusão escolar: conquistas e desafios. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, vol. 3, nº 1, pp.: 15-30. Bebedouro, SP, 2016.