

SIRLEI DA SILVA ROCHA

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO COM TDAH

PONTAL DO PARANÁ
2004

SIRLEI DA SILVA ROCHA

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO COM TDAH

Monografia apresentada como requisito parcial a obtenção do grau de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, realizado pela Universidade Federal do Paraná e Centro de Educação a Distância de Pontal do Paraná

Coordenadora: Professora Márcia Ramos de Sá Guimarães

PONTAL DO PARANÁ
2004

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
I A INCLUSÃO AO LONGO DA HISTÓRIA.....	2
II POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO.....	3
.	
III EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	9
3.1 <i>Capacitando o Professor para a Inclusão.....</i>	18
3.2 <i>A Busca por um Currículo Inclusivo</i>	24
IV CONHECENDO O TDAH	26
4.1 <i>Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - Definição.....</i>	26
4.2 <i>Características e Causas do TDAH</i>	27
4.3 <i>TDAH e a Escola</i>	29
29	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33

RESUMO

Este trabalho consta de pesquisa bibliográfica sobre as características, causas, e sua intervenção na vida escolar da criança. Sabe-se que, em geral se associa a dificuldades na escola e no relacionamento com as demais crianças, pais e professores. Os portadores não conseguem realizar os vários projetos que planejam e são tidos como "avoados", "vivendo no mundo da lua", geralmente "estabanados" e com o "bicho carpinteiro". A criança portadora de TDAH, nos demonstra com mais precisão as características da doença em idade escolar, e sendo assim, a compreensão do fenômeno TDAH, é importante para preparar o professor para lidar melhor com seus alunos e ser capaz de diferenciar o distúrbio de um comportamento indisciplinado. Confirma-se pela literatura pesquisada que pessoas com TDAH passam boa parte de sua vida sendo consideradas incapazes, tendo sua auto-estima rebaixada apresentando dificuldades em relacionar-se socialmente. Acredita-se que as escolas ainda deixam muito a desejar, confundindo TDAH com indisciplina, má vontade, preguiça, má fé. Evidenciou-se durante a pesquisa que a ação pedagógica do professor não pode ser definida isoladamente senão em contato com médicos e terapeutas que fazem o tratamento da criança com TDAH, uma vez que condutas diferenciadas devem ser assumidas em cada caso particular.

Palavras-chave: inclusão, escola, TDAH

INTRODUÇÃO

Muito se fala e se registra a respeito da inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares de ensino, porém percebe-se que, desde que se instaurou o movimento por esse novo paradigma no meio educacional, muito pouca coisa mudou e muito dessa realidade se deve a falta de conhecimento dos profissionais da educação acerca de alguns problemas que podem afligir certas crianças inseridas no contexto escolar.

Neste trabalho serão analisados teoricamente o paradigma da Educação Inclusiva e alguns conceitos fundamentais acerca do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH.

A pesquisa que resultou nesta sistematização foi motivada pela observância à Constituição brasileira que garante a toda pessoa com necessidades especiais o direito de receber educação, de preferência junto com os demais alunos. Sabe-se que o aluno com TDAH necessita de cuidados específicos para que seu aprendizado ocorra, mesmo assim, muitos professores ainda desconhecem até mesmo o significado da sigla TDAH.

A relevância deste estudo se pauta na necessidade de fazer com que o conhecimento dos educadores acerca do TDAH resulte em diagnóstico e trabalho efetivo, agregando qualidade ao processo de ensino-aprendizagem e se configurando como prática inclusiva de ensino.

Muitas vezes, por medo do desconhecido, os professores buscam argumentos que justifiquem o fato de não quererem trabalhar num contexto inclusivo. Falam das condições de trabalho, dos limites da formação profissional, do número elevado de alunos por turma, da rede física inadequada. Eles simplesmente não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade, com a complexidade e amplitude da atmosfera inclusiva. De certo modo a falta de conhecimento se reflete em receio e insegurança, problemas a serem contornados através da experiência da prática educativa e de estudos como este que se propõe através do presente trabalho.

I A INCLUSÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

Ao longo dos tempos a sociedade cuidou das crianças com necessidades especiais de maneira bastante diferenciada da atualidade. O sujeito portador de necessidades especiais era tratado como uma ameaça para a sociedade, sendo preferencialmente confinado em uma instituição, onde era segregado e sofria o preconceito da população em geral.

Um dos primeiros movimentos que se tem notícia, durante as décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos, é o movimento criado por pais de crianças com deficiência que fundaram a organização *National Association for Retarded Citizens*, dando início a uma série de ações que defendiam os direitos dessas crianças e reivindicavam o direito de um atendimento normal, junto a crianças de escolas normais. Este movimento conquistou o direito de ter as crianças atendidas em escolas regulares, por pelo menos um período, juntamente com outras crianças normais. (SILVA, 2002)

Com um índice que beira os 10% da população mundial, o atendimento à indivíduos portadores de necessidades especiais é hoje discussão em diversos países. A grande meta é trazer essa população para o convívio produtivo com o restante da comunidade.

A proposta atual, visa a chamada inclusão social, conceituada como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em diferentes sistemas sociais, pessoas com diferentes necessidades e prepará-las para assumir lugares no sistema social mais amplo.

II POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

A homologação da Leis de Diretrizes e Bases 9394/96 desencadeou amplo processo de mudanças no sistema educacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Uma dessas mudanças foi à implantação da política de inclusão das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas.

Com a aprovação dessa lei, consolidou-se a proposta da educação inclusiva, segundo a qual as pessoas com necessidades especiais devem participar em condições de iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais pessoas. A escola de qualquer nível ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação, prescreve a lei. A educação especial se modifica e a escola de ensino especial ganha outras funções, além daquelas que já exercia.

Antes da promulgação da Leis de Diretrizes e Bases 9394/96, outros instrumentos legais já preconizavam e subsidiavam essa política, inspirados nos princípios democráticos dos direitos sociais, defendidos na Constituição Federal de 1988. Com efeito, a necessidade de instauração e consolidação da política de inclusão escolar vinha constituindo objeto de debates tanto no âmbito nacional como internacional. No caso brasileiro os resultados desses debates repercutiram na elaboração da Leis de Diretrizes e Bases/96, que recebeu influência marcante da Declaração da Educação como Direito de Todos, celebrada em Jomtien na Tailândia, em 1990 e a publicada em junho de 1994, na cidade de Salamanca por ocasião da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.

Constata-se também, de outro lado, que esse movimento de luta em defesa da igualdade entre as pessoas, vem de longas datas, conforme comprovam os registros da história da educação, em especial os trabalhos referentes às atividades dos Pioneiros da Educação, como as lutas travadas, entre outros, por Anísio Teixeira em prol da educação democrática como direito de todos. Paulo Freire também defendia a inclusão das pessoas quando lutou em favor da educação popular. Muitos outros abraçaram esta

causa. Uma incursão pela literatura referente à educação escolar – sua implantação, política, desenvolvimento e resultados – revela que a dimensão democrática da educação continuamente integrou a pauta das lutas, embora apenas parcialmente, tenha sido conquistada. É possível constatar a defesa da política de inclusão escolar e social, em sentido amplo, nos diferentes movimentos pela igualdade de condições sociais, entre os quais, o de educação. A permanência da educação escolar como item integrante na luta pela democratização dos direitos sociais evidencia a sua importância na conquista da cidadania. E mais, ela não é uma novidade inaugurada na década de 90 do século XX. Suas raízes encontram-se no passado bastante remoto. Se em alguns países a inclusão escolar não é mais problema, no Brasil ainda há muito por concretizar. (MAZZOTTA, 1999)

Existem aspectos legais que subsidiam a política educacional de inclusão e algumas contribuições teóricas indispensáveis à análise da questão.

Uma nova proposta educacional, fundamentada em recentes teorias educacionais, vem exigindo mudanças nas concepções pedagógicas dos profissionais de educação atuantes nas escolas e interferindo na vida dos próprios sujeitos com necessidades especiais e seus familiares, como na forma de gestão das políticas educacionais, especialmente, a escolar.

Testemunha-se a emergência de inúmeros conceitos e idéias sobre a inclusão social e educacional, como parte de um movimento, do nosso ponto de vista, comparado a uma nova onda no horizonte educacional.

No momento atual, as palavras inclusão, cidadania e outras têm se destacado. Na análise da sociedade (sociedade inclusiva, cidadã), das políticas (de inclusão), das concepções pedagógicas (inclusivas), das instituições educativas (escola cidadã), dos professores e demais profissionais de educação e dos espaços, as ações. Enfim, tudo o que diz respeito à valorização das pessoas, da vida, das relações sociais tem sido defendido visando a alterar os rumos das políticas sociais e das relações pessoais.

As propostas de inclusão e cidadania têm permeado as discussões ocorrentes na sociedade e contribuído para a compreensão do processo educativo das pessoas que apresentam alguma necessidade educacional especial.

Em sentido geral, a política educacional inclusiva propõe metas e garante recursos que possibilitam a educação completa de todas as pessoas independente de suas condições bio-psico-física e socioculturais.

Reafirmamos a importância da Declaração de Educação Para Todos (1990) e a (1994) especialmente desta última na formulação da proposta brasileira de educação inclusiva.

A subsidia vários documentos e iniciativas brasileiras, haja vista a incorporação de seu conteúdo em diversos textos legais, desde conceitos até as formas de ação e gestão educacional. A Declaração de Salamanca mostra e defende a importância de uma educação de boa qualidade, para todos, especialmente, para aqueles que apresentam algum comprometimento na capacidade de aprender. Inspirada nas experiências de inúmeros países do mundo inteiro, reafirma o direito de TODOS à educação e conclama os diversos países a implementarem uma política educacional que integre efetivamente as pessoas com necessidades educativas especiais à escola. Deixa evidente o direito dos pais em escolher a forma de educação mais adequada a seus filhos e de acordo com suas condições. O princípio norteador desta declaração é o de que cabe às escolas adaptarem-se, criarem as condições materiais e de aprendizagem para que “todas as crianças” independente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras” possam se educar. Dessa forma, cabe à escola preparar-se adequadamente, bem como a seus professores, para educar todas as crianças, sejam quais forem suas condições físicas, pessoais ou sociais.

A Declaração de Salamanca propõe como medida pedagógica a adoção da pedagogia centrada na criança/no estudante, evitando-se as reprovações e evasões escolares que causam transtornos humanos e duplicação de recursos materiais. O documento sugere como forma de garantir a integração da pessoa com necessidades especiais mudanças na própria sociedade. “As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças quer a dignidade de todos os seres humanos” .

A Constituição Federal Brasileira prevê em seu capítulo III, artigo 208 que a educação escolar das pessoas com necessidades especiais se realize na rede regular de

ensino e garante “o acesso obrigatório e gratuito” como “direito público e subjetivo” a todos os níveis de ensino, “segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1988)

No artigo 227 desse mesmo capítulo, a Carta Magna determina a criação de programas preventivos e atendimento especializado de acordo com cada pessoa e a preparação para o trabalho. Prevê também a adequação dos espaços com a remoção dos obstáculos arquitetônicos ou outros e prescreve outras medidas que facilitem o acesso e a circulação das pessoas com necessidades especiais. Anuncia ainda alterações nos “veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”.

A lei de Diretrizes e Bases 9394/96 incorpora os princípios da Constituição Federal que já tinham sido promulgados e que estavam previstos em outros textos legais. Dedicou todo um capítulo à educação especial, prescrevendo uma versão democrática e inclusiva de ensino-aprendizagem para as pessoas com necessidades especiais. Entretanto, na lei supracitada, a educação especial não integra a estrutura didática da educação básica, uma vez que é apresentada, separadamente, em capítulo próprio (MOREIRA, 1998). Constitui, portanto, uma modalidade educativa paralela à educação básica. Prova disso é o artigo 58 que conceitua a educação especial como modalidade de educação escolar a ser oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino àquelas pessoas com necessidades educativas especiais. Isso garante o funcionamento das escolas especiais. A educação especial recebeu tratamento mais enfático nesta Lei de Diretrizes e Bases do que nas que a precederam: Lei 4.024/61 e Lei 5.692/. Opinião semelhante à de Moreira é a de SAVIANI (2001) para quem a educação especial ganhou mais destaque nesta do que nas leis anteriores.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, a exemplo do que registra a , compete à escola e aos profissionais de educação prepararem-se para receber e educar as pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial. Para tanto, os sistemas de ensino precisam equipar as instituições escolares e oferecer condições para que os professores e outros profissionais de educação se preparem adequadamente para esta tarefa.

Para o que aqui nos interessa sobre a inclusão educacional, merece destaque o inciso I do § 1.º do artigo 5.º [...], que prescreve “recensar a população em idade

escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso” [...].

Consideramos o recenseamento uma precondição imprescindível para que conheçamos o perfil da população estudantil, seja ela caracterizada como portadora de necessidades especiais ou não e, ainda, para que se destinem recursos humanos e materiais, pedagógicos de acordo com as demandas. O recenseamento, todavia, não pode restringir-se às informações gerais, tampouco às macroestruturais. Para funcionar como instrumento auxiliar de desenvolvimento, o censo educacional tem de retratar as microestruturas, as populações localizadas em cada Estado, município, região urbana ou rural. Enfim, o recenseamento tem de oferecer uma cartografia completa sobre a realidade escolar e as pessoas que demandam a educação, sobretudo, aquelas que apresentam necessidades especiais.

O artigo 58 do capítulo 5.º, em seu § 2.º, determina que o atendimento educacional em classes especiais, sala de recursos, escolas especiais deve acontecer “[...] em função das condições específicas dos alunos [...]”. Isso contradiz o que vem sendo defendido: a educação como direito da pessoa e dever do Estado. Julgamos que o atendimento deve ocorrer não “em função das condições” pessoais, mas sim, por uma questão de igualdade de direitos humanos.

Com base na Constituição Federal, outros documentos legais foram emitidos, antes e depois da promulgação da Leis de Diretrizes e Bases 9394/96, visando à concretização dos objetivos propostos para a educação inclusiva. A legislação anterior à Lei 9394/96, assegura os direitos das pessoas com necessidades especiais e promove a transição da educação institucionalmente segregada para a rede regular de ensino, bem como garante outros direitos sociais às pessoas com necessidades especiais. A garantia dos direitos sociais constituem, também, o objetivo da legislação publicada posteriormente à Leis de Diretrizes e Bases. Anteriormente foram publicados: a) a Lei n. 7.853 em 24 de outubro de 1989, que assegura “apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social” e b) a Lei n. 8.069 em 13 de julho de 1990, o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, que dispõe, entre outros assuntos, sobre a educação especial às crianças e adolescentes com necessidades especiais. Posteriormente à promulgação da Leis de Diretrizes e Bases, o governo emitiu os

seguintes documentos visando à democratização das oportunidades sociais e educacionais às pessoas com necessidades especiais: a) o Decreto Presidencial n. 3.298, em 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.7.853 de 24/10/1999, conhecida como “lei da integração”; b) a Portaria Ministerial n. 1.679 em 2 de dezembro de 1999, que “Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”; c) Lei 10.098 em 19 de dezembro de 2000, que “Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”; d) o Plano Nacional de Educação e e) as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

III EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para se falar em exclusão é preciso que se vá além e se fale em excluído de onde, ou de quê, assim como falar em inclusão, implica falar em incluir onde.

A necessidade de se falar em exclusão na escola vem do fato da mesma se configurar em um dos espaços mais marcantes dessa triste realidade.

Trabalhando com uma lógica de homogeneidade, que parte do princípio que os iguais devem ser agrupados entre os iguais, algumas escolas têm, sistematicamente, excluído de seu espaço todos aqueles considerados muito diferentes, principalmente aqueles que temos chamado de pessoas com necessidades especiais significativas, pessoas cuja diferença lhes confere um lugar social específico: são as crianças com deficiências, as crianças com distúrbios globais do desenvolvimento, crianças em sofrimento psíquico. A estes a escola, historicamente, fecha suas portas, alegando que necessitam de tratamento especializado, de lugares especiais nos quais sua diferença possa ser tratada. Aqueles que, por conta do êxito de seu processo de reabilitação ou por conta de suas habilidades e capacidades pessoais, conseguem atingir um nível de desenvolvimento considerado compatível com o que se chama normalidade, podem ser integrados à escola. Aos demais, resta, quando possível, o espaço da educação segregada. Esta é uma lógica perversa, que coloca no indivíduo a suposta culpa por sua exclusão: afinal, é ele o incapaz. Contra esta lógica, constrói-se o paradigma de Inclusão e trabalha-se a construção da escola inclusiva.

A base do chamado paradigma de Inclusão está na crença de que a diversidade é parte da natureza humana, a diferença não é um problema, mas uma riqueza. Uma sociedade democrática é uma sociedade para todos; uma escola democrática é uma escola para todos. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de ética.

As mudanças pelas quais passa o Brasil têm colocado na ordem do dia a reflexão sobre o papel da educação na transformação da realidade brasileira.

Uma educação que assuma a acepção plena da palavra, contrapondo-se à qualquer forma de exclusão passa pela implementação de políticas públicas estruturantes.

As pessoas com necessidades especiais vêm, gradativamente, ganhando espaço no contexto social brasileiro. Os avanços são lentos, mas significativos: rampas que começam a surgir onde antes havia escadas, ônibus com acesso especial, iniciativas de profissionalização e inserção no mercado de trabalho, sinalizações em Braille em elevadores e outros locais públicos etc.

O processo de Inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino redefine seu papel na educação; visa a atender as necessidades educacionais dos alunos para torná-los produtivos e integrados; e propicia a troca de experiências entre colegas, pais, educadores e comunidade.

O aluno portador de necessidades educacionais especiais tem uma situação biológica que pode refletir em sua situação educacional, interferindo na sua aprendizagem. Por outro lado, há a questão psicológica: como essa pessoa vai se conduzir na vida social e na vida educacional? Essas duas raízes, em tempos em que não se pensava na inclusão, confundiam as ações da educação com as ações da saúde.

A construção social dessa pauta de acesso ao aprendizado é um trabalho de desconstrução da ligação entre o não aprender e a deficiência.

Todas as escolas têm que matricular alunos com ou sem necessidade especial. Matriculado o aluno, a escola tem que, imediatamente, estar organizada para atendê-lo.

Começamos com medidas legais, mudança de atitudes, distribuição de recursos, persistência e diálogo.

A Inclusão como um processo cultural não é só de providência governamental. Não se pode exigir do MEC ou de um sistema de ensino que, num passe de mágica mude a cultura do País. O processo de inclusão exige refinamento cultural, sobretudo. É uma responsabilidade de todos.

A inserção é, na verdade, social. O aluno com necessidades educacionais especiais é muito discriminado. No passado, era muito comum nem se olhar para uma pessoa com deficiência, porque era “feio” fazer isso. Havia ainda a cultura da piedade, e é essa cultura que está se tentando alterar. Essa pessoa precisa ser vista por todos como ser humano, com direitos como qualquer cidadão. A legislação hoje já busca mostrar isso. Para mudar a antiga concepção, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, passamos a utilizar a nomenclatura *necessidades educacionais* de alunos. Porque não é

função da escola ofertar os serviços clínicos da área da saúde relativos à deficiência do aluno, mas verificar qual é a necessidade educacional que ele tem.

Na formação inicial o professor precisa ter clareza de que existe uma diversidade de alunos e que é preciso uma reflexão sobre a educação nesse contexto. Isso por muito tempo não foi feito e ainda não acontecem em todas as instituições de Ensino Superior, porque as disciplinas, ou não são obrigatórias, ou contemplam parcialmente a questão da diferença. É muito mais fácil discutir sobre o aluno numa perspectiva de homogeneidade, do que pensar na diversidade, que é muito mais desafiadora e complexa. Na formação continuada, voltada a professores já formados, mas indevidamente preparados, deve-se viabilizar informações sobre a construção do novo paradigma, ou os professores vão estar sempre aquém do que se tem conseguido construir em termos de compreensão de educação.

É preciso também dar um novo dimensionamento ao trabalho do professor, porque antigamente bastava ele estar preparado para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais em escolas especializadas. Hoje, seu trabalho está orientando à classe comum. Não temos que colocar regras, mas acompanhar o movimento da educação que esta sendo feita, e ir redimensionando os papéis desses profissionais.

A escola deverá dar a esse aluno especial apoio para chegar à universidade e ao mercado de trabalho. Hoje, essa educação não deve se processar somente sob o ponto de vista do professor. Toda a comunidade escolar tem que se envolver no projeto político-pedagógico da escola, para que promova o sucesso do aluno, da Educação Infantil à Superior, sempre com a mesma conotação.

É um trabalho de mudança de cultura muito profunda, pois as famílias dessas pessoas também foram espectadores desse processo, de ouvir dizer que seu filho tem um déficit intelectual e ele precisa de uma escola especial. Tenta-se derrubar as barreiras para que se enxergue o aluno com déficit intelectual com competências e condições de participar da vida produtiva do País.

Sem a família, não há como promover uma boa educação. Prova disso são as crianças que se evadem e que repetem séries quando os pais não estão envolvidos — e não está se falando aqui só de pais de alunos com necessidades especiais. No caso da surdez, por exemplo, os pais devem participar até da aprendizagem da língua que seus

filhos vão desenvolver: Se não sabem a língua de sinais que o filho fala, como vão participar da vida dele? E o professor deve atuar tanto com os pais quanto com os outros alunos, porque há muitas formas de derrubar os mitos que acompanham a pessoa com deficiência. Depende de como o professor conduz o processo pedagógico.

O acesso dos alunos portadores de necessidades educativas especiais ao ensino regular exige flexibilização, saber lidar com a questão do tempo e de como avaliar a potencialidade.

O aluno com necessidades especiais tem o direito ao currículo estabelecido pela Leis de Diretrizes e Bases. Há uma base nacional comum — Português, Matemática etc — e todos os alunos têm o direito de ter acesso a ela. Para tanto, podem ser necessários ajustes curriculares. Se o aluno demanda mais tempo para aprender, a escola pode flexibilizar sua organização para possibilitar o aprendizado. Quem vai determinar o tempo é o potencial do aluno. Currículo não é só o conteúdo, é toda uma movimentação da escola, que precisa ser aberta, flexível. E se assim não for, o aluno não terá suas necessidades especiais atendidas e, em relação à nota, não terá sucesso. O que deve ser avaliado é o que o aluno aprendeu, de forma qualitativa. A finalidade da educação é a de promover a inclusão social.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas de nível básico.

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

O sucesso da inclusão de alunos com dificuldades educativas especiais na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos

significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Toda criança precisa da escola para aprender e não para ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. Há sistemas organizacionais de ensino que tornam esse percurso muito difícil de ser vencido.

Um desses sistemas, que muito apropriadamente se denomina "de cascata", prevê a exclusão de algumas crianças, que têm déficits temporários ou permanentes e em função dos quais apresentam dificuldades para aprender. Esse sistema contrapõe-se à melhoria do ensino nas escolas, pois mantém ativo o ensino especial, que não conseguem corresponder às exigências e expectativas da escola regular.

Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável das escolas, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Em ambas as circunstâncias, o que fica evidenciado é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que, implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

É preciso mudar a escola e mais precisamente o ensino nelas ministrado. A escola aberta para todos é a grande meta e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação na virada do século.

Mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes. Destacaremos as que consideramos primordiais, para que se possa transformar a escola, em direção de um ensino de qualidade e, em consequência, inclusivo.

É preciso agir urgentemente:

- colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam;
- garantindo tempo para que todos possam aprender e reprovando a repetência;
- abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
- estimulando, formando continuamente e valorizando o professor que é o responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos alunos;
- elaborando planos de cargos e aumentando salários, realizando concursos públicos de ingresso, acesso e remoção de professores.

Para melhorar as condições pelas quais o ensino é ministrado nas escolas, visando, universalizar o acesso, ou seja, a inclusão de todos, incondicionalmente, nas turmas escolares e democratizar a educação, sugerimos o que, felizmente, já está ocorrendo em muitas redes de ensino, verdadeiras vitrines que expõem o sucesso da inclusão.

Primeiramente faz-se necessário estimular as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda, ou seja, verificando quantos são os alunos, onde estão e porque alguns estão fora da escola.

Sem que a escola conheça os seus alunos e os que estão à margem dela, não será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere. A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas acadêmicas como meios e não fins em si mesmas e partem do respeito à realidade do aluno, de suas experiências de vida cotidiana, para chegar à sistematização do saber.

Como essa experiência varia entre os alunos, mesmo sendo membros de uma mesma comunidade, a implantação dos ciclos de formação é uma solução justa, embora ainda muito incompreendida pelos professores e pais, por ser uma novidade e por estar sendo ainda pouco difundida e aplicada pelas redes de ensino. De fato, se dermos mais tempo para que os alunos aprendam, eliminando a seriação, a reprovação, nas passagens de um ano para outro, estaremos adequando o processo de aprendizagem ao ritmo e condições de desenvolvimento dos aprendizes - um dos princípios das escolas de qualidade para todos

Por outro lado, a inclusão não implica em que se desenvolva um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros, relacionados ao desempenho escolar. Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado à salas de reforço ou aprende, a partir de currículos adaptados. O professor não predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, nem facilita as atividades para alguns, porque, de antemão já prevê a dificuldade que possam encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual.

A avaliação constitui um outro entrave à implementação da inclusão. É urgente suprimir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas, provas, pela visão diagnóstica desse processo que deverá ser contínuo e qualitativo, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos. Essa medida já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes, nas escolas regulares.

A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, como a meta da escola, independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar são condições de base para que se caminha na direção de escolas acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é o da aceitação passiva das possibilidades de cada um, mas o de serem receptivas a todas as crianças, pois as escolas existem, para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados.

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e explora essas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma idéia, ou resolver um problema, realizar uma tarefa. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é condutista, e baseado na transmissão dos conhecimentos.

O trabalho coletivo e diversificado nas turmas e na escola como um todo é compatível com a vocação da escola de formar as gerações. É nos bancos escolares que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, repartir as tarefas. O exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas comuns de um mesmo grupo.

O tutoramento nas salas de aula tem sido uma solução natural, que pode ajudar muito os alunos, desenvolvendo neles o hábito de compartilhar o saber. O apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana e que tem sido muito pouco desenvolvida nas escolas, sempre tão competitivas e despreocupadas com a a construção de valores e de atitudes morais.

Além dessas sugestões, referentes ao ensino nas escolas, a educação de qualidade para todos e a inclusão implicam em mudanças de outras condições relativas à administração e aos papéis desempenhados pelos membros da organização escolar.

Nesse sentido é primordial que sejam revistos os papéis desempenhados pelos diretores e coordenadores, no sentido de que ultrapassem o teor controlador, fiscalizador e burocrático de suas funções pelo trabalho de apoio, orientação do professor e de toda a comunidade escolar.

A descentralização da gestão administrativa, por sua vez, promove uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas, por meio dos conselhos, colegiados, assembléias de pais e de alunos. Mudam-

se os rumos da administração escolar e com isso o aspecto pedagógico das funções do diretor e dos coordenadores e supervisores emerge. Deixam de existir os motivos pelos quais que esses profissionais ficam confinados aos gabinetes, às questões burocráticas, sem tempo para conhecer e participar do que acontece nas salas de aula.

No final todos ganham com a inclusão. Ganham as crianças com necessidades educativas especiais, que têm a oportunidade de usufruir de um recurso de sua comunidade, de vivenciar a riqueza do espaço escolar, de conviver com parceiros que lhes oferecem modelos de ação e aprendizado impensáveis em uma educação segregada.

Ganham também as outras crianças, que aprendem a conviver com a diversidade, aprendem a respeitar e a conviver com a diferença. Serão, certamente, adultos muito melhores, muito mais flexíveis.

Ganham os educadores, que enriquecem sua formação e sua prática, pelo crescimento que o desafio de educar a todos lhes proporciona.

Ganham as famílias, que passam a ver seu filho como um cidadão que tem direito de partilhar dos recursos de sua comunidade.

Ganha, em última instância, a comunidade como um todo, que se torna um espaço mais democrático, que entende que todos os seus membros são igualmente dignos.

Mas a escola inclusiva não é feita de boas intenções, é feita de ações concretas, que possibilitem a todas as crianças o aprendizado. A construção da escola inclusiva é um projeto coletivo, que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação. É o que chamamos de Inclusão com Responsabilidade, que implica compromisso com o processo educacional por parte de todos que nele estão envolvidos: professores, pais, diretores, dirigentes, secretários de educação, comunidade etc.

3.1 Capacitando o Professor para a Inclusão

Sabe-se que, no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino.

A maioria dos professores têm uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado. Também reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional, e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.

Os professores, como qualquer ser humano, tendem a adaptar uma situação nova às anteriores. E o que é habitual, no caso dos cursos de formação inicial e na educação continuada, é a separação entre teoria e prática. Essa visão dicotômica do ensino dificulta a nossa atuação, como formadores. Os professores reagem inicialmente à nossa metodologia, porque estão habituados a aprender de maneira incompleta, fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas.

Em uma palavra, os professores acreditam que a formação em serviço lhes assegurará o preparo de que necessitam para se especializarem em todos os alunos, mas concebem essa formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização com uma terminalidade e com um certificado que lhes convalida a capacidade de efetivar a inclusão escolar. Eles introjetaram o papel de praticantes e esperam que os formadores lhes ensinem o que é preciso fazer, para trabalhar com níveis diferentes de desempenho escolar, transmitindo-lhes os novos conhecimentos, conduzindo-lhes da mesma maneira como geralmente trabalham com seus próprios alunos. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou

dificuldade de aprender por outras incontáveis causas referem-se primordialmente à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos. Os dirigentes das redes de ensino e das escolas particulares também pretendem o mesmo, num primeiro momento, em que solicitam a nossa colaboração.

Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, não se pode descuidar da realização dessa formação e estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, assim como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais.

“As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.”(MANTOAN,1997)

Educação inclusiva significa dar oportunidades a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências, para que recebam serviços educacionais eficazes na preparação de pessoas para uma vida satisfatória na sociedade, em classes adequadas à suas idades (SASSAKI, 1997; BEAUPRÉ, 1997). A inclusão implica, em primeiro lugar, aceitar todas as crianças como pessoas, como seres humanos únicos e diferentes entre si. As diferenças individuais existem entre todos os seres humanos, portanto, não se justifica classificar um grupo de pessoas como sendo especial, justamente porque são portadoras de déficits sensoriais, motores, intelectuais, afetivos ou comportamentais. Na realidade todas as pessoas possuem déficits e habilidades nessas mesmas áreas, mas conseguem encontrar maneiras de se saírem bem na vida.

É verdadeiro que muitas das crianças incluídas no ensino regular podem necessitar de um apoio extra-escolar para lidar com suas dificuldades, seja em atendimento fonoaudiológico, psicológico, neurológico, etc., o que não significa segregá-las, pois o paradigma da inclusão também deve ser o ideal da equipe multidisciplinar.

É notório que todos os seres humanos são diferentes entre si. Até agora achávamos que as crianças surdas, cegas, deficientes mentais, doentes mentais eram especiais e, portanto, deveriam ficar segregadas, nada mais que uma desculpa nossa para mantê-las longe de nossos olhos, e não lidarmos com a nossa incompetência em convivermos com as diferenças. Como afirma MADER (1997),

“Como adultos – com a vivência repetida dessa mesma experiência – acabamos por ter medo da diferença. Frequentemente sentimo-nos ameaçados. Tememos o contato com o diferente, evitamos, criamos preconceito, estigmatizamos”.

A inclusão é um assunto que causa um certo desconforto às pessoas, principalmente no âmbito educacional, porque entendemos que para que ela realmente aconteça nas escolas, estas precisam se modificar. Tal modificação não é somente das instalações físicas, mas também de toda a proposta pedagógica, metodológica, conceitual de ensino-aprendizagem. Sabemos que isto provoca resistências. Por outro lado, inclusão está intrinsecamente relacionada à qualidade de ensino e à abertura da escola a todas as crianças. Isto quer dizer que apesar de pensarmos nas crianças com deficiências, as escolas inclusivas são aquelas onde todas as crianças são bem-vindas: as crianças com dificuldades de aprendizagem, com problemas de comportamento, multi-repetentes, as crianças dos vários níveis sócio-econômicos, as crianças com condutas típicas, com distúrbios neurológicos, com alterações genéticas, e assim por diante.

SASSAKI (1998) e MANTOAN (1997) que afirmam que é a escola que deve se adaptar às crianças, de modo a atender todos os alunos, e não o contrário.

“De certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano” (MANTOAN, 1997).

Toda vez que discutimos a possibilidade de a criança portadora de déficits de qualquer tipo estudar no ensino regular comum nos defrontamos com inúmeras resistências. Os professores das classes comuns acreditam que essas crianças estariam melhor atendidas em uma classe especial para seu tipo de deficiência ou em uma escola especial. Os professores das classes especiais e das escolas especiais acreditam que

realmente possuem condições melhores de ajudar essas crianças. Os pais das crianças com deficiências sentem-se inseguros em matricular seus filhos na rede de ensino comum por receio de discriminação e de que o ensino não seja de qualidade, alegando que o ensino para as crianças consideradas normais já é deficitário, como será, então, para seus filhos com deficiências? Além disso, os pais estão acostumados com o ensino “especializado” oferecidos pelas classes e escolas “especiais”. Professores e pais, no entanto, não se questionam o que há de especial nas classes e escolas ditas especiais.

Os pais das outras crianças sentem-se ameaçados com a presença de uma criança com deficiências na classe ou na escola de seus filhos. Questionam se essa criança não estará atrapalhando o desenvolvimento de seus filhos, se o ensino não perderá em qualidade com a presença dessa criança na classe, prejudicando a aprendizagem das outras crianças, se a professora não deixará de dar atenção ao seu filho, por estar sobrecarregada com a presença de uma criança “especial”.

Esta atitude dos pais é fundamentada em uma atitude discriminatória e preconceituosa, que infelizmente está presente em nossa cultura, embora não seja de forma explícita. A inclusão implica a construção de uma sociedade que respeita todos os seus membros, pois, como afirma BEAUPRÉ (1997), “uma comunidade em que não seja possível estar próximo de se conviver com pessoas deficientes, favorecer sua aquisição de conhecimentos ou de aprender com elas, é uma comunidade em que falta o órgão essencial que a faz viver, ou seja, o seu coração” .

Estudos têm evidenciado que o convívio com pessoas portadoras de deficiências promove o acesso a uma gama mais ampla de papéis sociais, o respeito às diferenças, desenvolve a cooperação e a tolerância, favorece a aquisição do senso de responsabilidade, além de melhorar o desempenho escolar. A educação para a paz e para a igualdade de oportunidades, ética e cidadania, passaram a ser considerados temas transversais na educação formal escolar justamente porque a formação humana envolve a construção de valores que estão acima dos interesses individuais ou de grupos dentro da sociedade, e abarcam e ampliam a formação acadêmica tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

São muitas as dificuldades e resistências para a inclusão da criança deficiente nas escolas comuns, porém gostaria de discutir a possibilidade da educação inclusiva

acontecer. A inclusão permite ao professor especializar-se em todas as crianças, aperfeiçoando-se, pois será necessário voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre sua prática e a buscar metodologias inovadoras de ensino. Quando isso acontece, todas as crianças, deficientes ou não, são beneficiadas.

BEAUPRÉ (1997) afirma que “os próprios professores devem estar sensibilizados e devidamente formados para esta proposta. (...) é importante que os professores sejam acompanhados com relação às suas reações ante os alunos deficientes. É principalmente relevante que seus medos e receios não sejam ignorados”.

O investimento na formação profissional é fundamental. Como todo profissional competente, o professor precisa aperfeiçoar-se continuamente como profissional e como pessoa. Somente um profissional comprometido com sua profissão regula suas ações pelo único critério possível de qualidade: eficiência e eficácia de suas ações. Somente uma pessoa coerente consigo mesma pode pautar suas ações por valores consistentes com os ideais mais elevados da vida humana, somente pessoas autônomas, intelectual e moralmente, podem formar pessoas intelectual e moralmente autônomas; este é o princípio da alteridade.

Acreditamos que para desenvolvermos na Escola um ensino de qualidade, e no intuito de fazer com que realmente a inclusão de todas as crianças seja uma realidade, precisamos mudar nosso olhar sobre a criança que aprende. A criança é um ser cognoscente em desenvolvimento, o que significa que possui características e necessidades próprias desse processo. Além disso, o próprio desenvolvimento e a aprendizagem dependem das trocas que a criança realiza com o meio social e físico em redor. Daí a importância da qualidade das solicitações do meio escolar no sentido de favorecer as evoluções cognitivas, sociais e afetivas das crianças.

O portador de deficiências possui uma dificuldade real para realizar trocas apropriadas com o meio em redor e precisa da ajuda desse meio para superar ou desenvolver formas alternativas ou compensatórias que lhe permitam conhecer o mundo e a si mesmos de acordo com seus recursos e possibilidades pessoais. Se o meio em redor não facilita essa interação, não se pode atribuir ao indivíduo a responsabilidade pela falta de oportunidade. Cabe observar que as trocas interpessoais que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem são aquelas que colocam em

xeque as concepções do sujeito, exigindo elaborações mais complexas ou a revisão das próprias idéias, em outras palavras, que provocam os chamados conflitos cognitivos. É por esse motivo que consideramos inadequado o agrupamento de alunos comumente realizado nas classes e escolas especiais, e mesmo em escolas comuns que aceitam alunos com deficiências, em que pessoas portadoras de déficits reais são privadas do convívio com pessoas não portadoras de déficits reais, ou em que pessoas mais velhas são colocadas em grupos de pessoas mais novas sob a alegação de que possuem atraso no desenvolvimento e que, por este motivo, não devem conviver com as pessoas de sua mesma idade.

Além disso, essas concepções desconsideram os aspectos afetivo e social do desenvolvimento humano, atendo-se apenas ao aspecto cognitivo. Isso também está associado a uma concepção educacional que compreende a aprendizagem como uma função puramente intelectual, o que também está na base das preocupações acerca do rendimento escolar do aluno em termos de conteúdo acadêmico. A interação com pares é fundamental para o desenvolvimento integral de uma pessoa, isto é, a educação deve contemplar os aspectos cognitivo, afetivo e social do desenvolvimento humano.

A inclusão também exige a elaboração de um currículo escolar que reflita o meio social e cultural no qual a criança está inserida, mudanças na prática pedagógica para que reflita o clima sócio-afetivo das classes, pautado pelo respeito mútuo, cooperação e solidariedade.

O trabalho pedagógico nas salas de aulas realiza-se a partir de um planejamento coletivo, que comporta de um lado as propostas da equipe técnico-pedagógica para o ano letivo e, de outro lado, a participação de cada grupo - classe no que se refere ao planejamento das atividades a serem realizadas pela turma. A participação dos alunos no planejamento é de crucial importância em função dos aspectos cognitivo, afetivo e social. Acreditamos que ao acolhermos as sugestões dos alunos estamos favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Além disso, acreditamos que desenvolvimento afetivo e desenvolvimento cognitivo são dois lados de uma mesma moeda e que não há como dissociá-los (WADSWORTH, 1997). A aprendizagem é significativa para os alunos quando suas idéias são respeitadas, seus interesses valorizados, mas também quando novos assuntos são

propostos pelos professores, pois há um clima de respeito mútuo em que o professor é parte do grupo.

As atividades realizadas coletivamente ou em pequenos grupos favorecem as trocas entre os próprios alunos e a co-responsabilidade pela aprendizagem de todos. Os alunos ajudam-se mutuamente, discutem, criticam, sugerem, corrigem e, quando julgam necessário solicitam a intervenção do professor. Este está atento e questiona, sugere, duvida e desafia seus alunos a buscar respostas melhores sempre que julga apropriado ou necessário.

Segundo SAINT-LAURENT (1997), “os elementos chave de uma classe inclusiva são a consultação e o ensino colaborativo, o tutorado pelos pares e a aprendizagem cooperativa”. Nossa proposta pedagógica enfatiza estes aspectos em toda dinâmica das atividades realizadas em sala de aula ou extra-classe por nossos professores e alunos.

3.2 A Busca por um Currículo Inclusivo

Sabe-se que os portadores de dificuldades especiais possuem limitações, quer seja de ordem sensorial, física, intelectual, afetiva ou social, que os diferenciam de seus pares, porém, não temos condições de afirmar o quanto uma criança pode ou não aprender. O importante é que os professores entendam que existem diferenças individuais entre quaisquer crianças, preferências e ritmos de aprendizagem, e isto deve ser levado em consideração e ser respeitado no momento da organização de ações educativas. Estas precisam estar ajustadas às necessidades educacionais dos alunos, sem que os conteúdos acadêmicos sejam prejudicados (CARVALHO, 1998).

Desta forma, as crianças portadoras de dificuldades educativas especiais devem participar com as demais crianças de todas atividades, estudando o mesmo assunto, porém de acordo com suas possibilidades de aprendizagem. Para que isso seja possível, o professor necessita conhecer o desenvolvimento e como a criança aprende, para poder criar situações que ajudem todas as crianças a evoluírem. Isto requer dos professores criatividade e um compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de

qualidade, através da adequação da linguagem ao nível do entendimento das crianças, da experiência direta, da participação, da reflexão, da descoberta, da redescoberta, da construção do conhecimento, da motivação e da transferência de aprendizagem.

CARVALHO (1998) afirma que “para obter êxito, o professor precisa adequar sua intervenção à maneira peculiar de aprender de cada um de seus alunos, em respeito às diferenças individuais e para cumprir a finalidade da intervenção educativa escolar”.

A organização curricular da nossa escola contempla os quatro eixos de uma aprendizagem significativa, possibilitando a igualdade de oportunidades de apropriação a todos os alunos: o saber conceitual, o saber prático, o saber conviver e o saber ser.

IV A CRIANÇA COM TDAH E A ESCOLA

4.1 Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - Definição

É comum na área de educação hoje em dia, ouvir-se falar sobre hiperatividade; na realidade, as crianças pequenas apresentam características de desatenção e excesso de agitação, mas quando estes sinais persistem após os cinco anos, é possível ser um distúrbio chamado de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

O transtorno é de origem genética e impede a criança de concentrar-se numa tarefa podendo resultar em um déficit de atenção e em sérias dificuldades de aprendizagem.

Para Rodhe & Benczic (1999):

Trata-se de um problema de saúde mental que possui três características básicas: a desatenção, a agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade. Este transtorno tem um grande impacto na vida da criança ou adolescente e das pessoas com as quais convive. Pode levar a dificuldades emocionais, de relacionamento familiar e social, bem como a um baixo rendimento escolar. (RODHE & BENCZIC, 1999).

Os problemas de atenção impedem que haja a seleção da informação essencial para que ocorra a aprendizagem. Fonseca (1995), considera a presença de dois ou mais estímulos como prejudicial a essas crianças, tanto ao nível visual como auditivo, e ainda comenta que conforme estudos atuais à atenção é controlada pelo tronco cerebral, e uma vez afetada esta unidade funcional, o cérebro está impedido de processar e conservar a informação, pondo em risco as funções de decodificação e codificação (FONSECA, 1995). Quando não ocorre a seleção da informação o córtex poderá tornar-se confuso na hora de identificar a informação como relevante ou irrelevante e em algumas tarefas que precise mudar o controle da atenção, dificilmente as crianças com dificuldades de aprendizagem conseguem concluir esse processo.

Além dos problemas de atenção, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam problemas perceptivos e de memória. O desenvolvimento perceptivo dependerá do desenvolvimento motor, portanto, o estágio sensório-motor é de grande relevância para o desenvolvimento da criança. Fonseca (1995) acrescenta que:

A capacidade perceptiva de discriminar, analisar, sintetizar, reconhecer e armazenar estímulos e suas relações está indissociavelmente ligada à manipulação de objetos e à elaboração de respostas simples, compostas e complexas. O reconhecimento do objeto (contorno, forma, comprimento, largura, orientação, etc.) é inseparável da sua manipulação, motivo pelo qual a percepção envolve reciprocamente um componente motor. (FONSECA, 1995).

Em relação aos problemas de memória o autor supracitado aponta a memória e a aprendizagem como processos indissociáveis, assegurando como ser essa a razão pela qual as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam constantemente problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção, rememoração, rechamada (visual, auditiva e tátilquinestésica), etc, da informação anteriormente recebida (FONSECA, 1995). Como conseqüência dessas falhas na memória, é importante lembrar que conforme esse autor:

Esquecer é também sinônimo de desaprender, provavelmente porque não se operou uma organização interna que envolve processos neurológicos determinados. Os estímulos que estão na base da aprendizagem precisam ser identificados e discriminados, mas também armazenados, para que possam estar disponíveis e acessíveis para as funções expressivas. (FONSECA, 1995).

4.2 Características e Causas do TDAH

Rodhe & Benczic (1999) caracterizaram o TDAH por dois grupos de sintomas: (1) desatenção e (2) hiperatividade (agitação) e impulsividade.

No grupo de desatenção as crianças com TDAH não conseguem prestar atenção a detalhes, cometem erros por descuido, demonstram uma grande dificuldade para concentrar-se em tarefas e ou jogos e por não conseguirem prestar atenção ao que lhes é dito, dão a impressão de estarem no “mundo da lua”; além disso, dificilmente conseguem terminar algo que começam a fazer, não conseguindo também seguir as regras e as instruções; são desorganizadas com materiais e tarefas evitando atividades que são exigidas um esforço mental maior; costumam perder coisas importantes facilmente e distraem-se com coisas que não têm nenhuma relação com o que está sendo feito.

Como sintomas do grupo de hiperatividade/impulsividade Rodhe & Benczic (1999) citam a incessante movimentação que essas crianças fazem com as mãos e os

pés quando estão sentadas e das dificuldades em manterem-se sentadas por muito tempo; são crianças que parecem ter uma sensação interna de inquietude e por isso chegam a pular e a correr demasiadamente em situações inadequadas; ao jogar ou brincar, são muito barulhentas, agitadas, falam demais, respondem às perguntas quase sempre antes de terem sido terminadas, não suportam esperar a vez e intrometem-se nas conversas e jogos dos outros constantemente.

De acordo com as pesquisas mais recentes são necessários, pelo menos, seis sintomas de desatenção e seis dos sintomas de hiperatividade/impulsividade para que se possa pensar na possibilidade do diagnóstico de TDAH. (ROHDE & BENCZIC, 1999).

Estudos comprovam que o transtorno é causado por uma pequena disfunção cerebral que torna a pessoa incapaz de pensar claramente, de ter um humor estável, de manter as fantasias e impulsos sobre controle, de estar satisfatoriamente motivada na vida e de regular essa energia na proporção correta, dentro da situação em que se encontra. Além da falta de atenção, impulsividade, irritabilidade, intolerância e frustração, os portadores de TDAH têm maior tendência à depressão e uso de drogas e álcool.

Segundo Tredgold *apud* Lewis (1993), no ano de 1908, o termo “disfunção cerebral mínima”, foi elaborado para classificar crianças que se mostravam impulsivas, desatentas e hiperativas. Contudo, não foi comprovado seguramente esse dado em todas as crianças com TDAH. Da mesma forma, foram acrescentados outros fatores como possíveis causas do TDAH: anormalidades genéticas, lesão perinatal, infecções, envenenamento por chumbo, traumatismo na cabeça, transtornos metabólicos, transtorno dos neurotransmissores, problemas dietéticos e fatores psicossociais. (LEWIS, 1993).

Há uma alta incidência do transtorno em meninos, levando-se a acreditar que o problema possivelmente está relacionado também ao hormônio masculino testosterona.

Como diagnóstico diferencial Lewis (1993) inclui transtorno de ansiedade, transtornos afetivos, transtornos de conduta, transtornos de personalidade anti-social, dificuldades severas de aprendizagem e retardo mental (LEWIS, 1993). O autor ainda alerta para que uma vez sendo confirmado o diagnóstico, o tratamento seja logo

iniciado, pois caso contrário, a criança passará a ser punida, ao invés de ser tratada, podendo assim, ocorrer um comprometimento severo em sua auto-estima, que poderá ocasionar uma depressão, um comportamento agressivo e conseqüentemente um fracasso escolar.

4.3 TDAH e a Escola

Ao tomar conhecimento das dificuldades que ocorrem numa família com membros portadores de TDAH, é provável que os professores comecem a entender a atitude dos pais, da mesma forma que os pais podem se sensibilizar com a situação dos professores se souberem das reais dificuldades que seus filhos encontram na escola. O objetivo desse insight da situação do outro é fazer com que ambos - pais e professores - compreendam que devem ser parceiros de uma mesma empreitada, e não rivais de uma disputa. Não cabe aqui estabelecer de quem é a culpa do comportamento do aluno - novamente a culpa - pois o objetivo de todos é garantir um futuro de qualidade para essas crianças e jovens, e isso só é possível se houver estreita colaboração entre a família e a escola.

A primeira dúvida dos pais surge justamente na hora de escolher a escola.

A pergunta a ser feita é: "O que espero da Escola? Que tipo de educação pretendo para o meu filho?" Considero indispensável escolher uma escola que esteja o mais próximo possível dos valores da família, que dê importância às mesmas coisas que os pais dão, que siga o caminho que os pais pretendem trilhar, enfim, uma escola que complemente a educação que o aluno recebe em casa. Do contrário, os resultados podem ser desastrosos.

Segundo, já sabendo que o filho requer certos cuidados, é melhor escolher uma escola que tenha a preocupação com o desenvolvimento global do aluno, em vez de uma que vise determinado tipo de sucesso (acadêmico, artístico, esportivo). A escola que melhor atende as necessidades dos portadores de TDAH é aquela cuja preocupação maior está em desenvolver o potencial específico de cada aluno, em atender às suas

características únicas, em perceber seus pontos fortes e tentar superar pontos fracos, porque eles irão precisar de apoio e intervenção acadêmica com mais intensidade.

Depois, claro, verificar se a direção e os professores têm algum conhecimento a respeito do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Se não têm, estarão dispostos a aprender e a auxiliar da maneira adequada? Haverá vontade para fazer as acomodações que se fizerem necessárias? Existe possibilidade para o trabalho multidisciplinar, com a abertura para a cooperação de outros profissionais especialistas? Se a resposta for negativa, nem arriscar...

A comunicação freqüente entre a escola e a família é um fator importante a garantir nesse novo relacionamento, para que tanto professores como pais possam trocar experiências relevantes para as horas difíceis. Saber o que está se passando durante o tempo que a criança ou o adolescente está no outro ambiente ajuda a compor o quadro real da situação, e esse confiar no outro é que realmente estabelece a parceria. Nesse sentido, é muito útil um instrumento de comunicação escrita que seja utilizado diariamente. Mas esse é um instrumento a ser usado com bom senso, no sentido da cooperação, não da cobrança e da rivalidade.

Os professores são, freqüentemente, aqueles que mais facilmente percebem quando um aluno está tendo problemas de atenção, aprendizagem, comportamento ou emocionais/afetivos e sociais. O primeiro passo a ser dado na tentativa de solucionar os problemas é verificar o que realmente está acontecendo. Essa primeira avaliação deveria ser feita por um grupo dentro da escola, levando em consideração o comportamento do aluno em várias atividades e situações. Depois, um encontro com os pais se faz necessário, onde a escola transmite suas preocupações aluno e mostra as opções para um diagnóstico correto, que talvez necessite avaliações de profissionais de outras áreas (saúde, psicologia, etc.). No entanto, os professores devem ter o cuidado de não diagnosticar, mas apenas descrever o comportamento e o rendimento do aluno, propondo um possível curso de ação.

Uma vez determinado o problema, outra vez se faz necessário o trabalho multidisciplinar – pais, professores e terapeutas devem fazer um planejamento quanto às estratégias e intervenções que serão implementadas para o atendimento desse aluno (modificação do ambiente, adaptação do currículo, flexibilidade na realização e

apresentação de tarefas, adequação do tempo de atividade, administração e acompanhamento de medicação, etc.).

A maneira mais eficiente de tratar o TDAH é exatamente esse trabalho de grupo, que envolve tanto abordagens individuais com o portador (medicação, acompanhamento psicológico, terapias específicas, técnicas pedagógicas adequadas), como estratégias para as outras pessoas que convivem com ele (terapia para os pais ou família, esclarecimento sobre o assunto para pais e professores, treinamento de profissionais especializados).

Para que uma criança ou jovem com TDAH tenha a possibilidade de desenvolver seu potencial e caminhar pela vida de maneira adequada e gratificante, é necessário que as pessoas envolvidas no processo de acompanhamento mantenham estreita comunicação e forte colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola para a maioria das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural.

Melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos nos contradizer nem mesmo contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos.

O trabalho de Inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade exige muito carinho e dedicação, e quando bem realizado pode ser muito compensador.

Trata-se de um dar oportunidades para alguém que até então vivia à margem. Para que se inicie esse trabalho é necessário que o aluno com TDAH seja criteriosamente avaliado para que se possa dar a ele um atendimento mais direcionado em busca de melhores resultados e isso muitas vezes requer esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo.

É necessário o reconhecimento do problema por um profissional adequado, com treino específico a fim de que a criança o supere, com esforço próprio e com a colaboração da escola e da família.

É importante que os adultos estejam muito atentos para que possam ajudar as crianças em tempo hábil, evitando assim que sua deficiência desencadeie problemas maiores.

A implementação da escola de qualidade, igualitária, justa e acolhedora para todos, é um sonho possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUPRÉ, P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: Mantoan, M. T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon / SENAC, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. MEC.CNE.CEB. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 03/07/2001.
- CARVALHO, R. E. **Adaptações curriculares e as propostas de educação para todos**, 1998, Curitiba. Workshop realizado no II Congresso Brasileiro sobre Educação Especial, 4 a 7 de abril, 1998.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOLDSTEIN, S. e GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- LEWIS, Melvin. **Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e na adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma**. In: Mantoan, M. T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon / SENAC, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. **Introdução**. In: Mantoan, M. T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon / SENAC, 1997.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOREIRA, Roberto. **A estrutura didática da educação básica**. In: _____ e outros. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.

PIAGET, Jean, 1986-1980. **Epistemologia genética**. Trad. Alvaro Cabral; São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ROHDE, L. A . P. & BENZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: o que é? Como ajudar?.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: Mantoan, M. T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon / SENAC, 1997.

SASSAKI, R. K. As escolas inclusivas na opinião mundial. In: Sasaki, R. K. **Educação para o trabalho**. Curitiba. Workshop realizado no II Congresso Brasileiro sobre Educação Especial, 4 a 7 de abril, 1998.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SILVA, Jorge Custódio. **Investigação clínico-epistemológica em um modelo de educação inclusiva visando aos estudos de transtorno do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2002.