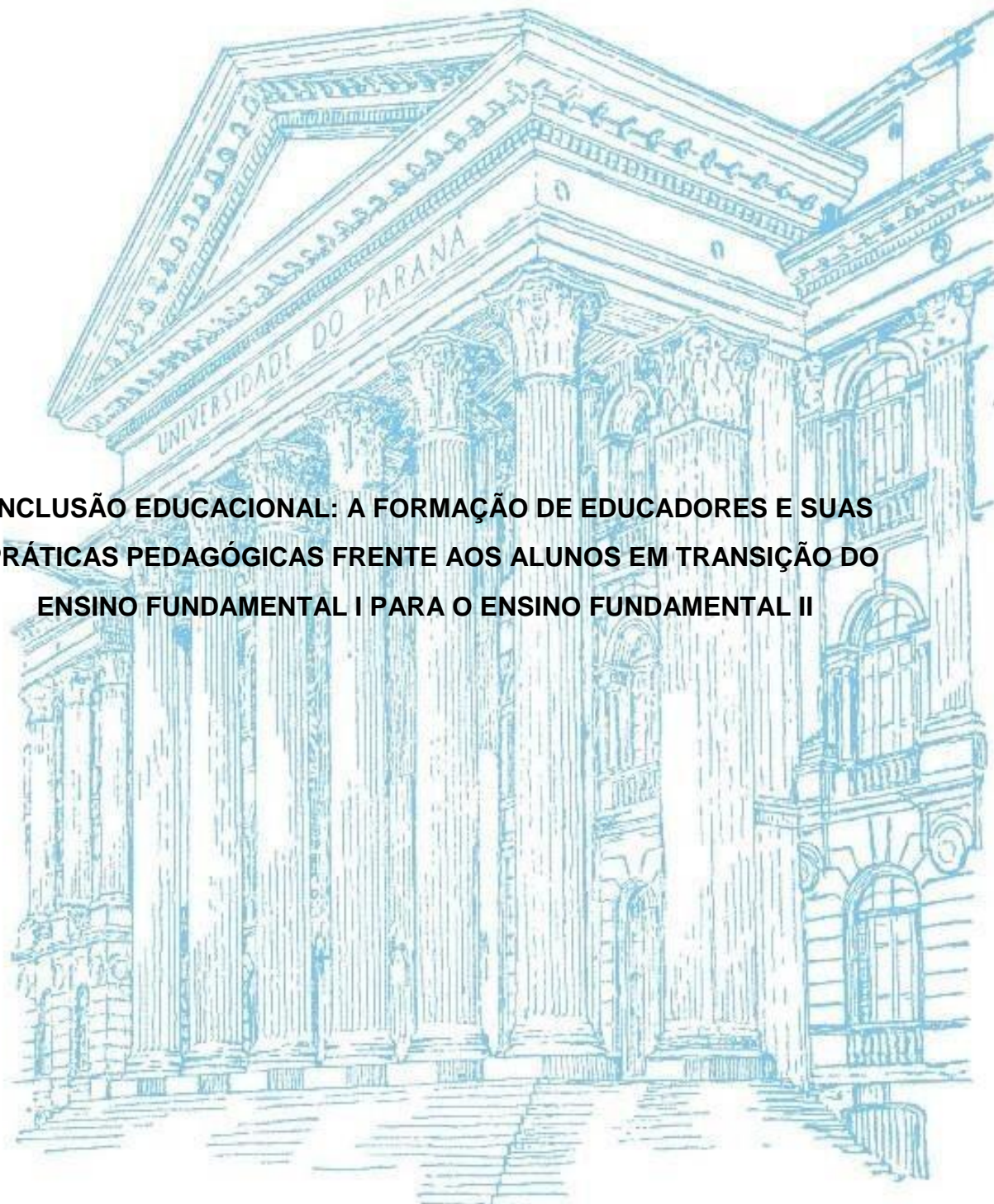


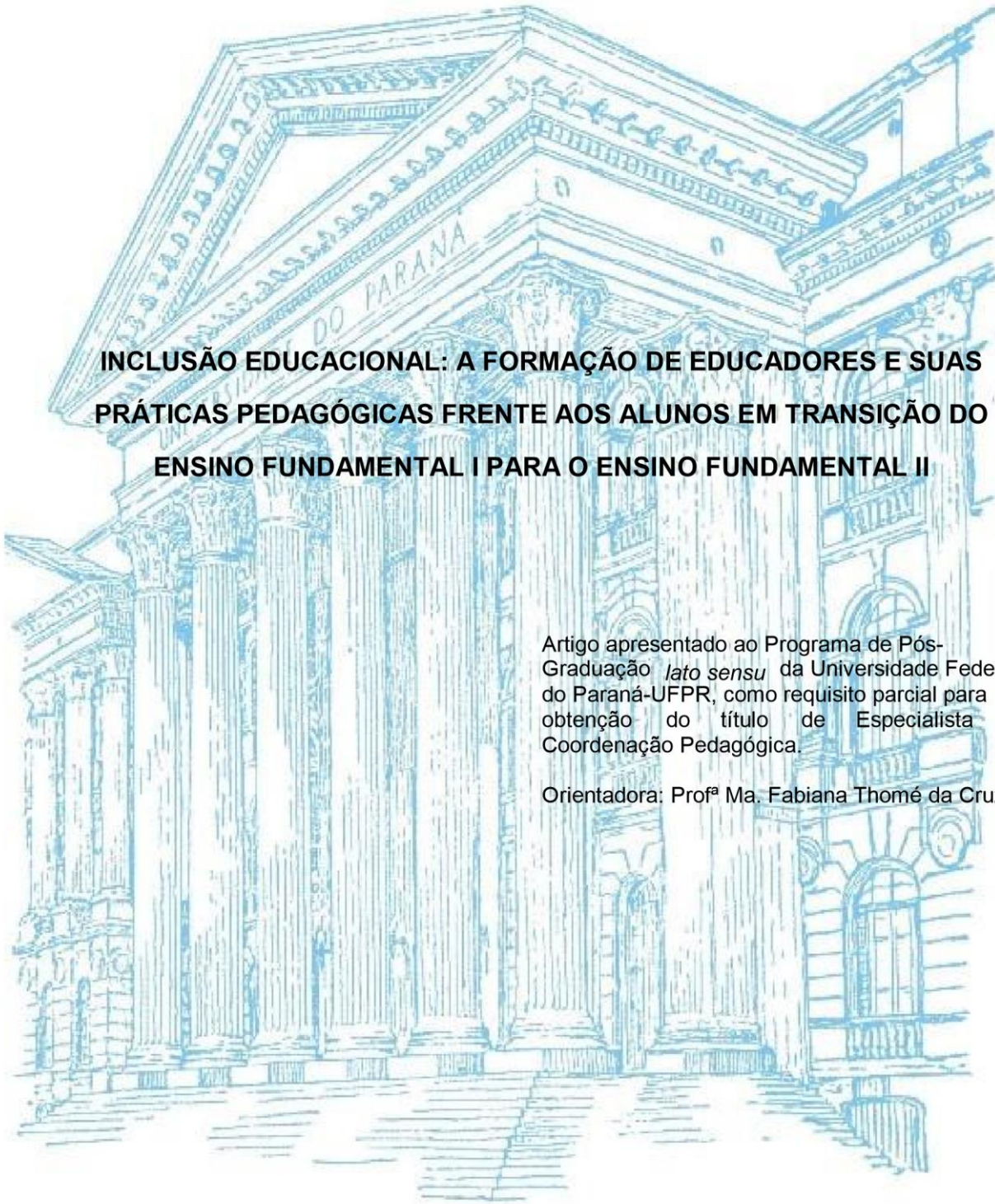
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

MÔNICA CRISTIANE ALVES

**INCLUSÃO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E SUAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRENTE AOS ALUNOS EM TRANSIÇÃO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**



CURITIBA, 2016



**INCLUSÃO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E SUAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRENTE AOS ALUNOS EM TRANSIÇÃO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação *lato sensu* da Universidade Federal do Paraná-UFPR, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Coordenação Pedagógica.

Orientadora: Prof^a Ma. Fabiana Thomé da Cruz

CURITIBA 2016

INCLUSÃO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRENTE AOS ALUNOS EM TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

MÔNICA CRISTIANE ALVES¹

RESUMO

O esforço reflexivo que aqui se apresenta surgiu de uma preocupação com o atendimento às crianças com Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH) na escola, particularmente quando acontece a transição dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os anos finais; quando as crianças saem da escola municipal, após concluir o 5º ano, e adentram a escola estadual para cursar o 6º ano. A forma de organização é outra, são diferentes professores para cada disciplina que a criança cursa, os tempos e horários da escola são diferentes; e não existe mais um professor referência da turma, pois cada professor tem entre 50 minutos e 1 hora e 40 minutos de aula, se a aula for conjugada, para realizar o trabalho pedagógico com a classe. Tais mudanças desorganizam e dificultam essa passagem para todas as crianças, que dirá as crianças com TDAH, que precisam de um maior esforço de organização e de foco para conseguir apreender o conhecimento. Dificuldades que vão desde a parte burocrática, documentação, laudos, pareceres que não chegam na nova escola, ficam parados em Núcleos de Educação, na Secretaria Estadual de Educação, dentre outros, que inibem que se estabeleça uma ponte entre a escola que a criança está deixando e a nova escola. Este estudo procura também fazer um breve levantamento da legislação referente a inclusão de forma geral e ao TDAH de maneira mais específica, bem como trazer elementos da literatura disponível para que os professores reflitam sobre a importância de conhecer o transtorno, para que possam selecionar estratégias pedagógicas para melhor atender aos alunos com TDAH.

Palavras-Chave: Educação. Inclusão Escolar. Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade.

¹ Artigo produzido pela cursista Mônica Cristiane Alves, do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná, Email: monicacristiane79@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A Educação Pública no Brasil sempre sofreu transformações e muitas destas influenciadas por tendências internacionais. Algumas destas transformações tiveram como base teórica pensamentos neoliberais, apoiadas, e muitas vezes financiadas por agências internacionais como o Banco Mundial. A implantação destas mudanças por nossos governantes sempre vieram de cima para baixo, no estilo de macroprojetos. Sendo despejadas no chão da escola, sem o devido debate com os professores e, conseqüentemente, acabam não tendo o resultado esperado.

Com estas novas “roupagens” educacionais os professores acabam sendo pressionados a produzir e apresentar melhoras nos indicadores de qualidade. Mesmo que não tenham sido dadas as ferramentas necessárias para executar o que lhe foi imposto.

Com falhas graves na estrutura da sociedade moderna, muitas funções que não eram da escola passaram a ser. E a pressão do professor para dar “conta” de tudo vem aumentando ainda mais sua carga de responsabilidade.

O trabalho pedagógico na escola passou a ser mais coletivo do que outrora, porém, como ser coletivo com professores que fazem jornadas em diferentes escolas? Como ter coletividade com professores que chegam já tendo iniciado o ano letivo? Como ter coletividade com professores que são temporários e não conseguem firmar vínculos com a escola? Outro ponto que devemos ressaltar é que essa coletividade demanda tempo. Tempo fora dos 200 dias letivos. Sim, o calendário escolar já prevê alguns dias de trabalho docente. Porém, mesmo nestes dias é impossível reunir o coletivo da escola devido à igualdade de datas entre as mesmas, então o professor acaba tendo que priorizar por comparecer em uma das escolas, em detrimento da outra.

Portanto, pelo quadro exposto, pela força de leis impostas de cima para baixo e por tendências educacionais muitas vezes não condizentes com a realidade escolar brasileira, o professor se depara com a obrigação de dominar práticas e saberes antes não relevantes para desempenhar suas funções. Diante da pressão e da impossibilidade de atender essa nova demanda, o professor muitas vezes acaba se deparando com um sentimento de impotência e de frustração com a profissão.

Por outro lado, temos o direito do aluno à uma educação de qualidade, aluno que não tem culpa da falta de infraestrutura das escolas, nem das tendências

educacionais e que vem sofrendo com os resultados de uma política de vertical tanto quanto o próprio professor. Nunca se produziu tantos analfabetos funcionais com diploma na parede. O analfabetismo funcional apresenta índices altíssimos.

Uma nova faceta, e não menos importante do que a produção de alunos “sidão”, expressão utilizada por Dias-da-Silva(2001) para se referir aos muitos alunos que atualmente concluem os estudos sem sequer saber ler e escrever, é a da inclusão. Como atender esses alunos com qualidade? Como o professor sem especialização pode trabalhar com esses discentes? Como fazer com que este discente seja bem avaliado, respeitando seus limites?

Apesar da falta de condições de trabalho para os profissionais da educação que atuam nas escolas públicas da rede estadual do Paraná, não podemos nos omitir com relação a esse aluno que chega à escola. Sob uma perspectiva pedagógica, podemos afirmar que os alunos em condições normais de aprendizagem, mesmo que cada um a seu tempo, respeitadas as suas especificidades, terão chances de aprender se assim o desejarem. E, desta forma, poderão exercer a sua cidadania em nossa sociedade. Em contrapartida, o aluno de inclusão, se não for bem trabalhado desde a fase inicial dos seus estudos, sempre sofrerá as consequências do não aprendido. Isso fará que ele não tenha condições de atuar na sociedade de forma produtiva, aumentando ainda mais as fileiras das pessoas excluídas e, sem uma formação necessária para a obtenção de um emprego digno, seja obrigado a aceitar subempregos. Todavia, há de se questionar se este aluno, quando bem trabalhado, não teria condições de ser um cidadão produtivo? Esse aluno não possui condições de superar suas dificuldades ou de controlá-las a ponto de conseguir aprender? O que dizer de vários exemplos de pessoas renomadas com dificuldades intelectuais e que superando suas dificuldades tornaram-se ícones em suas profissões? Até quando segregaremos os pobres, estigmatizando-os desde a tenra infância e diplomando-os como incapazes?

2. A LEGISLAÇÃO

No intento de dirimir a prática de exclusão social a qual as pessoas com necessidades especiais foram submetidas no decorrer da história, a Política Nacional de Educação (BRASIL, 1994) traz em seu texto o conceito e a responsabilidade da integração; que só pode ser garantida, na prática, por igualdade de direitos e oportunidades.

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96 reitera, no artigo 58, o direito das crianças serem atendidas em suas especificidades, incluídas nas escolas regulares, sempre que possível

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

O Plano Nacional de Educação, lei 13.005/2014, legisla sobre a questão em sua meta

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da [Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007](#);

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na

rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do [art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005](#), e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdoscegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014)

As legislações arroladas acima demonstram que incluir, integrar e respeitar as pessoas em suas diferenças e especificidades é uma preocupação da sociedade brasileira há várias décadas. Diante da conjuntura atual, e o corte de recursos para a educação, a desvinculação da receita da união para áreas como saúde, educação e segurança, haja vista a proposta de Emenda Constitucional que tramita no Congresso Nacional (PEC 241/2016), sabemos que dificilmente as metas do tão discutido Plano Nacional de Educação conseguirão ser concretizadas, pois, sem financiamento, o plano não passa de letra morta. Todavia, mesmo diante de conjuntura tão perversa

para a educação, acreditamos que cabe uma reflexão das escolas, equipes pedagógicas e professores sobre de que forma podemos auxiliar nesse processo de inclusão; mesmo que as condições para que isto ocorra não estejam dadas, de que forma nós podemos fazer acontecer, pelo menos no que concerne a nossa parte da responsabilidade?

Consideramos positivo refletir sobre como está acontecendo esse processo de inclusão educacional por parte das equipes das escolas, e quais estratégias ou práticas pedagógicas estão (ou não) utilizando para facilitar o processo de transição desses alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental II. No processo, procuramos fazer uma breve reflexão sobre como os alunos com laudos (o foco nesse estudo serão os alunos com TDAH) oriundos do quinto ano são recebidos pelos professores no sexto ano, se está sendo realizada ou não a flexibilização do currículo e procedimentos da própria escola para atender essas crianças em suas especificidades.

3. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV) publicado em 1995, define Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) como:

“um padrão persistente de desatenção e hiperatividade/impulsividade, que é mais frequente e grave do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento e deve causar prejuízo significativo antes dos sete anos, em pelo menos dois contextos, como casa e escola” (DSM-IV, 1995)

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA):

“O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e freqüentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade”. (ABDA, s/d)

O TDAH se caracteriza por uma combinação de dois sintomas: desatenção e hiperatividade/impulsividade. Na infância, pode estar associado a dificuldades na escola e no relacionamento com os colegas, professores e pais. Dentre os comportamentos que as crianças com TDAH apresentam na escola, destacam-se: falta de atenção, distração, inquietude, hiperatividade e impulsividade, sendo os dois

últimos mais comuns nos meninos. Costumam apresentar também problemas de comportamento e dificuldades com regras e limites.

Para Rohde, Mattos e Cols (2003), o TDAH é um distúrbio do neurodesenvolvimento bastante comum, que se manifesta em diferentes contextos, causando prejuízos funcionais na vida do indivíduo, como dificuldades acadêmicas, problemas nas relações sociais e com a auto estima.

Exposto esse quadro, se mostra fundamental que o professor compreenda com que tipo de transtorno e/ou dificuldade está lidando, para que possa incluir e ajudar este aluno.

4.1. TDAH NA ESCOLA

Segundo Silva (2003, p.54:56), a criança com TDAH apresenta algumas especificidades no contexto escolar: perde itens necessários para tarefas ou atividades escolares; às vezes fala excessivamente; têm dificuldade de brincar em silêncio ou tranquilamente; com frequência muda de uma atividade inacabada para outra; têm dificuldade de manter a atenção em tarefas, mesmo em atividades lúdicas; têm dificuldade em seguir instruções e ordens; têm dificuldade de esperar a sua vez em brincadeiras ou em situações de grupo; se distrai com facilidade por estímulos externos; com frequência mexe ou sacode mãos e pés, se remexe no assento ou levanta da cadeira; com frequência dispara respostas para perguntas que ainda não foram completadas.

4.2. AS CONSEQUÊNCIAS DO TDAH PARA A APRENDIZAGEM

Segundo Benczik (2000), a falta de atenção pode prejudicar muito o desempenho escolar da criança, o que transparece na caligrafia ruim e erros devido à distração, entre outros. Realizar trabalhos em grupo é para a criança uma situação de estresse, pois seu desempenho afetará não só a sua atividade, mas a realização da tarefa do grupo todo. As crianças com TDAH também não reagem da mesma forma às intervenções do professor, suas atitudes são diferentes, o que pode vir a ser interpretado como um comportamento desobediente. Tais questões podem interferir e influenciar o comportamento do professor com a turma toda.

Segundo Costa (2010), dentre as muitas dificuldades que podemos destacar na aprendizagem de nossos alunos, e em especial nas crianças com TDAH, estão a falta de concentração, a impulsividade e a hiperatividade. As crianças que apresentam estes sintomas muitas vezes são taxadas de preguiçosas, agressivas e indisciplinadas, pelas famílias e pelos educadores.

“Na escola não conseguem assimilar as atividades propostas pela professora e em casa não conseguem manter a ordem, trazendo assim uma grande preocupação para professores e pais. Na verdade essas crianças sofrem por não ter controle sobre si mesmos e nem mesmo sabem porque são tão agitadas, desatentas e agressivas”. (COSTA, 2010)

O TDAH interfere, e muito, no desempenho escolar da criança. Nesse contexto, cabe ao professor, que conhece as dificuldades e especificidades de cada criança, tentar intervir utilizando diferentes estratégias para a aprendizagem desses alunos. É importante que o educador compreenda que o TDAH afeta, além do comportamento da criança, a sua aprendizagem.

Em pesquisa realizada em escola da rede pública do município de Gravataí, região metropolitana de Porto Alegre- RS, que atende alunos de 1ª a 8ª série, Costa (2010) infere que dentre as observações feita pelos professores sobre seus alunos com TDAH então

“não conseguem realizar o mesmo que outras crianças fazem, obtendo assim nas mesmas atividades notas menores e sendo a repetência mais freqüente (...) a criança com TDAH parece estar frequentemente “sonhando acordada” (...) tem problema de comportamento ou emocionais na escola. Esses problemas, geralmente, se desenvolvem em resposta a fracassos freqüentes e repetidos”. (COSTA, 2010, p.25)

Além disso, continua COSTA (2010), as crianças com TDAH podem apresentar dificuldade para realizar operações básicas, como adição, subtração, multiplicação e divisão. Tal dificuldade, e os erros daí derivados, estão associados à “dificuldade de prestar atenção e reter informações específicas em virtude da dificuldade de manter a atenção e organizar as informações verbais”.

4. AS DIFERENTES DEMANDAS E FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA OBLITERANDO O VIÉS PEDAGÓGICO DESSE ESPAÇO

A Educação Especial é definida, a partir da LDBEN 9394/96, como uma modalidade de educação que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos. (PAULON, 2005)

No final da década de oitenta, início da década de noventa do século passado, quando um pai era chamado à escola e ouvia que seu filho não aprendia e incomodava os demais, automaticamente o filho deixava de frequentar a escola para trabalhar. Na cidade onde esta pesquisadora residia era comum ouvir a expressão “vai plantar batata”, justamente porque a cidade tinha como base agrícola a plantação de batatas. Desta forma, o aluno que não “servia” para estudar tinha seu destino traçado: colher batatas.

Hoje o aluno possui o direito e os pais o dever de mantê-los na escola. Essa postura modificou a visão da escola homogênea. Porém o profissional da educação (professor) é produto desta educação, tendo como base empírica e formativa a turma homogênea. Ao professor não foi ensinado como trabalhar com as diferenças e especificidades de cada aluno. Até mesmo o sistema de avaliação escolar ainda insiste em trabalhar pelo sistema de notas. Neste, valoriza o aluno que possui somente boas notas como sendo um ideal a ser alcançado, e, quanto ao aluno que não consegue atingir estas “metas”, acaba sendo estigmatizado como incapaz, como se não tivesse se esforçado o suficiente.

Sob nosso ponto de vista, é necessário que a escola perceba que os alunos, todos eles, precisam ser preparados para a sociedade. Preparados para exercer a sua cidadania, seu direito a uma vida e um emprego dignos, de outra forma, ficam sujeitos a se tornarem mais um número dentre os excluídos da mesma, porque alijados dos conhecimentos necessários a esta inserção social. Com o excesso de demandas e funções sociais que antes não pertenciam à escola, mas que a ela foram relegados diante da “inibição dos demais agentes educativos” (RICCI, 1999), o professor deixa de focar suas forças e estudos no objetivo de seu trabalho: o aprendizado e a aquisição dos conhecimentos por parte do aluno, o processo de ensino aprendizagem, passando a desempenhar, para além de todo o seu trabalho, diferentes papéis sociais.

Nesse contexto, o professor também é conselheiro, psicólogo, assistente social, etc. Tudo isso para que consiga atender diferentes demandas que antes não lhe diziam respeito. O professor passa então a ser refém desse processo. E é neste contexto que podemos apontar a desmotivação e frustração do profissional da educação para realizar seu trabalho com a devida qualidade, pois, por mais que se esforce, não consegue atender a todas estas demandas.

E é nesse contexto que o professor precisa trabalhar com o desafio da inclusão escolar. Da forma como vem sendo encaminhada pelo poder público, que não oferta as condições necessárias para que seja diferente, a inclusão realizada dentro da escola acaba se tornando uma “inclusão excludente”.

Excludente, dentre outros fatores estruturais, porque a maioria dos professores que atendem estes alunos não tem formação na área da educação especial e, portanto, muitas vezes não conseguem atingir e potencializar o aprendizado desses alunos. Capacitação essa que não é ofertada pela mantenedora, e fica a critério dos profissionais, dos que dispõem de tempo e recurso para tal, buscar uma pós-graduação que os capacite para atender estes estudantes.

Para o estado e a mantenedora, o aluno de inclusão muitas vezes acaba se tornando um “problema social” quando se torna distorção série/idade e são encaminhados a EJA com a falsa sensação de dever cumprido. Isso quando os mesmos não desistem antes e esperam fora da escola até que possam frequentar a EJA, considerando ser mais fácil o aprendizado. Compreendendo a inclusão como sendo um universo muito grande propõe-se neste estudo trabalhar com o *aluno com Transtorno de Déficit de Atenção(TDA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)*. Tal “recorte” deve-se ao fato dessa comorbidade não possuir respaldo legal para que o aluno frequente a sala multifuncional, permanecendo somente em sala de aula. E pelo fato de que não existem na rede pública estadual do Paraná sequer políticas públicas de redução de aluno/turma para um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico docente/discente.

Outro ponto deste retrato que aqui traçamos sobre a inclusão escolar desses alunos e que não se pode deixar de citar, é o fato de que muitas vezes o professor nem sequer ficar sabendo que existem alunos em condições diferenciadas de

aprendizagem, pois a informação fica retida somente no Setor Pedagógico. E adentrando ainda mais na origem do problema, temos a dificuldade do acesso de informação quando da saída do ensino fundamental I para o ensino fundamental II.

Como acontece essa comunicação? Qual é o tratamento dado quando ela acontece? Existe infraestrutura para atender esses alunos em condições especiais de aprendizagem?

Precisamos verificar também como os pedagogos tratam as informações que chegam até a escola e como disponibilizam estes conhecimentos, tornando (ou não) acessível a todos, o que é fundamental. Portanto, refletir sobre tais aspectos se torna essencial, uma vez que o pedagogo também é professor.

Precisamos incluir também, neste processo reflexivo, a atuação dos demais profissionais/educadores da escola, como os agentes educacionais I e II (nomenclatura adotada pelo Governo do Paraná) são instrumentalizados para atender esses alunos. Precisamos de uma formação também voltada para estes profissionais, uma vez que todos que trabalham com a educação fazem parte do processo formativo das crianças.

5. ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER UTILIZADAS PELOS PROFESSORES PARA AUXILIAR O APRENDIZADO DOS ALUNOS COM TDAH

A preocupação de fazer com que estes indivíduos sejam respeitados em suas diferenças e especificidades vêm de longa data e se faz cada vez mais urgente. Devemos pensar nas gerações futuras, porém não de maneira utópica, mas sim, com estudo e planejamento adequado, este pode sim ser um papel desempenhado pela escola e pelos profissionais da educação.

Não há uma solução fácil sobre como lidar com crianças com TDAH em sala de aula, mas existem sugestões que podem ser adaptadas de acordo com o perfil de cada aluno atendido. Além destas, sobre as quais refletiremos na sequência, vale o encorajamento, o trabalho com a auto-estima da criança e ajudá-la a confiar em si mesma e no seu potencial. Precisamos conhecer e respeitar as diferenças e trabalhar à partir delas, flexibilizando o currículo de acordo com as especificidades e demandas de cada criança.

Em reportagem publicada em 2003 a Revista Nova Escola dá algumas sugestões sobre como trabalhar em sala de aula com crianças com TDAH

- Ao falar com ele, olhe-o nos olhos e leve suas dúvidas em consideração;
 - Coloque-o sentado em uma classe próximo a você;
 - Permita que ele saia da sala em pequenos intervalos de tempo;
 - Estimule e elogie pequenos avanços para melhorar sua auto-estima;
 - Mantenha o ambiente organizado e sem focos de distração;
 - Tenha paciência e simplifique as instruções das atividades;
 - Estabeleça regras e limites e repita as diretrizes sempre que possível.
- (NOVA ESCOLA, 2003, p. 16)

A mesma publicação atualiza o assunto em reportagem de abril de 2010, onde sugere que o professor pode ajudar as crianças com TDAH: evitar sala com muitos estímulos; evitar deixá-los sentados próximos às janelas, que podem ser um foco de distração; canalizar a energia para funções práticas na sala de aula, como distribuir e organizar o material das atividades; propor um intervalo em leituras longas ou sugerir uma pausa para tomar água após uma sequência longa de exercícios; propor atividades desafiadoras e evitar rotinas repetitivas. (NOVA ESCOLA, abril de 2010)

O uso das novas tecnologias pode ser um caminho para despertar o interesse e estabelecer novos desafios para essas crianças. COSTA (2010) infere que

“Os jogos computadorizados são a mais nova alternativa de tratamento para combater o TDAH. No decorrer do jogo as crianças enfrentam desafios constantes, como lutar com monstros, piratas, cobras venenosas, entre outros, exigindo assim respostas imediatas, contudo previsíveis e coerentes. Outra característica do jogo é reter a atenção de crianças hiperativas e a exigência de muitas tarefas a serem cumpridas em um curto espaço de tempo”. (COSTA, 2010, p.26)

Embora essa pareça ser uma excelente ferramenta, sabemos que, infelizmente, muitas escolas não dispõem de uma estrutura onde essa opção pedagógica seja viável. Dentre as que têm computadores funcionando, não tem na quantidade adequada para se trabalhar com toda a classe. Dentre as máquinas que estão em funcionamento, muitos sistemas operacionais estão ultrapassados, e os jogos não rodam ou rodam tão lentamente que não conseguem “carregar” o link para jogar. Dada as condições atuais da maioria das escolas públicas da rede estadual do Paraná, trabalhar com tecnologia para potencializar o aprendizado das crianças, com ou sem TDAH, ainda pode ser uma utopia distante no horizonte.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independente da infraestrutura, disponível ou não, velhas estratégias do trabalho pedagógico podem dar bons resultados, como estabelecer um vínculo de confiança e respeito com o aluno, acompanhar de perto sua aprendizagem e onde precisa ser mais trabalhado para que possa consolidar o aprendizado em determinados conteúdos, trabalhar com sua auto-estima, ajudá-lo a confiar em si mesmo e no seu potencial, flexibilizar o currículo para adaptá-lo as suas dificuldades, dentre outras.

Cabe ressaltar que estas são estratégias pedagógicas utilizadas (ou que deveriam ser) com todos os alunos, e não só os com TDAH, mas as condições de trabalho a que estão sujeitos os professores, e as escolas, dificultam e muito esta tarefa. Como ter um olhar individualizado para esta criança em salas superlotadas com 37, 40 alunos? Em aulas de 50 minutos, ou no máximo duas aulas de 50 minutos conjugadas? Sem professores de apoio, corretores, salas de recursos (que são liberadas para alguns casos de alunos de inclusão, mas que não o são para crianças com TDAH)?

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **O que é o TDAH.** s/d. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html> Acesso em: 08/06/2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV.** 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1995.

BARBOSA, Laura Monte Serrat, **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar.** Curitiba: Expoente, 2001.

_____, **A Psicopedagogia e O Momento do Aprender.** São José dos Campos: Pulso, 2006.

_____, L. M. S. **Psicopedagogia: Um diálogo entre a Psicopedagogia e a Educação.** Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – Atualização Diagnóstica e Terapêutica.** 2ª edição, SP: Casa do Psicólogo, 2000.

15

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da Prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

16

BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP/MEC, 1994.

BRASIL, MEC. **Lei nº9394/1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: fevereiro de 2016.

BRASIL, MEC. **Lei nº 13.005/2014**, Aprova o Plano Nacional da Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 10/09/2015.

CARTILHA DA INCLUSÃO ESCOLAR, Domínio Público, www.aprendercrianca.com.br/acesso em 20/04/2015, às 19h: 00min.

COSTA, Sandra A. da Silveira. **Um Desafio de Inclusão Para Professores: Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010 Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39548/000825089.pdf?sequence=1> Acesso em: 15/06/2016.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. **Projeto Pedagógico e escola de periferia: sonho ou pesadelo**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu. ANPED, 2001. www.anped.org.br em 20/04/2015, às 19h: 10min.

FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006.

_____. **Metodologia da Educação Especial**, Curitiba: IBPEX, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de, **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguimos escapar do neotecnicismo?** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO CEDES, 3., fev.2011.Campinas. Anais... Campinas: Cedes, 2011.

GASPARIAN, M. C. **Psicopedagogia Institucional Sistêmica**. São Paulo: Lemos editorial, 1997.

16

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, 2006

17

_____ , CADERNO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM,

Curitiba, 2012

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 14ª edição, São Paulo: Loyola, 1996.

PAROLIN, I. **Professores Formadores: A relação entre a Família, a Escola e a Aprendizagem.** São José dos Campos: Pulso, 2010.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão,** Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005

REVISTA NOVA ESCOLA. **S.O.S. Sala de Aula, Inquieto ou Hiperativo?** São Paulo, a. 18, n. 162, maio de 2003, p.16.

REVISTA NOVA ESCOLA. **O que é o Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH).**

Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/transtorno-deficitatencaocom-sem-hiperatividade-tdah-546797.shtml> Acesso em: julho de 2016.

RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº66, abril/1999.

ROHDE, L. A.; MATTOS & COLS. **Princípios e Práticas em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas.** Entendendo Melhor o Mundo das Pessoas Distraídas, Impulsivas ou Hiperativas. 8ª edição, SP: Editora Gente, 2003.

STAREPRAVO, A. R.; PAROLIN, I. C. H.; BOZZA, S. **Na Escola Sem Aprender? Isso Não! Três olhares sobre o aprender e o ensinar.** Pinhais: Editora Melo, 2009.

UNESCO, Organização das Nações Unidas, **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.** Salamanca, Espanha: 10 de junho de 1994.