



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Magno Alexon Bezerra Seabra

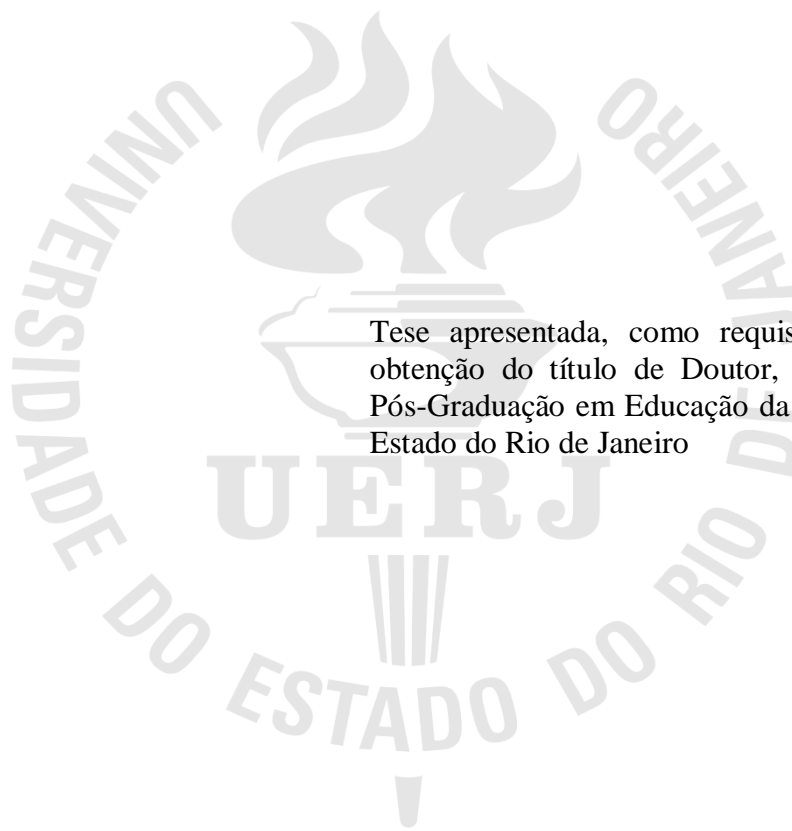
**Alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade:
concepções e práticas de professoras de escolas públicas**

Rio de Janeiro

2012

Magno Alexon Bezerra Seabra

Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: concepções e práticas de professoras de escolas públicas



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

S438

Seabra, Magno Alexon Bezerra.

Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade:
concepções e práticas de professoras de escolas públicas / Magno
Alexon Bezerra Seabra. 2012.

142 f.

Orientadora: Rosana Glat.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Transtorno por déficit de atenção com hiperatividade - Teses.
2. Educação inclusiva – Teses. 3. Formação de professores. I. Glat,
Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título

CDU 376.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese

Assinatura

Data

Magno Alexon Bezerra Seabra

Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: concepções e práticas de professoras de escolas públicas

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Aprovada em: 20 de Julho de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rosana Glat (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Márcia Denise Pletsch
Instituto Multidisciplinar da UFRRJ

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
Departamento de Educação Física da UNICENTRO

Prof^a. Dr^a. Marcionila Fernandes
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UEPB

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

O trabalho a cada dia tem sido árduo. As condições colocadas são pouco satisfatórias. Mas você, professor, não tem parado de lutar.

E você, que tem o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, suas atitudes, muitas vezes, não são compreendidas, mesmo que carregadas de boas intenções.

A vocês, dedicamos este trabalho, pois sem as suas experiências e especificidades, não conseguiríamos nos tornar os seres humanos que agora somos: conhecedores de sujeitos singulares, que fazem da nossa sociedade um campo de diversidade necessária à dinâmica da educação e da vida.

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas e instituições acadêmicas que contribuíram, de múltiplas formas, na tessitura deste trabalho. Por isso, procuramos não esquecer de ninguém.

Mesmo reconhecendo a participação de sujeitos nesta construção, meu primeiro agradecimento volta-se a Deus; pois, por mais que busquemos materializá-lo, não conseguimos, devido à sua supremacia divina, excelsa, indecifrável. No entanto, sua beleza não se perde; mas alastra-se e leva-nos a pensar quem nós somos, para onde vamos, mostrando-nos dois caminhos paradoxais: um das possibilidades e outro das limitações.

Meus sinceros agradecimentos, à minha orientadora, Professora Rosana Glat, que com muita dedicação, competência e habilidade ajudou-me a tecer esta tese, sua participação valeu-se na construção dos pilares e adornos.

Ao Professor Gilmar de Carvalho Cruz, que contribuiu significativamente para a qualidade desta tese.

À Universidade Estadual da Paraíba, que firmou o acordo junto à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para que pessoas e instituições continuassem a crescer, enquanto pessoas, profissionais e acadêmicos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em especial, à Professora Alice Casimiro Lopes, que se fizeram presentes na nossa formação, enquanto educadores éticos e comprometidos.

À Professora Nilda Alves e ao Professor Luiz Antonio Senna, exemplos de profissionalismo e dedicação ao ensino, à pesquisa e à educação.

À Professora Leila Regina de Paula Nunes, que tem contribuído, com sua larga experiência na formação de pessoas autônomas e, na criação de meios adequados ao dia-a-dia de sujeitos que necessitam de auxílios diferenciados.

À Professora Márcia Pletsch, por suas valiosas contribuições.

À Professora Marcionila Fernandes, que sempre oportunizou a muitos o acesso à satisfação pessoal e profissional.

A todos que participaram e participam do Grupo de Pesquisa Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular: Práticas Pedagógicas e

Cultura Escolar, coordenado pela Professora Rosana Glat. Em especial, a Mara Lúcia, que prontamente colaborou nos trâmites finais.

A todos os colegas do Dinter, em especial, Kátia, Val, Marta, Noalda, Osmundo, Roseane, Francisca, Vagda, Tatiana, Magdalena, Waldênia, Adelina e Sônia Fortes; com os quais dividimos conhecimentos, bem como, anseios, angústias e incertezas.

Às professoras e às equipes técnicas das escolas públicas municipais de João Pessoa, que nos acolheram com atenção e carinho.

A todos que fazem a Escola Municipal de Ensino Fundamental Moema Tinoco da Cunha Lima, em especial, Celly, Twana e Irene; colegas que aceitaram a minha ausência e contribuíram para este estudo.

À Professora Cleonice Agra, responsável pelos primeiros passos no doutorado, meus agradecimentos eternos.

À Professora Carla Moita, que teve sua parcela de contribuição, através de suas opiniões.

À minha querida Professora Joanita, que esteja onde estiver, sou eternamente grato aos seus ensinamentos.

Aos meus pais, que presentes ou ausentes, continuam tão vivos nos meus pensamentos e sentimentos.

Aos meus primos; Felipe, Maristela e Maria José, pela força e prontidão para o encerramento de uma etapa ímpar.

À Zuleide, que nunca mediu esforços para diminuir as minhas dores, sejam elas orgânicas ou psicológicas. Sei que muitas coisas não seriam concretizadas sem a sua ajuda.

Ao meu querido e eterno Mozart, pois mesmo tendo vivido tão pouco tempo conosco, resgatou-me sonhos e lições já adormecidas. Da mesma forma, mostrou-me que o mundo é mais encantado do que real.

Aos meus presentes do céu: Frésia, Sálvia e Gaspar, que preenchem as mais puras emoções e sentimentos. Ensinam-me que não se precisa de muito, apenas o simples é suficiente... o que passa disso é excesso.

Quando éramos criança, vivíamos de sonhos e fantasias, e acreditávamos haver respostas para tudo, o que iríamos conhecer.

Hoje, vivemos de dureza, de desgaste; mas a criança persiste, com seus sonhos e suas fantasias, no entanto, agora, certo de que nem tudo tem resposta, surgiram muito mais dúvidas.

O que seria de nós se conseguíssemos todas as respostas? Que sentido teria a continuação da caminhada? Melhor que seja de buscas e de encontros num movimento que não cesse.

RESUMO

SEABRA, Magno Alexon Bezerra. *Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: concepção e práticas de professoras de escolas públicas*. 2012 . 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Nesta tese objetivamos analisar a compreensão de professoras de escolas públicas sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as suas práticas pedagógicas, junto a alunos com esta necessidade especial. Os esforços compilados no presente estudo nasceram da nossa prática profissional, num processo de múltiplas experiências e observações em ambientes escolares onde atuamos diretamente, somados a carência de profissionais habilitados sobre a temática, na área da Educação. Por isso, buscamos compreender como os professores têm trabalhado pedagogicamente com seus alunos com TDAH. Apesar dos muitos cursos de formação docente, os nossos professores têm poucas oportunidades de conhecer melhor o TDAH, em especial no Estado da Paraíba, onde este tema não é suficientemente discutido. O TDAH tem como principal característica a ausência de auto controle ocasionada por fatores orgânicos. Neste trabalho trouxemos a discussão sobre o TDAH, desde seus conceitos às práticas de interação apresentadas por diferentes autores. Realizamos uma pesquisa nas escolas do município de João Pessoa, junto a oito professoras, que tinham tido alunos com TDAH em suas classes, as quais responderam às questões em uma entrevista semiestruturada. Seis entre as oito professoras entrevistadas haviam concluído curso superior, no entanto, nenhuma delas realizou curso na área da Educação Especial ou para lidar com pessoas com TDAH. Os relatos dessas professoras revelaram que o trabalho com as crianças com TDAH, em geral, não diferia dos demais alunos da classe. Contudo, algumas professoras mostraram uma certa flexibilidade, como por exemplo, oferecendo outras atividades para as crianças com TDAH, quando esses alunos conseguiam concluir suas tarefas com mais rapidez. Foi verificado que o aluno com TDAH chegava à sala de aula sem nenhum suporte profissional, com exceção do esperado trabalho do professor. Conforme constatamos, poucas professoras tinham conhecimento prévio de que seu aluno possuía diagnóstico do TDAH. No entanto, isso não motivou as professoras ou a escola a buscar subsídios para que o aluno com TDAH fosse direcionado adequadamente. Para Benczik e Bromberg (2003), a presença de professores compreensivos, que colaborem com a criança, é imperativo para o desenvolvimento do potencial do aluno com TDAH. Como discutido, este transtorno envolve três tipos: o desatento, o hiperativo e o impulsivo. Isto nos levou a perceber que as atividades precisariam ser mais específicas, pois cada tipo de TDAH apresenta peculiaridades diferenciadas, ou seja, que cada um deles apresenta necessidades educacionais especiais específicas que demandam atendimento diferenciado. É relevante, portanto, que sejam realizados estudos que pontuem e trabalhem cada tipo de TDAH enfatizando suas especificidades visando um melhor desenvolvimento acadêmico e social destes alunos.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Educação inclusiva. Formação de professores.

ABSTRACT

In this thesis we had as objective to analyze the understanding of public school teachers about the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) as well as their pedagogical practices with students with this special need. The efforts for the present study raised from our professional practice, in a process of multiple experiences and observations in school settings where we worked, added to the lack of professionals specialized in this theme among the area of Education. Therefore, we seek to understand how teachers have been working pedagogically with their students with ADHD. In spite of many teacher formation courses, our teachers have few opportunities to know more about the ADHD, especially in the State of Paraiba, where this theme is not sufficiently discussed. In this work we brought the discussion about ADHD, from its concept to the interaction practices presented by different authors. We undertook a research in schools of the City of Joao Pessoa, with eight teachers who had in their classes, students with ADHD, who answered questions in a semi-structured interview. Six among the eight teachers interviewed had concluded higher education, however, none had done any courses in the area of Special Education or geared to deal with persons with ADHD. The reports of these teachers showed that the work with ADHD children, in general, was not different that with the other students of the class. But some teachers showed a certain flexibility, for example, offering other activities for children with ADHD when these students were able to finish their tasks more quickly. It was verified that the student with ADHD arrived at the classroom without any professional support, with the exception of the expected work of the teacher. As we were able to notice, few teachers had previous knowledge that the student had ADHD diagnosis. However, this fact was not enough to motivate them or the school to search for subsidies in order for the student with ADHD to be adequately directed. For Benczik and Bromberg (2003), the presence of understanding teachers who collaborate with the child, is very important for the student's with a ADHD potential development. As discussed, this disorder involves three types: non attentive, the hyperactive, and the impulsive. This lead us to perceive that the activities should be more specific, since each type of ADHD presents different peculiarities, that is, each one of them presents specific educational special needs that demand differential treatment. It is relevant, therefore, that be undertaken studies that focus and work each ADHD type, with emphasis in their specificities in order to achieve a better academic and social development for this students.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Inclusive education. Teacher formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal do Brasil
DGC	Diretoria de Gestão Curricular
DSM – IV	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EE	Educação Especial
FunAD	Fundação Centro de Apoio ao Portador de Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SECJP	Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção /Hiperatividade

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH): DOS CONCEITOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	26
1.1	Caracterização geral	26
1.2	Conceito de TDAH	29
1.3	Características do TDAH	31
1.4	Subtipos do TDAH	32
1.5	Trabalho pedagógico desenvolvido com o aluno que tem TDAH	35
2	EDUCAÇÃO: TECENDO ESPAÇOS PARA ALUNOS COM TDAH	43
2.1	Cidadania e Políticas Públicas	48
2.2	Escola: espaço de multiplicidades	52
2.3	A família de sujeitos com TDAH	54
2.4	A Inclusão/Exclusão Escolar de alunos com TDAH	56
3	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA FRENTE A ALUNOS COM TDAH	60
3.1	Eu, tu, ele, nós somos professores: reflexões	60
3.2	Formação docente para inclusão: diferentes contextos, mesmos dilemas	69
4	PERCURSO METODOLÓGICO	75
4.1	Delineamento da Pesquisa	75
4.1.1	<u>Instrumento de coleta de dados</u>	77
4.2	Sujeitos	79
4.2.1	<u>Critérios de seleção de sujeitos</u>	80
4.3	Aspectos Éticos	81
4.4	Procedimentos de coleta de dados	81
4.5	Procedimentos de Análise dos Dados	84
5	PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORAS DE ALUNOS COM TDAH: impasses e possibilidades desveladas	85

5.1	Formação e experiência docente	85
5.1.1	<u>Formação geral</u>	86
5.1.2	<u>Formação em Educação Especial</u>	88
5.1.3	<u>Tempo de experiência do professor</u>	89
5.2	Conhecimento sobre TDAH	91
5.3	Características dos alunos com TDAH	92
5.3.1	<u>Aspectos cognitivos</u>	93
5.3.2	<u>Aspectos Comportamentais e Psicológicos</u>	98
5.4	Relação das professoras com alunos com TDAH	102
5.5	Uso de medicamentos pelos alunos com TDAH	104
5.6	Participação da família da criança com TDAH	107
5.7	Procedimentos utilizados pelas professoras junto aos alunos com TDAH	110
5.8	Sugestões fornecidas pelas professoras para lidar com aluno com TDAH	112
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE – Modelo do Roteiro da Entrevista	141

INTRODUÇÃO

[...] Não tenho ensinamentos a transmitir.

Apenas aponto algo, indico algo na realidade,
algo não visto ou escassamente avistado.

Tomo quem me ouve pela mão e o encaminho à janela.
Escancaro-a e aponto para fora.

Não tenho ensinamento algum,
mas conduzo um diálogo.

Martin Buber

Se existisse o ser humano perfeito, dono e senhor de todos os conhecimentos, alguém só virtudes, seria uma lástima para a Educação... posto que, afinal, ensinaríamos o que a quem tudo domina, conhece, já sabe?

A colocação acima parece óbvia, pois sabemos, de antemão, que não existe o homem perfeito. Além disso, é intrínseca à natureza da própria esfera educacional viver sob constante evolução, cumprindo o seu papel, inclusive, porque quanto maiores as dificuldades e as limitações dos educandos mais instigantes demonstram-se os desafios em face do cotidiano dos atributos exigidos dos verdadeiros agentes educadores.

A palavra *mestre* denota muitos significados: uns mais ocultos ou menos praticados, reflexo, cada vez mais, dos descompassos de um mundo (e de um tempo) em que se dinamizam os avanços científicos e tecnológicos, porém se mantêm ou aumentam-se os desníveis econômicos, sobretudo, o baixo nível educacional que segrega milhões de indivíduos.

Se o prazer e a vontade de educar estão justamente em transformar o ser que não sabe no ser que, afinal, passa a saber, por que então temeríamos os perfis dos alunos com distúrbios? Entre eles, destacam-se as crianças e adolescentes marcados de alguma maneira, mais ou menos dramática, não importa, pelas formas que se apresenta o denominado *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade* (TDAH) – fulcro do assunto da presente pesquisa.

As teorias da aprendizagem, ao mesmo tempo em que vão mais e mais se insinuando com atributos e experimentos próprios, peculiares, firmam-se a partir de suas bases

epistemológicas. Seus fundamentos contribuem para o desenvolvimento do educando e de suas múltiplas relações. Postos estes parênteses providenciais, acreditamos que é preciso nos referir a alguns marcos que estão, diretamente, relacionados ao assunto nuclear temático; compreender como é vivenciado, nas escolas, os procedimentos utilizados e concepções dos professores junto aos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou, TDAH

A formação de professores e sua profissionalização envolve aspectos que não podem ser separados, seja no ingresso, na organização escolar e na prática pedagógica e, portanto, nas perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional do professor e/ou do pedagogo. Esperamos que o profissional egresso do curso de Pedagogia esteja capacitado a compreender as relações individuais e coletivas inseridas nas manifestações e necessidades sociais, políticas, físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos seus alunos, futuros cidadãos, educandos em formação plena de suas potencialidades. Enseja-se que esse profissional da educação saiba assimilar e continuamente buscar e, ainda se responsabilizar pelo processo de aprendizagem de cada aluno, como sujeito ativo e, participante, da rede de conhecimentos estabelecida, apresentando flexibilidade intelectual e potencial para evoluir e se desenvolver para além do curso.

Dentre os marcos de grande relevância, citamos Manacorda (1995) que aponta a Pedagogia presente desde a antiguidade. Na Grécia Antiga, as crianças eram conduzidas pelos pedagogos a conhecerem o seu contexto local, pois compreender o meio em que se vive é um passo fundamental para o crescimento do indivíduo socialmente.

Entretanto, como conseguir a migração, ao menos, de parte substantiva, das sofisticadas teorias pedagógicas e psicossociais para o atendimento das diversidades escolares? Citemos, como exemplo, aqueles que fazem parte da Educação Especial.

Por outros aspectos, igualmente relevantes e oportunos na apresentação do nosso estudo, não é inadequado, nem exagero lembrar que, até pouco tempo atrás, o conceito vigente era o de que quem trabalhava na Educação Especial ensinava os “deficientes” em classes e/ou escolas especiais, ao passo que os professores do ensino regular trabalhavam com os alunos “normais”.

Na visão de Glat e Nogueira (2002), a dicotomia do trabalho realizado no ensino especial e no ensino regular afeta a formação de professores, visto que os indivíduos são classificados em “normais” ou “anormais”. Estes autores pontuam que, os primeiros têm são levados ao conhecimento através dos conteúdos escolares, enquanto os segundos encontram-se, na maioria das vezes, voltados para o desenvolvimento de habilidades da vida cotidiana.

Desta forma, há polêmica no sentido de uma formação específica para os professores. Argumenta-se que, independente da área de atuação, todos os professores precisam conhecer as particularidades dos seus alunos (MANTOAN, 2005). Mittler (2003) e outros pesquisadores da área nos dizem que, para conseguirmos progresso, a Educação Especial deverá dar suporte a esta discussão. Acreditamos fundamental preparar o professor para todas as necessidades especiais a serem apresentadas pelos alunos. Assim, os cursos de formação de professores devem direcionar seu público de buscarem alternativas de solução em diferentes situações postas pela realidade de seus alunos. As diretrizes a serem seguidas, referem-se a conhecer as necessidades dos educandos, sejam oriundas de condições sociais, psicológicas, físicas ou neurológicas.

Quando se pensa em inclusão na educação, a ideia não é simplesmente inserir um grupo novo nas escolas, é preciso, para Ferreira (2003), partir de um novo paradigma da educação, no sentido de escola, currículo, sujeito. Só assim, promoveremos uma educação de qualidade nas escolas.

Entende-se o indivíduo, fruto de sua sociedade. Vigotsky (1996) apresenta uma teoria, comumente denominada de histórico-cultural, em que enfatiza a importância da interação do indivíduo com o contexto social, seus significantes históricos e suas relações com a cultura em que vive o sujeito. Concordamos com Araújo (2004) quando diz que este contexto, através da linguagem, possibilita a aprendizagem. Temos o conceito de aprendizagem como uma modificação de conduta sistemática, a partir de uma mesma ação repetida, considerados os seus aspectos entrelaçados de motricidade, afetividade e cognição. Tal entendimento foi também expresso por Nunes e Silveira (2009) que corroboram o conceito apresentado por Campos (2010) ao retratar a aprendizagem como:

[...] um processo no qual a pessoa ‘apropria-se de’ ou torna seus certos conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações. [...] está relacionada à mudança, à significação e à ampliação das vivências internas e externas do indivíduo. Ao que ele pode e necessita aprender dentro de cada cultura (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 13).

A aprendizagem é elemento essencial no processo de desenvolvimento do indivíduo. A Educação Inclusiva visa garantir o acesso e aprendizagem de todos os alunos no ensino comum. Identificamos no trabalho de Glat, Machado e Braun (2006) que o profissional deve reconhecer o contexto educacional em que o aluno vive ou necessita de conviver, para poder realizar um trabalho dinâmico, pois assim se encontra pautado na realidade do seu educando, conforme podemos ler:

[...] ao adotar a proposta de Educação Inclusiva, com sua ênfase em práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades educacionais de todos os alunos, a escola estará, em última instância, desenvolvendo um trabalho preventivo, e contribuindo em direção à meta de equiparação de oportunidades educacionais, sem a qual não se poderá construir uma sociedade verdadeiramente democrática. (GLAT et al, 2006, p. 6)

Segundo as autoras, associado ao que vimos sobre aprendizagem, as práticas pedagógicas precisam ser diversificadas, no intuito de atenderem às necessidades educacionais especiais dos diferentes sujeitos. As adaptações realizadas para facilitar o desenvolvimento do aluno lhe proporcionarão maiores possibilidades de inclusão na sociedade.

Para Ribeiro (2003), o mundo será “especial” a partir do momento em que perceber com dignidade e respeito a especificidade de cada indivíduo. Beyer (2005) complementa este pensamento com a seguinte colocação:

[...] A criança com necessidades especiais não é uma criança ontologicamente deficiente, porém uma criança como todas as demais, com particularidades definidas na sua aprendizagem. Não é uma criança marcada pelo déficit, porém alguém que reúne uma série de atributos que podem pesar favoravelmente para uma aprendizagem significativa e eficaz. (BEYER, 2005, p. 9)

O autor supracitado continua apontando que, mesmo configurada a deficiência como um estado permanente, os atributos individuais não devem ser assim definidos, mas reconhecidos para virem a ser trabalhados e possa haver aprendizagem e desenvolvimento. Mantoan (2005) corrobora tal posicionamento, acrescentando que tanto os objetos quanto os fatos são apreendidos e relacionados pelo sujeito. Dessa forma, a ideia do outro é percebida a partir da história deste indivíduo no mundo. Por isso, a importância de conhecê-lo para podermos agir de forma eficaz, reconhecendo o aluno enquanto sujeito ontológico e social. Nesta perspectiva, nossa proposta no presente estudo foi de compreender como se encontra o trabalho de professores com alunos com TDAH em escolas públicas municipais.

A sociedade atual evidencia transformações no seio das famílias, observadas em esfera mundial inclusive no ambiente brasileiro, enfaticamente, há quatro ou cinco décadas. Esta situação, por sua vez, é fruto de alterações profundas nas atividades humanas, seja nas relações dos ambientes laborais, seja nas ciências médicas, na globalização da economia, dos padrões de consumo e acesso aos bens materiais e das múltiplas nuances consuetudinárias das comunidades humanas.

Certamente, em âmbito geral, os meios de comunicação de massa, sob a ótica especialíssima dos novos valores resultantes dos avanços da informática e, em especial, dos

recursos da Internet, vem alterando também, substancialmente, as interações tradicionalmente conhecidas e difundidas, entre os ambientes escolares, núcleos familiares, docentes e educandos.

Esse atual universo de inovações e transformações, obviamente, cria novas perspectivas para os agentes educadores em geral. Não somente em função das possibilidades representadas pelos avanços científicos, sociais e tecnológicos, mas sobretudo, pela gama de desafios e novos problemas emergidos, justamente, da quebra das interações tradicionais, em que, por exemplo, as famílias e os núcleos a elas conexos, era os principais responsáveis por parte precípua na educação de jovens e crianças.

No cenário atual, quem estaria cuidando, com zelo e sistematicidade da educação das crianças e dos jovens? Essa questão parece muito vaga e após os primeiros exames transforma-se em múltiplas inquietações, dentre as quais ressalta a problemática no sentido de se apurarem investigações, visando entender quais são as verdadeiras carências infantis e juvenis, diante de tantos apelos. Afinal, estes, entretanto, não são propriamente gerados por necessidades ou apelos, inerentes à identidade e faixas etária ou ao desenvolvimento desses sujeitos. Ao contrário, são fruto de mudanças no ambiente que, na maioria das vezes, surpreendem seu aparato psicológico, afetivo, obviamente com consequências em influenciam suas condições de aprendizagem.

Muitas são as carências demonstradas por nossas crianças e jovens, com desdobramentos inquietantes. Nessa perspectiva, inúmeras questões surgem. No que tange ao objeto de estudo da presente pesquisa, nos questionamos: quem são as pessoas classificadas com TDAH? Como suas identidades são percebidas pelos educadores e quais as ferramentas utilizadas, para se compreender suas múltiplos aspectos, para bem interpretá-los e “solucioná-los”...?

Diante de jovens e crianças marcadas pela sintomatologia TDAH e outras condições atípicas de desenvolvimento abarcadas pela Educação Especial, vale ressaltar a falta de trabalho preventivo desses sujeitos, o que leva a um agravamento de sua condição. De fato, sabe-se que, frequentemente as carências deste público-alvo são inadvertidamente criadas pelo próprio comportamento de adultos pouco conscientes das necessidades de enfrentamento diante de tantas mudanças. Tais mudanças, ditas “globais”, estão baseadas em uma conceituação difusa, universal, porém imperfeita, que, muitas vezes, ao afetar os padrões de ensino e de aprendizagem, obviamente, gera inquietações, ainda mal percebidas, sequer detectadas nos ambientes formais das redes escolares.

Em síntese, a questão fulcral que se coloca, e para qual que apresentam o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH?

Na compreensão geral de Coll, Marchesi e Palácios (2004), o professor precisa conhecer seus alunos para que possa trabalhar suas dificuldades de aprendizagem, pois caso contrário, ficará difícil atuar, principalmente, numa proposta inclusiva, ou seja, fica difícil promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo do seu aluno. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) proclama o sujeito possuidor de características, interesses, necessidades e capacidades que lhes são próprias e indispensáveis à construção de sua aprendizagem; estes aspectos precisam ser considerados pelos profissionais da educação, uma vez que serão esses os agentes a dinamizarem a interação dos alunos.

Os esforços compilados no presente estudo nasceram da nossa prática profissional, num processo de múltiplas experiências e observações em ambientes escolares onde atuamos diretamente. Também foram construídos a partir de ideário e reflexões com base em estudos teóricos, participações em seminários, leituras e atuações eminentemente práticas, em que educandos e trabalhos escolares tiveram como precípua aspecto comum justamente a esfera da denominada Educação Especial.

O desenvolvimento dessa gama de interesses e atividades trouxe-nos certa, por assim dizer, “agonia” de educador; na verdade, uma crescente inquietação, frente às interrogações e dificuldades encontradas pelos professores ao lidarem com alunos que supostamente teriam, ou que, realmente, possuem o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH. Com tais experiências nasceram dúvidas quanto aos percursos da metodologia de ensino e à forma como deveríamos, afinal, interagir com os alunos para viabilizar-lhes acessos plenos, satisfatórios, e atraentes, na promoção da aprendizagem, justamente a partir da observação das diferenças individuais e sociais desses alunos.

De modo geral, os professores se interrogam quanto à forma de ensinar a esses alunos. Avançando em tais indagações, buscam conhecer como eles aprendem ou podem aprender. É comum professores, tanto da primeira quanto da segunda fase do Ensino Fundamental, alegarem, em tom muito genérico e uma intenção que conota classificação vaga, os alunos examinados ou, ainda pior, efetivamente abrangidas, que suas crianças são *hiperativas* ou sofrem de *déficit de atenção*. Entretanto, esse rótulo, selecionado tantas vezes por preconceitos, ou abordagens superficiais na caracterização do público escolar, nem sempre se deve ao fato de os alunos-alvo, terem recebido diagnóstico de neuropediatras ou psiquiatras especializados e preocupados com os avanços na interpretação dos múltiplos aspectos da Psiquiatria Infantil.

Carvalho (2006) expressa que se deve promover a remoção de barreiras existentes na aprendizagem. Essa remoção se dá quando se tem concretamente o conhecimento e a identificação de quem são os sujeitos envolvidos. O conhecimento das características dos alunos facilitar uma melhor interação entre os que participam do processo escolar. Porém tal pressuposto não é garantia de sucesso, apenas um elemento necessário para o desenvolvimento dos indivíduos e da escola.

A esse respeito, Dubet (2003, p. 35) nos mostra alguns descompassos: “[...] observa-se que os alunos com dificuldades são orientados para trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas, no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que os impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas”. Em concordância com este autor, Alves (2009) fala sobre a superação do preconceito, da ignorância e do medo, que só ocorrerá quando a população (incluimos os profissionais da educação) tiver conhecimento de quais pessoas necessitam de maiores cuidados, a exemplo de alunos com deficiência, distúrbios ou transtornos.

De acordo com a interpretação de Alves (2009), encontram-se, no percurso da nossa sociedade, as noções de inclusão e exclusão. Mesmo que o discurso e a reflexão diante desses conceitos sejam presentes, ainda falta muito para entendermos e conseguirmos aplicá-los adequadamente. É importante partir de princípios tais como justiça e respeito, para que possamos tratar de inclusão e de exclusão. Se assim não for, acabamos, mais uma vez, de entrar em choque com princípios, os quais Alves (2009) chama de ‘valores universais’: o amor, a paz, a não-violência, a ação correta e a verdade.

Na visão de Lima (2006), é correto afirmar que todos ganharão com a proposta de uma Educação Inclusiva, pois haverá um crescimento, a partir do reconhecimento da diversidade, ao se aceitar o outro com suas particularidades, o que, entretanto, é difícil. Na sociedade atual, é necessário abrir-se para o diferente. Somos bastante fechados ao nosso próprio mundo, aos valores construídos a partir da nossa vivência, e resistimos ao novo, às mudanças, ao inusitado. Neste sentido Góes (2007) lembra que para a superação de uma sociedade excludente, é preciso perceber o indivíduo, em si. Isto não é algo estático, mas sim constantemente se encontra em mudança no decorrer do tempo, numa complexidade dinâmica.

Em face do que foi discutido, nos voltamos para um estudo sobre alunos com TDAH e as concepções e práticas pedagógicas utilizadas por seus professores. Essa temática é extremamente relevante, sobretudo porque ainda há um grande abismo entre o que os especialistas já vêm, de certa forma, há muito apresentando como sendo valores e

mecanismos adequados para promoverem aprendizagens transformadoras e o que efetivamente os agentes educadores conseguem aplicar no cotidiano da maioria de nossas unidades escolares.

Assim, os aspectos que dão corpo à justificativa acadêmico-científica, somam-se às incontáveis variáveis, que consubstanciam a justificativa dessa temática. Dinamizando-se de um lado, talvez, as perspectivas de sucesso nas abordagens aqui planejadas, e de outro, estimulando-nos, mesmo diante dos riscos de uma abordagem que reclama profundidade e encetamento austero. Entretanto, essas dificuldades são intrínsecas, à natureza altamente desafiadora do assunto, mas também exigem do autor que se supere, pois são muitas as nossas limitações. Parece-nos, aliás, bem oportuno parafrasear Paulo Freire (1989), quando fez todos nós, educadores, refletir com a epígrafe de que conhecer a realidade e transformá-la são necessidades recíprocas, indissolúveis e imbricadas.

Em superação a estas limitações, citamos Glat e Fernandes (2005) que são enfáticas no ao afirmar que os professores precisam ater-se às possibilidades de cada aluno aprender em detrimento da observância nas “limitações” de pessoas com necessidades educacionais especiais.

No caso específico do TDAH, essa consideração torna-se fundamental, pois, segundo Rocha e Del Prette (2010), os critérios de avaliação desses indivíduos são essencialmente médicos. Estes sugerem que o problema se encontra só na criança, não sendo discutidas as variáveis do ambiente social. Cypel (2007) mostra gravidade sobre este aspecto, quando afirma que se referir a uma pessoa com algum problema de comportamento, sem atentar para o contexto em que vive é não considerar as influências que este tem sobre o indivíduo. E acrescenta, mais deletério, ainda, é pôr na criança a “culpa” pelo quadro por ela apresentado.

Além da culpabilização do sujeito com TDAH, acontece que muitas pessoas ao conviverem com tais sujeitos, a exemplo de professores, podem estigmatizá-los. Nesse aspecto, Rocha e Del Prette (2010) comentam:

[...] o uso dos termos “TDAH” ou ‘crianças com TDAH’ não deve ser utilizado como explicação do comportamento nem para justificar os desempenhos apresentados por essas crianças, até porque o rótulo não traz em si qualquer explicação para o fenômeno comportamental, que é sempre muito complexo. (ROCHA; DEL PRETTE, 2010, p. 35)

O educador deve evitar qualquer classificação dos seus alunos. A classificação pode clarificar a compreensão do que da situação do sujeito, mas cristaliza o estereótipo e fecha, por assim dizer, as possibilidades de mudanças, inviabilizando as perspectivas do processo

educativo. O laudo médico ou diagnóstico possui a sua relevância, mas refere-se, frequentemente, às características momentâneas do indivíduo, sem levar em consideração outros aspectos, além da possibilidade, de equívoco do médico. Independente de qual seja o estigma, precisa ser evitado, pois se dermos supremacia a laudos, estaremos abstando-nos da busca de outras possibilidades, alcançáveis e adequadas à situação do aluno. Precisamos entender que a história de vida, atitudes, crenças, valores, comportamentos, e aprendizagem somam uma gama de complexidades.

Muitas vezes, o estigma já é trazido do ambiente familiar para a escola, por isso a inclusão escolar precisa contar com a participação das pessoas da família. Nesse aspecto, Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006), colaboram, ao nos lembrar de que as intervenções da primeira instituição social do indivíduo podem favorecer ou não, a situação de pessoas com TDAH. Se os pais colaboram e participam, favorecem o crescimento do sujeito; a sua ausência e / ou indiferença podem trazer consequências irreparáveis na formação da criança.

A partir deste panorama, optamos focar nosso estudo em um público ainda, de certa forma, à deriva das políticas públicas¹ e de discursos acadêmicos, mas que, por apresentar necessidades educacionais especiais, requer iguais considerações como os demais alunos atendidos pela Educação Especial. Consideramos relevante aprofundar a investigação sobre esta condição, presente nas escolas, e, com foco sobre o trabalho realizado pelos professores com as pessoas com TDAH. Por essas razões, nos dedicamos a estudar pessoas com esse transtorno, no intuito de dar visibilidade às suas singularidades, para que os profissionais da educação e de outras áreas possam ter como referências para suas análises teóricas e aplicações nas escolas ou em outros espaços.

Ao tratar sobre a escola, podemos dizer que grande parte das crianças e adolescentes possuem um comportamento muito ativo, o que pode dificultar o trabalho docente. Os professores, tanto das escolas públicas como das privadas, encontram obstáculos no comportamento dos alunos, frequentemente impedindo que a aula seja ministrada de maneira adequada. Muitas vezes, ao invés de desenvolver o trabalho planejado, tem que ficar tentando controlar a turma: gritam, pedem silêncio, não podendo, assim, atuar academicamente. E, o mais grave, esta atitude do professor geralmente é pouco produtora e, conseqüentemente, prejudica o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Devido a essa situação, os objetivos acadêmicos esperados não são alcançados, tornando-se variações de um cenário desfavorável ao trabalho docente. Esse quadro acaba por

¹ A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define “como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

desencadear um alto índice de fracasso escolar, gerando a baixa autoestima nos alunos e, paralelamente, frustração nos professores, que não conseguem perceber seu trabalho como significativo, nem serem produtivos no ambiente escolar e educacional mais amplo.

O cotidiano nas escolas revela professores que, muitas vezes, não têm conhecimento sobre o comportamento dos seus alunos e, em particular, com os mais agitados, pois esses profissionais não sabem ou não entendem a origem de tanta impulsividade, hiperatividade, desobediência ou má educação. Essa percepção, por parte dos professores, acaba por deixá-los “de mãos atadas”. Situações como essas são comuns tanto no âmbito do setor público, quanto no setor privado. Em ambas as redes, os professores e a equipe técnico-pedagógica, devido ao desconhecimento da problemática real dos alunos “agitados”, sentem dificuldades em lidar com eles. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que esse tipo de comportamento considerado “inapropriado” não se dá a partir de um único viés. Há alunos inquietos e/ou indisciplinados, e há aqueles que, de fato, têm uma dificuldade intrínseca para controlar sua inquietude e atenção.

Taille (1996), ao discutir a questão da indisciplina na escola, nos alerta que, pelo fato de constituir-se um comportamento regido por uma série de normas, a indisciplina ocorre pela revolta a essas normas, ou mesmo porque o aluno as desconhece. Enquanto Aquino (1996), por sua vez, aponta que a escola é um sistema arcaico e despreparado para atender a um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores.

A nossa preocupação no presente trabalho volta-se aos alunos que, mesmo conhecendo as normas e não se revoltam contra elas, não conseguem controlar seu comportamento ou sua, suposta, subversão. Tal atitude é decorrente de fatores genéticos, devido a “disfunções no funcionamento cerebral” (ROMAN, CONTINI; BAU, 2010, p. 40), as quais causam o denominado Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH.

O TDAH é um transtorno presente em pessoas que demonstram, frequentemente, dificuldade de atenção e impulsividade, ou seja, não se trata de um comportamento esporádico, sendo que tais indivíduos podem apresentar ambas essas características, ou apenas uma delas. A pessoa com tais sintomas possui dificuldade em concentrar sua atenção por um período de tempo considerável, desvia-se constantemente da tarefa, devido a estímulos externos e também em decorrência de necessidades internas, ou seja, age a partir de exigências do seu organismo (BENZIC, 2000; ROTTA, OHLWEILER; RIESGO, 2006; BARKLEY, 2008; BONET, SORIANO; SOLANO, 2008).

Vale ressaltar que este campo de atuação ainda é relativamente pouco abordado pela educação. Mesmo nos centros de referência para pessoas com dificuldades na aprendizagem,

ou com deficiências, como, por exemplo, a Fundação Centro de Apoio ao Portador de Deficiência (FunAD²), localizada em João Pessoa, na Paraíba, não identificamos nenhum profissional da área da educação lidando com alunos com TDAH. Esse dado nos instigou a resgatar a condição dos indivíduos com este transtorno como sujeitos sociais, investigando as questões que concorrem para sua aprendizagem.

A partir do contexto da cidade de João Pessoa, com relação às políticas educacionais de inclusão desenvolvidas em vista de sua efetivação, mencionamos as Diretrizes para a Educação (JOÃO PESSOA, 2005), nas quais se encontra uma cópia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e do capítulo III da Constituição Federal do Brasil – CF (BRASIL, 1988). Na Secretaria de Educação do Município, não há referências ao processo inclusivo, com exceção das determinações feitas pela instância federal.

Os problemas relacionados às pessoas com hiperatividade e/ou com déficit de atenção merecem, pois, investigação, não apenas nos espaços escolares ou centros de referência, mas também a partir das tomadas de decisão da própria pessoa acometida do distúrbio. Essas decisões poderão ser relativas a questões de natureza pessoal ou profissional, o que repercute em toda a sociedade. Por exemplo, foram veiculados, no dia 18 de junho de 2009, através do Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão, dados sobre o grande número de crianças que fazem uso do metilfenidato, substância que age no sistema nervoso central, favorecendo o aumento de concentração por parte do indivíduo. O uso desse medicamento, em oito anos, aumentou mais de 1.600% no Brasil. Suspeita-se que ele esteja sendo indicado para muitas crianças e jovens inadequadamente.

Nesse sentido, os fatores que motivaram a realização deste trabalho referem-se à carência de profissionais habilitados à temática em discussão na área da educação. Esse fato indica a relevância de um estudo aprofundado sobre os sujeitos com TDAH e suas relações com a educação. Esperamos que a realização desta investigação possa proporcionar aos educadores um melhor entendimento sobre pessoas com TDAH e oferecer aos pais ou responsáveis por estes sujeitos suporte para uma melhor convivência com os mesmos. O conhecimento sobre adolescentes diagnosticados como hiperativos e/ou com déficit de atenção é fundamental para o desenvolvimento de meios e mecanismos para que educadores

² A FunAD (Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência) é uma instituição pública, localizada na cidade de João Pessoa, que oferece atendimento educacional, assistência à saúde, auxílio nas questões sociais, e também prepara as adolescentes, que apresentam diagnósticos (quaisquer que sejam o transtorno, a deficiência ou distúrbio), para o mercado de trabalho, onde oferece cursos gratuitos.

possam trabalhar melhor com esses sujeitos, tendo em vista a observância do seu desenvolvimento como seres cognitivos, afetivos e sociais.

Com bases nas considerações expostas, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a compreensão que as professoras de escolas públicas apresentaram sobre suas práticas pedagógicas junto aos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Como objetivos específicos, propomos:

- Compreender o TDAH em seus aspectos conceituais, subtipos e características.
- Identificar a relação do aluno com TDAH, com a escola e os demais aspectos educacionais.
- Discutir a formação das professoras de alunos com TDAH, em consonância com suas características relevantes.

Esta tese se encontra dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo discorremos sobre o objeto de estudo, ou seja, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), tratando dos conceitos e práticas apresentadas por diferentes autores como alternativas para o professor trabalhar com alunos com TDAH. Também foi realizada uma explanação geral sobre diferentes pesquisas a respeito do transtorno em pauta. Constatamos que o TDAH consiste de um problema de ordem neurológica, que afeta o autocontrole do indivíduo, por isso não consegue dominar seus impulsos e comportamentos. Este fato influencia negativamente nas relações sociais, nas quais pais e professores têm dificuldades em lidar com essas crianças e adolescentes. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV) (JORGE, 2002), as pessoas com TDAH são desatentas, impulsivas e hiperativas. Tais aspectos poderão apresentar-se separados ou inter-relacionados. E essas particularidades favorecem a existência de uma série de possibilidades apresentadas por esses indivíduos, sem tratar das comorbidades, frequentemente presentes junto ao TDAH.

O segundo capítulo versa sobre a educação, nos seus aspectos de promoção da cidadania e na construção de políticas voltadas para pessoas com TDAH. Nesse capítulo também discutimos a complexidade da instituição escolar, finalizando com numa discussão sobre a inclusão e exclusão de grupos específicos, como é o caso das pessoas que apresentam o transtorno em discussão. Reconhecemos que os alunos com TDAH precisam de atendimento as suas necessidades educacionais especiais, conforme defendem Glat e Blanco (2007) as quais se referem a suportes adicionais, a exemplo de propostas curriculares, metodológicas e tempo diferenciado de atividades.

No terceiro capítulo discutimos a formação dos professores. Inicialmente, realizamos uma reflexão sobre os cursos de formação, inicial e continuada. Questionamos o fracasso que

ocorre comumente nas escolas públicas do nosso país. Apresentamos alguns pontos essenciais para o trabalho do professor, a exemplo da relevância do planejamento para sua atuação na sala de aula, dentre outros elementos. Ainda, nesse capítulo, expomos o cenário da formação do professor na Educação Especial, e constatamos existência dois discursos, um que defende as habilidades do professor pela prática, e outro, argumenta em favor da teoria promovida pelos cursos de formação sobre Educação Especial. No entanto, elucidamos a importância do embasamento teórico, a partir de diferentes concepções; mas também a necessidade de momentos em campo, com o objetivo de perceber pontos em comuns e pontos divergentes, em vista de formar indivíduos capazes de compreenderem as várias realidades, da mesma maneira, pois para uma mesma deficiência ou transtorno há singularidades em cada indivíduo.

O quarto capítulo versa sobre o percurso metodológico, em que apresentamos os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na cidade de João Pessoa, na Paraíba. Devido ao objetivo de analisar as práticas pedagógicas das professoras de alunos com TDAH, a partir de suas visões, nossos sujeitos foram professoras que tiveram em sua sala de aula, alunos com TDAH. O instrumento que julgamos adequado para obtenção dos dados contemplou entrevistas. Essas entrevistas obedeceram a um roteiro previamente construído, conforme pode ser constatado no Apêndice A deste trabalho. As entrevistas foram semi-estruturadas, para que pudéssemos agregar falas que não fossem previamente sugeridas por nós. Assim, as professoras acrescentaram outras indagações, sucessos e sugestões peculiares a suas visões e experiências. Ressaltamos que o projeto foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Estadual da Paraíba (Anexo A), posteriormente pela Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa (SEC/JP), tendo em vista que os professores pretendidos para entrevista faziam parte dessa rede de ensino público. A Diretoria de Gestão Curricular (DGC) da SEC/JP autorizou a aplicação das entrevistas (Anexo B), nas instituições escolares de sua responsabilidade.

Precisávamos identificar onde se encontravam os alunos com TDAH, para isso, fomos conduzidos para a Coordenação da Educação Especial da SEC/JP. Esse setor indicou-nos as escolas em que estavam matriculadas crianças e adolescentes possuidores de laudo médico. Em seus registros havia 17 alunos com TDAH nas escolas do município, distribuídos em diferentes escolas. Desses 17 alunos, concluímos que teríamos dezessete professores. No entanto, contatamos doze docentes, sendo quatro no estudo piloto; e oito fizeram parte da entrevista final.

Com a autorização da DGC da SEC/JP, e após identificarmos onde se encontravam matriculados os alunos com TDAH, com dados obtidos pela Coordenação de Educação Especial nos dirigimos às escolas. O primeiro contato com as escolas se concretizou ou através de telefone, ou pessoalmente. No primeiro contato, falamos com a gestora de cada escola e apresentamos a nossa proposta. Nesse momento, foram agendados dia, turno e hora, os quais obedecidos pelo pesquisador e pelas professoras entrevistadas. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas (Apêndices B), guiadas a partir de um roteiro previamente construído (Apêndice A). De posse das entrevistas, efetuamos o emprego da análise temática. Identificamos nove categorias, todas pertinentes ao escopo da prática pedagógica das professoras de alunos com TDAH.

No quinto capítulo, apresentamos o levantamento dos dados, juntamente com a análise. Tal análise foi construída a partir de classes temáticas. Por fim, apresentamos as considerações finais.

1 O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH): DOS CONCEITOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

“Como os pais e os professores esperam controlar uma criança que não consegue controlar o próprio comportamento?”

Polis

Neste capítulo, apresentamos uma abordagem geral acerca do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), tema deste estudo. Apresentamos algumas definições e características, bem como procedimentos que o professor pode trabalhar em sala de aula com seus os alunos com TDAH. Procederemos a uma exposição com diferentes olhares, com base em autores que tratam do tema.

A preocupação em estudar a temática existe porque muitas crianças têm comportamentos impulsivos, que obstaculizam o trabalho docente, porém nem todas apresentam TDAH. Professores e psicólogos escolares, frequentemente, veem os comportamentos ativos dos alunos como indisciplina, como é o caso de alunos com TDAH. Esse equívoco justifica a necessidade de se tecerem considerações que expliquem o pensamento dos autores sobre o TDAH, haja vista os muitos educadores que não têm conhecimento sobre o transtorno, o que dificulta o desenvolvimento de propostas pedagógicas que atinjam os objetivos do processo educativo.

1.1 Caracterização geral

De modo geral, a maioria das pessoas desconhecem o TDAH, conforme pesquisa realizada por Gomes, Palmira, Barbirato, Rohde e Mattos (2007). Esses autores realizaram estudos com vistas a verificar se a população conhece o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), e se médicos, psicólogos e educadores são informados sobre seus aspectos clínicos. Os dados obtidos mostraram que nenhum segmento procurou respaldo científico para dar sua resposta; este resultado sugere que tais segmentos devem conhecer o TDAH a partir de programas realizados por profissionais capacitados. Convém

ênfatizar que não basta ter ouvido falar, é preciso procurar entender o que significa o transtorno em pauta, com base em informações científicas. Vale observar que a população citada refere-se não só ao público leigo, mas inclui profissionais que podem se deparar com pessoas com TDAH, como médicos, psicólogos e professores. Em outro estudo, Faria (1993) faz referência a pais de crianças com TDAH, não terem conhecimento do transtorno, portanto, não saberem como colaborar para o desenvolvimento educativo de seus filhos.

O desconhecimento da população, em geral, e de muitos profissionais pode nos levar à conclusão de que não existe uma grande incidência de pessoas com TDAH. Mas isso não é verdade. Vasconcelos, Malheiros, Werner Júnior, Barbosa, Santos e Lima (2003) executaram uma pesquisa com alunos da alfabetização à quarta série³ de uma escola pública da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, com o objetivo de identificar a prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade nessas crianças. Estes autores constataram que 108 dos 403 sujeitos apresentaram sintomas. Desses o diagnóstico foi identificado em 69 crianças (45 meninos e 24 meninas) das quais 27 apresentaram apenas déficit de atenção, 16 foram diagnosticadas com hiperatividade, e as demais (26) tiveram sua hiperatividade associada ao déficit de atenção.

Pelo que nos foi apresentado no estudo supracitado, cerca de 17% dos 403 sujeitos têm TDAH com déficit de atenção, hiperatividade ou os dois transtornos associados; 27% deles apresenta alguns sintomas do transtorno. Os dados dessa pesquisa nos conduzem a perceber que há quase 30% de indivíduos, na população estudada por esses autores, com sintomas do TDAH, portanto, não se justifica a indiferença dos educadores em relação ao tema. Obviamente, incluir alunos com TDAH nas escolas é um desafio, a começar pela sua estrutura, seja patrimonial, material ou humana e pelos demais alunos que nela estudam. A maior parte do trabalho de educação, numa escola, é feita pelos professores, razão por que exige-se deles mais conhecimentos de base teórica, social e pedagógica.

Rohde, Dorneles e Costa (2006) informam que o TDAH é um transtorno neurobiológico com causa genética. Contudo, não constatamos no DSM-IV⁴ (JORGE, 2002) as causas provenientes do TDAH. Este manual nos chama a atenção para as características diagnósticas do transtorno sobre a manifestação da hiperatividade e/ou desatenção, de forma mais intensa, mais frequente e decisiva, em comparação com outros indivíduos do mesmo

³ Atualmente corresponde do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

⁴ O DSM-IV é o guia de classificação e descrição das doenças mentais da Associação Americana de Psiquiatria, reconhecido internacionalmente. Texto original: DSM-IV tr (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4. d. texto revisado)

nível em desenvolvimento. Convém ressaltar que, embora os sintomas do TDAH se manifestem antes dos sete anos de idade, não se restringem a essa idade, pois muitos indivíduos têm sido diagnosticados *a posteriori*.

A partir dessas pesquisas, constatamos a confirmação do TDAH e suas relações neurológicas, como é o caso do estudo de Albuquerque (2008), com ênfase na área de Linguística, que estudou o processamento da linguagem em pessoas com déficit de atenção e hiperatividade. Pelos resultados alcançados, concluiu-se que os sujeitos com TDAH tem desempenho semelhante aos que não apresentam o transtorno, no entanto precisam de tempo significativamente maior para realizar as tarefas. Tem-se constatado que há restrições na memória operacional que, por sua vez, afeta o processamento linguístico de pessoas com TDAH, o que requer uma pesquisa voltada para a área de neurolinguística.

Nesse mesmo caminho, Abreu (2007) realizou outro estudo, cujo objetivo foi identificar possíveis alterações neuropsicológicas da memória de longa duração em participantes escolares (grupo de controle) e em pessoas com TDAH, nos três subtipos predominantes: desatenção, hiperatividade e combinado, em etapa específica do desenvolvimento humano, ou seja, na faixa de 11 a 14 anos. Os resultados apresentaram prejuízos de memória de longa e curta duração nos sujeitos com TDAH.

É possível que tais constatações sobre o TDAH nos favoreçam a reconhecer que ele tenha raízes neurológicas. Devido a esse fato, existe a inibição do comportamento dos sujeitos com TDAH através do uso do metilfenidato, prescrito por médicos diante da descrição do comportamento da criança apresentado pelos pais.

Os médicos Pastura e Mattos (2004) analisaram os efeitos colaterais desse medicamento no tratamento de crianças com TDAH. Para isso, procederam a uma revisão da literatura, através da base de dados Medline⁵ e da Lilacs⁶, constataram que há efeitos colaterais em curto e longo prazos. Em curto prazo, constatou-se a prevalência da redução de apetite, insônia, cefaleia e dor abdominal, enquanto, em longo prazo, alterações na pressão arterial, frequência cardíaca e uma diminuição na estatura de forma discreta. Para esses autores, a literatura aponta, entretanto, os benefícios ainda são maiores do que os efeitos colaterais, através do uso do metilfenidato (droga do tipo anfetamina), vendido nas farmácias sob o nome de ritalina. O uso do medicamento favorece a disposição do indivíduo, que fica

⁵ Trata-se de um banco de dados sobre uma literatura internacional das áreas médica e biomédica, produzida nos Estados Unidos pela Biblioteca Nacional de Medicina (NLM).

⁶ Trata-se de um banco de dados sobre uma literatura da área das Ciências da Saúde, produzida pela cooperativa da Rede BVS – Biblioteca Virtual em Saúde, com publicações na América Latina e no Caribe.

mais atento, e lhe proporciona mais oferta de dopamina, uma substância que ocasiona o transtorno em pauta, mas que provoca nos pais de pessoas com TDAH uma série de preocupações, pois receiam que possa causar vício.

Com base nesse aspecto, das reações colaterais, Carlini, Nappo, Nogueira e Naylor (2003) pesquisaram sobre a prescrição do metilfenidato para as pessoas com TDAH, junto com 892 médicos, corroborando os estudos realizados por Pastura e Mattos (2004), descritos anteriormente, de que há ocorrência de reações adversas não tão graves, a exemplo de emagrecimento, dor de cabeça, inapetência, hiperexcitabilidade, taquicardia, entre outras. Dos médicos que participaram desta pesquisa, apenas seis relataram suspeita de dependência causada por esse medicamento, razão por que muitos pais não aceitam que seus filhos tomem metilfenidato.

De fato, antes considerado um transtorno que afetava apenas crianças, as várias pesquisas revelaram que os sinais e os sintomas do TDAH se manifestam durante toda a vida, causando interferências no processo de socialização desses indivíduos, conforme mostra recente estudo realizado por Souza, Mattos, Pina e Fortes (2008), que aponta a impulsividade como um comportamento de risco, causando dificuldades nas relações interpessoais e fazendo os sujeitos apresentarem uma conduta irregular. Segundo esses autores, estes indivíduos se envolvem, frequentemente, em acidentes de trânsito, tem alto índice de desemprego e divórcio e menos possibilidades de avançar em suas carreiras profissionais. A falta de atenção compromete sua habilidade acadêmica, resultando em fracasso e evasão escolar. Nesse sentido, a população precisa saber como lidar com as pessoas acometidas por essa condição, de forma a contribuir com o seu desenvolvimento pessoal e social e lhes proporcionar estabilidade em suas escolhas.

1.2 Conceito de TDAH

Discutir o conceito de TDAH perpassa uma apreciação de semelhanças e divergências entre os diferentes autores. Na maior parte das explicações, esses conceitos são construídos a partir das características do transtorno em pauta. Como apontam Barbosa e Barbosa (2005) a divergência é conceitual e metodológica.

Os conceitos sobre o TDAH, numa grande incidência, são elaborados por psiquiatras ou psicólogos nacionais ou estrangeiros. No Brasil, temos acesso ao material elaborado por

médicos estrangeiros, enquanto que a produção brasileira sobre o TDAH é, em grande parte, realizada por psicólogos, que partem das questões relacionadas ao comportamento; já os médicos se colocam diante de um problema de ordem neurológica. Isso não quer dizer que os psicólogos descartam a origem orgânica ou os médicos neguem que essa condição atinge as atitudes do indivíduo. Na construção dos conceitos, podemos perceber que os psicólogos têm se baseado na visão médica, mas privilegiam o fator comportamento. Fabris (2008, p. 16), por exemplo, conceitua a hiperatividade como “[...] um sintoma que não tem definição precisa e aceita unanimemente, mas todos concordam que compromete, de modo marcante, o comportamento do indivíduo.”

Acrescentamos, ainda dentro de uma visão psicológica, elementos relevantes que são utilizados por Benczik (2000) para definir tal transtorno. Primeiro pontua que se trata de um problema de saúde mental; mais adiante, esclarece que o TDAH causa impacto na convivência com outros indivíduos, atingindo o desempenho do sujeito na escola. Essa conceituação é reforçada em outro trabalho pela mesma autora (BENCZIK, 2010).

Nessa linha de raciocínio, Cirio (2008, p. 13) reforça que o TDAH “é um problema de saúde mental”, que afeta a atividade motora e o controle das emoções, que a autora chama de “impulsos”. Podemos relacionar a atividade motora e o controle dos impulsos, dizendo que a pessoa com TDAH é incapaz de controlar seus impulsos, os quais se expressam por uma conduta hiperativa.

Corroborando esses aspectos, os psicólogos espanhóis Bonet, Soriano e Solano (2008) relacionam o TDAH ao aspecto comportamental, com base em uma citação elaborada por Barkley, psiquiatra americano, para quem o TDAH “é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole”, ordem real; enquanto transtorno, enquanto problema (2002, p. 35), e acredita que seja uma imperfeição do cérebro, apesar de não se perceber claramente, como se percebe a surdez, por exemplo. Em trabalho mais recente, Barkley (2008) fala do TDAH como um problema de atenção, impulsividade e atividade excessiva. Como já dito, os conceitos, de modo específico, sobre TDAH, geralmente são elaborados com base nas características de sintomas que apresentam os indivíduos com tal transtorno; é o que se pode perceber através de diferentes autores.

O canadense Falardeau (1999, p. 21) se refere à hiperatividade, contemplando as mesmas características. Mais adiante, discutiremos sobre a nomenclatura. Esse autor define a condição como a ausência ou diminuição de controle e acredita que esse seja o “x da questão” desse mal.

Segundo Stubbe (2008), o TDAH é o transtorno de diagnóstico mais frequente nas crianças, caracterizado por problemas de atenção, impulsividade e de atividade. Abreu e Oliveira (2010) também citam tais características na formulação do seu conceito sobre TDAH, *a priori*, dizendo que se trata de um comprometimento neurocomportamental. Assim, encontra-se em consonância com o conceito elaborado por Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006, p. 303).

Relvas (2009) define o TDAH com as seguintes palavras:

É um transtorno psiquiátrico, neurobiológico, mais comum da infância e da adolescência, de causas ainda desconhecidas, mas com forte participação genética na sua etiologia. Acompanha o sujeito por toda a vida. Ele não é transtorno de aprendizagem (TA), mas os sintomas são desatenção, impulsividade que afetam secundariamente a aprendizagem. (RELVAS, 2009, p. 88)

A partir do que se percebe sobre a conceituação do TDAH, podemos dizer que se trata de um problema de origem neurológica, que atinge o autocontrole do indivíduo sobre os seus impulsos e atitudes comportamentais, comprometendo suas relações sociais, e que perdura até a idade adulta. Apesar de os diferentes autores associarem o TDAH às suas características, ou sintomas, como preferem alguns, acreditamos que seja mais pertinente discuti-las de forma pormenorizada, pois implicam bastante nuances, às vezes, aparentemente contraditórias.

1.3 Características do TDAH

Como o próprio nome diz, as características que se sobressaem em pessoas com TDAH são a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade (ROHDE; BENCZIK,1999; ROHDE; MATTOS, 2003; STUBBE, 2008; CASTRO; NASCIMENTO, 2009; SILVA (2009); BENCZIK, 2010, entre outros.. Todos esses autores partem dos critérios postos pelo DSM-IV (JORGE, 2002). Tal manual apresenta dois grupos de características: a desatenção e a hiperatividade/impulsividade, assim como também o faz a Classificação Internacional de Doenças - CID-10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1997).

Goldstein e Goldstein (2007) apontam que, de acordo com o senso comum, a hiperatividade apresenta quatro características: a)desatenção e distração, b)superexcitação e atividade excessiva, c)impulsividade, d) dificuldade de lidar com frustrações. Há uma relação entre essas quatro características, uma vez que a criança tem dificuldades para controlar suas

emoções e não consegue concentrar-se numa atividade, agindo antes de pensar, resultando em frustração, pois não consegue adequar-se às exigências dos pais nem eles conseguem percebê-los em suas limitações.

Bonet et all (2008, p. 10) elencam nove características do TDAH, a saber: hiperatividade, déficit de atenção, impulsividade, dificuldades no autocontrole, estilo cognitivo característico, dificuldades para obter recompensas posteriores, inabilidade motora, relações sociais problemáticas e dificuldades de aprendizagem. Dessas características apresentadas, percebemos que há uma redundância ao citar impulsividade e dificuldades no autocontrole, pois ambas têm o mesmo sentido, segundo esses autores. Mas outros as consideram aspectos diferentes, pois entendem a impulsividade como um modo de se agir antes de pensar. Sobre dificuldades no autocontrole, refere-se ao fato de não se ter controle sobre si mesmo. É interessante o fato de esses psicólogos espanhóis citarem nove características. Percebemos que existe pertinência, pois são fatos que se encontram em indivíduos com TDAH, diferentemente de Falardeau (1999), que acrescenta como característica a desobediência, que não vemos como tal, porquanto tem a ver com condições sociais e de relacionamento com figuras de autoridade, enquanto a ausência de controle, no caso do TDAH, é o reflexo de uma condição orgânica. O sujeito com TDAH pretende acatar o que determinam seus pais ou responsáveis, mas é conduzido pela impulsividade e não se controla diante da ausência de dopamina no córtex-central.

É comum encontrarmos na literatura apenas três características dos indivíduos com TDAH - desatenção, hiperatividade e impulsividade. É importante ressaltar que outros aspectos também são apresentados por indivíduos com TDAH, apontados por outros autores já apresentados. Além de discutirmos as características do TDAH, é importante discorrer sobre os subtipos em que estão divididos esse transtorno, o que faremos a seguir.

1.3 Subtipos do TDAH

Embora haja alguma controvérsia, a classificação mais reconhecida é a do já citado DSM-IV (JORGE, 2002), que aponta três subtipos do TDAH:

- a) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, tipo combinado.

b) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, tipo predominantemente desatento.

c) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, tipo predominantemente hiperativo-impulsivo.

Cada subtipo apresenta características próprias, que precisam estar presentes nas crianças nos últimos seis meses da data do exame, para a respectiva classificação. Não há precisão sobre os mesmos sintomas em pessoas adultas, sobretudo no tipo combinado.

Ao tratar sobre os subtipos de TDAH, Phelan (2005) acrescenta que, no tipo combinado, a pessoa fica excessivamente ativa e tem dificuldades de prestar atenção. Já os indivíduos que se encontram no tipo desatento não conseguem concluir tarefas, organizarem-se, manter um foco de atenção e também apresentam dificuldades para se concentrar.

Uma das discussões na literatura refere-se ao tipo hiperativo-impulsivo, uma vez que, segundo Phelan (2005), a partir do momento em que o indivíduo não tem controle sobre seus impulsos, não consegue manter-se quieto e, conseqüentemente, não poderá se concentrar. Portanto, é possível que esse tipo seja uma ramificação do tipo combinado, considerando-se que o sujeito também tenha problemas de atenção. Essa é uma questão complexa, pois Rohde e Benczik (1999) argumentam que, segundo pesquisas, quem é desatento, necessariamente, é hiperativo e impulsivo.

Sobre esse aspecto, Rohde e Mattos (2003, p. 12) esclarecem que as crianças do subtipo combinado ou com predominância hiperativo-impulsivo são diferentes das que são predominantemente desatentas, no que concerne aos padrões emocionais, comportamentais e no seu funcionamento cognitivo. Asbahr, Costa e Morikawa (2010) acrescentam informações relevantes próprias de cada tipo. No caso da desatenção, por exemplo, mostram-nos que é mais frequente nas meninas, causando maior prejuízo no desempenho escolar.

Bonet et all (2008) respaldam que as crianças do tipo hiperativo-impulsivo sofrem mais rejeição das pessoas, pois não conseguem agir conforme o ambiente; as que se encontram no tipo combinado têm prejuízos em muitos aspectos, principalmente nos relacionados à conduta. Esses autores nos informam, ainda, que a intensidade e o tipo de manifestação varia de criança para criança, e, uma mesma criança, de acordo com a situação, associada a outros fatores. Apesar da hiperatividade constituir um comportamento inadequado, nem toda criança que age como tal pode ser considerada hiperativa. A partir de pesquisa realizada no final da década de 1970, Barkley (2002) lembra que os sintomas do TDAH se alteram com a idade e com a situação.

O TDAH tem uma característica bastante peculiar, que é o fato de estar associado a outros transtornos; é o que se chama de comorbidades. Comumente, encontramos na literatura sobre o TDAH sua relação com comportamentos desviantes das pessoas. É importante ressaltar, também, que o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade não é diagnosticado se os sintomas forem bem mais explicados por outro transtorno mental, por exemplo: transtorno do humor⁷, transtorno de ansiedade⁸, transtorno da personalidade (*borderline*⁹ ou antissocial, alteração da personalidade devido a uma condição médica geral, ou um transtorno relacionado ao abuso de substâncias químicas). Em todos esses casos, os sintomas de desatenção tipicamente iniciam depois dos sete anos de idade, e a história do ajustamento à escola na infância geralmente não se caracteriza por um comportamento disruptivo ou queixas de professores relativas ao comportamento desatento, hiperativo ou impulsivo.

Quando um transtorno do humor ou transtorno de ansiedade ocorre concomitantemente com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, cada um deles deve ser diagnosticado. Entretanto, o TDAH não é diagnosticado se os sintomas de desatenção e hiperatividade ocorrem exclusivamente durante o curso de um transtorno invasivo do desenvolvimento ou um transtorno psicótico (BARKLEY, 2002).

Os sintomas de desatenção, hiperatividade ou impulsividade relacionados ao uso de medicamentos (por ex., broncodilatadores, isoniazida, acatisia por neurolépticos) em crianças com menos de sete anos de idade não são diagnosticados como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, mas como transtorno relacionado a outras substâncias, sem outra especificação (BARKLEY, 2002).

Conforme o exposto, entendemos o que é o TDAH, quais as suas características e conhecemos também alguns estudos realizados academicamente sobre esse assunto. Precisamos, porém, discutir sobre suas implicações escolares. Em outras palavras, é preciso conhecer as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e quais são as estratégias mais apropriadas para atender alunos com TDAH.

⁷ Sobre o transtorno de humor, segundo Romano e Louzã Neto (2010, p. 200) “Indivíduos que se encontram deprimidos podem apresentar dificuldades de concentração, mas o humor consistentemente deprimido é o sintoma predominante.”

⁸ No que se refere ao transtorno de ansiedade, Nakamura, Reveles e Andrade (2010, p. 175), revelam que “[...] os sintomas refletem-se no campo cognitivo, afetivo, comportamental e fisiológico. Cognitivamente, envolvem preocupações, pensamentos antecipatórios e ruminação. No comportamento, podemos observar evitação, agitação, rituais; na afetividade, irritabilidade e angústia; e, na parte fisiológica, sintomas autonômicos como tremores, palpitações e sudorese.”

⁹ Com relação ao transtorno da personalidade *borderline*, Romano e Louzã Neto (2010, p. 202) nos esclarecem que: “Pacientes com transtorno *borderline* frequentemente são impulsivos, lábeis e apresentam disfunção executiva, mas os dois transtornos se diferenciam pela presença de raiva extrema, sentimento de vazio, comportamento manipulativo planejado, mecanismos de defesa primitivos, ações autodestrutivas deliberadas, ansiedade de abandono e tentativas de suicídio.”

1.4 Trabalho pedagógico desenvolvido com o aluno que tem TDAH

Ao discutir as práticas utilizadas por professores de alunos com TDAH, temos como propósito refletir sobre tais ações, pois compreendemos que não existem normas a serem seguidas, porém alguns procedimentos registrados. Por isso, nosso registro encontra-se baseado precisamente em trajetórias que são passíveis de modificação; e não pretendemos fechar em técnicas ‘eficazes’, pois não acreditamos que existam.

O conceito de Educação Inclusiva, parte do princípio que o trabalho pedagógico deve ser adequado às necessidades dos seus alunos. Geralmente, a maioria dos professores sabe como lidar com diferentes situações. No entanto, existem contextos que poderão fugir, sobremaneira, do seu conhecimento e experiência. Não é de se estranhar que no momento atual, com a política de Educação para Todos, o educador se depare com alunos bem distintos e com diferentes particularidades, como é o caso dos que têm deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento. Para fazer frente à diversidade hoje encontrada em sala de aula, os professores têm que estar devidamente capacitados.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) propõem que o professor foque no aluno, e não, nas suas limitações. A sociedade, historicamente, tem utilizado, com frequência e veemência, classificações com base em características apresentadas pelas pessoas. Na escola, não é diferente. Muitas vezes, as classificações dos estudantes têm influenciado e prevalecido sobre suas potencialidades.

Em relação aos currículos a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 22) estabelece que eles “devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos”. A criança, segundo o documento acima, tem seu direito resguardado, logo deve ser respeitada por suas características. Com a atual proposta não é a mais criança quem deve adaptar-se à escola, mas o contrário. O aluno e suas particularidades são elementos para os quais a escola precisa estar preparada para interagir e garantir seu crescimento. É a escola que deve oferecer mecanismos de apoio e de alavancagem ao desenvolvimento do sujeito.

Devido à diversidade do aluno presente em nossas escolas e à complexidade do contexto social já discutido, atualmente está sendo elemento de pauta a existência de uma equipe multidisciplinar na escola, para atender às múltiplas situações que ela tem vivenciado. Sugerimos, como equipe, a presença de orientadores, supervisores, fonoaudiólogos,

psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais, professores e médicos. Em algumas escolas de João Pessoa, a equipe encontra-se formada por orientadores, supervisores, psicólogos e assistentes sociais. Essa realidade ainda está distante do que se pretende para atender às necessidades dos estudantes das nossas escolas.

Existem estudos na área educacional que discutem a prática pedagógica dos professores de alunos com TDAH. Correia (2005) não faz alusão ao trabalho do professor, apenas cita que crianças com esse transtorno têm grande prejuízo escolar e, com base nesse fato, devem ser feitas intervenções educacionais. Ao passo que, Weiss e Cruz (2007) apresentam alternativas de práticas pedagógicas que podem ser utilizadas como elementos eficazes para educação dos alunos com este tipo de comprometimento, independente de suas características específicas. Para Coes (1999), as abordagens comportamental¹⁰ e cognitivista¹¹ contribuem para as ações docentes com alunos que têm déficit de atenção e hiperatividade.

Nesse contexto, as estratégias deverão ser planejadas de acordo com as necessidades de cada aluno. Fabris (2008) embora direcionando seu trabalho para pais de pessoas com esse transtorno, apresenta algumas das estratégias que também poderão ser utilizadas pelos professores, como, por exemplo, o autocontrole perante o comportamento enérgico do aluno com TDAH, pois este não consegue dominar seus impulsos.

Este autor coloca que os professores devem descobrir as atividades que as crianças com TDAH sentem prazer em executar, porque, assim, fazem-nas com mais concentração e dedicação. Não que o professor deva deixar a criança realizar somente o que gosta, mas esse é um grande passo para compreendê-la com mais facilidade. Quando identifica os gostos das crianças, ele poderá agir de maneira mais eficiente. Inclusive, pode associar o que elas gostam de fazer com o conteúdo que precisa ser aprendido.

No entanto, não é uma tarefa fácil, já que não envolve apenas o aluno com TDAH, mas também toda a turma da qual ele faz parte. O professor poderá se utilizar da diversidade de alunos que compõem a turma, não ressaltado como elemento negativo no processo educacional, mas usar essa realidade ao favor da socialização e do crescimento individual.

¹⁰ Nesse tipo de abordagem, segundo Piccinato, Savoia e Duarte (2011, p. 83): “O indivíduo age no ambiente e produz mudanças (consequências), que por sua vez retroagem sobre o indivíduo, determinando a ocorrência ou não do comportamento em condições similares no futuro.” Esse tipo de abordagem se baseia na premissa de que a partir da transformação das condições do meio ambiente (por exemplo, práticas pedagógicas diferenciadas ou mudança na atitude do professor) é possível se modificar o comportamento do aluno e promover sua aprendizagem.

¹¹ No trato da abordagem cognitivista, para Mizukami (2006, p. 59), “O termo ‘cognitivista’ se refere a psicólogos que investigam os denominados ‘processos centrais’ do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc.”

Uma condição que garante a eficácia do seu trabalho é, sem dúvida, investir no interesse do seu alunado. É importante também que os educadores, mesmo exigindo responsabilidades dos seus alunos, compreendam que o fato de o aluno não realizar uma tarefa não significa, obrigatoriamente que ele desconheça o que se pede. Pode ser que o enunciado da pergunta ou instrução não esteja claro, e por isso o aluno não consegue responder ao que lhe foi pedido. Por isso, o professor precisa entender e conhecer que há diferentes formas de ensinar, assim como há diferentes formas de se aprender. É igualmente importante se levar em consideração que algumas práticas podem não ser suficientemente adequadas para garantir a aprendizagem, e que esta se realiza por meio de um processo. Portanto, o desenvolvimento do indivíduo se dá através de um conjunto de ações, de reflexões, de atitudes, de atividades que, no conjunto, proporcionarão o seu crescimento, e não, de forma isolada.

Nessa perspectiva, apenas um único tipo de ação do professor não garante o sucesso do aluno com TDAH, e aquele que busca capacitar-se e se motivar a desenvolver atividades para o seu aluno procura equilibrar as diferentes atividades de sala de aula. Um outro aspecto fundamental é existência de uma equipe escolar. No entanto, para que tenha efeito positivo essa equipe deve ser composta por um conjunto de profissionais que almejam os mesmos objetivos, e , para isso, discutem entre si, ponderando os diferentes pontos de vista. Trata-se, pois, de um trabalho de escuta, que envolve cuidado, paciência, democracia, respeito, autonomia, capacidade, maturidade, competência e qualificação, requisitos difíceis de serem encontrados. Por isso, há ainda um grande espaço entre a realidade que temos e a ideal que esperamos alcançar. Posto que nos faltam, além de instrumentos, profissionais capacitados para lidar com as diferentes condições , e mais difícil ainda, terem a destreza de trabalhar em equipe. Nesse processo, deve-se perceber a importância de cada membro, pois a ideia principal não é de que um ou outro se sobressaia, mas de que o trabalho seja realizado em prol da educação e dos sujeitos envolvidos. A importância de uma equipe para educação da criança com TDAH também é ressaltada por Weiss e Cruz (2007):

O diagnóstico deste transtorno é difícil porque ainda é basicamente clínico; ou seja, feito através de observações, testagens, entrevistas e questionários diversos. [...] dessa forma, tanto o diagnóstico como a atuação na clínica e na escola só poderão ser feitos em um trabalho integrado de equipe. (WEISS; CRUZ, 2007, p. 71)

O aluno com TDAH deve receber apoio multidisciplinar de uma equipe capacitada, para garantir seu êxito educacional. Entretanto, em nossa realidade nem sempre isso é viável,

e geralmente, os professores têm realizado um trabalho isolado, o que é um obstáculo para o desenvolvimento do aluno. O trabalho educacional não pode ser um trabalho isolado, ou feito apenas pelo professor, mas um processo que necessita da participação de todos os agentes educacionais, por isso a importância de uma equipe capacitada.

As múltiplas atividades planejadas pelo professor (ou equipe) e aplicadas aos seus alunos, certamente não garantem a eficácia. No entanto, o trabalho deve estar sempre voltado para a reflexão – ação – reflexão – ação. O planejamento feito para uma circunstância poderá não servir em outra. O professor nunca deve adotar a ideia de que já alcançou o objetivo pretendido. Ser educador é viver nessa constante busca, interação e dinamicidade. É, sob o ponto de vista de Rohde e Benczik (1999), uma busca constante de, sempre que possível, transformar as tarefas escolares em jogos, de forma a serem prazerosas para os alunos.

É comum que crianças hiperativas não vivenciem situações agradáveis com os adultos, inclusive com seus pais e professores, pelo fato de viverem numa constância de movimentos que muitos não conseguem acompanhar. Elas costumam apresentar uma história de insucessos, seja em casa, seja na escola, na medida em que não correspondem às expectativas de seus pais ou professores. Essas crianças não têm controle sobre as suas ações, e isto resulta em sentimentos de mal estar. Como são enérgicas, não raras vezes, os pais não têm tanto vigor para acompanhá-las. Isso faz com que se sintam frustradas. Nesse contexto, pedir que a criança pare de andar, de falar ou de correr, em geral, é inútil, pois sabemos que, embora a criança queira parar, não tem domínio de si mesma. A falta de paciência por parte dos adultos é um aspecto continuamente presenciado pelas crianças hiperativas. A própria criança poderá se aborrecer com o adulto impaciente ou sentir temor diante de situações vivenciadas, quando seu comportamento é inadequado ao meio.

No caso do professor, nem sempre ele poderá fazer com que a criança obedeça às suas demandas e tenha disciplina na sala de aula. Esses fatos leva-nos a refletir sobre as estratégias que devemos utilizar para atrair a atenção da criança com TDAH. Os adultos responsáveis por essas crianças terão que planejar suas ações a partir do que conhecem sobre elas. Um passo importante é identificar as atividades em que as crianças hiperativas desempenham com mais facilidade. O professor poderá consultar os pais ou as pessoas que convivem com a criança sobre quais são as atividades que ela desenvolve com mais destreza. Isso não significa que tais atividades realizadas em casa sejam aplicadas da mesma forma na escola, mas poderão ser adaptadas.

Outro aspecto importante é a própria convivência entre professor e aluno. Cabe ao professor proporcionar oportunidades de interações positivas. A observação é uma aliada do

professor, permitindo criar atividades que podem ser desenvolvidas em diferentes momentos. Ou seja, o professor poderá adaptá-la para distintos conteúdos, da mesma maneira nas várias matérias. O tempo precisa ser observado - se no início da aula, no final, perto da hora do intervalo ou depois dele. Essas são especificidades que poderão sobremaneira contribuir para o crescimento da criança hiperativa. Sempre cabe ao professor ou aos pais, em casa, entender as atividades adequadas ao seu tempo, em busca de um resultado positivo que poderá ser de curto, médio ou longo prazo. A satisfação da criança poderá não ser expressa de imediato. Associar o que ela desempenha com mais facilidade ao que ainda tem dificuldades de fazer é um caminho promissor.

Nesse contexto de aprendizagem, é necessário saber o que a criança com TDAH desempenha melhor e incentivá-la. Para isso, o professor deve partir do comportamento diário do seu aluno. Outro aspecto sobremaneira importante nesse processo é o elogio, que atua como um reforço positivo. Nunes e Silveira (2009) nos esclarecem que:

O conceito central do condicionamento operante é o reforço, que consiste em qualquer estímulo ou evento que aumenta a probabilidade de ocorrência de um comportamento. Por exemplo, quando o aluno cumpre as atividades solicitadas (comportamento operante), essa ação traz como consequência um elogio da professora, que pode ser considerado um reforço. Progressivamente, o comportamento do aluno será condicionado a executar as atividades da escola, em função dos elogios recebidos. (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 37)

Os elogios são uma forma de a criança perceber o quanto é importante para os grupos de que faz parte, especialmente se for a sala de aula. Ela percebe quando recebe atenção dos seus professores, e isto é benéfico para o seu desenvolvimento, aumenta sua auto-estima, e, paralelamente, contribui para sua aprendizagem.

Uma última sugestão deixada por Fabris (2008) é que a criança com TDAH precisa ainda mais de atenção e dedicação. Há dois pontos a serem observados: um, que, como já mencionado, em geral, os pais e professores não têm paciência para lidar com o comportamento hiperativo. Outra questão é que as próprias crianças sentem-se constrangidas, pois sabem que não são bem vindas. A falta de paciência percebida pela criança, a angústia e o fato de não ser bem vinda fazem-na recuar. A criança hiperativa, às vezes recebe pouca atenção do adulto, mas mesmo o pouco tempo despendido é significativo.

A criança hiperativa observa e procura identificar o outro. Mescla carência e ansiedade. Devido ao seu comportamento, há mais probabilidade de crianças com TDAH serem rejeitadas pelos outros. No entanto, o contato constante em sala de aula com essas

crianças proporcionará um vínculo afetivo, e esse fato contribuirá para que a criança se sinta valorizada no processo de aprendizagem e socialização. Os colegas de classe, em geral, têm receio das reações de uma criança hiperativa, pois sua impulsividade, muitas vezes, não é compatível com a disposição das outras crianças.

Também vale lembrar que numa sala de aula, podem existir crianças que não sejam hiperativas, mas que também precisam do apoio e de atenção do professor. Não acreditamos que ele dê menos atenção às hiperativas, pelo fato dessas crianças estarem em constante movimento, conseqüentemente o professor estará sempre delas observando. A rejeição talvez aconteça pelo fato de o professor não conseguir acompanhá-las por causa do excesso de energia que têm. Então, como não consegue controlar as crianças hiperativas, o professor tende a rejeitá-las, afastá-las e ficar indiferente a elas. Com o afastamento do professor, a criança fica mais à deriva, e isso não beneficia o processo de crescimento, ao contrário, pode retardá-lo.

Talvez aconteça que, os professores por não conseguirem redirecionar o comportamento de alunos hiperativos, procurem evitar o seu contato, porém essa estratégia não colabora para o crescimento cognitivo, social e afetivo delas. O aluno hiperativo precisa da atenção dos seus responsáveis como qualquer outra criança, mas, em muitos casos, ele termina tendo pouca atenção deles, o que o deixa vulnerável, percebendo ou acreditando que as demais pessoas não gostam dele. A percepção de que as demais pessoas o amam da forma que ele contribui com o seu desenvolvimento; por isso, pais e professores não devem deixar de aceitar essas crianças, pois, como já extensamente discutido, o seu comportamento é resultado de fatores orgânicos e não depende do seu próprio controle.

Estudos realizados por Rohde e Benczik (1999) indicam sugestões que devem ser consideradas pelos professores de crianças com TDAH. Esses autores esclarecem que é preciso reagir aos limites do sujeito com o transtorno em discussão. No entanto, perguntamos: Como essas limitações devem ser percebidas pelos responsáveis? No caso do professor, como ele deve incentivar seus alunos a ultrapassarem seus limites? São bastantes as interrogações sobre as muitas restrições dos nossos alunos. A questão “limite” é um tanto polêmica, quando estamos a tratar de educação. Isso não significa dizer que o professor fique à espera de que seu aluno dê as diretrizes. Trata-se de um caminho de mão dupla, em que tanto o aluno quanto o professor determinam o trajeto a ser percorrido. Ambos são sujeitos essenciais no processo de crescimento da criança com TDAH.

Outra consideração é o professor não se prender a classificações ou determinar de antemão o limite que, supostamente, o aluno pode chegar, e sim deixar que ele encontre seus

próprios caminhos. Os limites precisam ser respeitados, mas não devem ser colocados pelo educador. O próprio aluno aprenderá a reconhecer suas dificuldades. Tais barreiras podem ser momentâneas, e em situações específicas. Muitos psiquiatras ainda trabalham com o mito de que indivíduos com determinadas patologias não conseguirão se desenvolver. Assim, conforme suas concepções, declaram que por meio do diagnóstico é possível saber quais os limites e as possibilidades de cada pessoa. Esta atitude tem trazido consequências deletérias para inúmeros indivíduos.

Cabe ao educador agir em uma multiplicidade de situações, e, por vezes caiba a ele resguardar e proteger a criança diante de determinados laudos, pois a construção de um diagnóstico exige que sejam considerados muitos aspectos do indivíduo e, muitas vezes, há variáveis significativas que podem não ser observadas, em uma consulta médica. Isso, poderá haver um diagnóstico enviesado, ou seja, que não expresse com veracidade a situação do sujeito.

Voltamos a reafirmar que respeitar os limites da criança não é determiná-los, mas acreditar que, independentemente do seu quadro, a criança com TDAH sempre poderá se ajustar, para que tenha menos problemas sociais, familiares e pessoais. Certamente a capacidade de cada indivíduo é determinada por seus fatores genéticos e sociais, mas a condição intrínseca poderá ser trabalhada através das estratégias pedagógicas utilizadas pelos seus professores, mas que, não poderão descartar a precaução que deverá ter na interação com as crianças com TDAH e suas supostas dificuldades.

Neste sentido, o professor do aluno com TDAH deve proporcionar-lhe regras, em especial, as de convivência, as quais devem ser claras a todos os alunos, mas, principalmente aqueles com TDAH. A existência das regras - que o professor deve elaborar junto com as crianças - não garante que os alunos as sigam. Por isso, as mesmas devem ficar em local de acessibilidade. O mais importante é o professor conduzir os alunos a refletir sobre o que é necessário para que atinjam os objetivos propostos para cada aula.

O professor precisa fazer com que seus alunos saibam o motivo de estarem em sala de aula. "Para quê?" e "Por quê?" são questionamentos que os levarão a amadurecer individual, social e academicamente. Quando a criança entende por que tem que ser feita uma atividade e não outra, ela terá maior probabilidade de adotar uma atitude mais positiva. No ambiente de sala de aula, em geral, os professores apenas ordenam o que as crianças devem fazer. Elas até poderão realizar o que é demandado, mas, fragiliza-se a interação professor e aluno, principalmente quando a criança não conhece bem o seu professor.

Trabalhar com formação não se reduz a tratar de técnicas ou comportamentos esperados, e é justamente este o objeto da presente tese. Nem sempre pessoas com TDAH poderão exibir comportamentos adequados às situações, pois elas, como já exposto, tem dificuldade em controlar a si mesmas. Logo, questionar sobre o que é um comportamento derivado de um transtorno e o que é um comportamento normal é passível de discussão. Mas, até que ponto podemos dizer que o indivíduo tem um transtorno? Se, por exemplo, as regras colocadas em sala de aula não são cumpridas por esses indivíduos, isso ocasiona um problema social e, mais incisivamente, pessoal. Porém, aquilo que se considera, socialmente, transtorno, pode não o ser para o próprio indivíduo. É considerado transtorno pelo fato de o próprio indivíduo não poder controlar as próprias atitudes.

De qualquer forma, as regras precisam ser construídas por todos os que terão que cumpri-las, não numa relação de sujeito (professor) e objeto (aluno), mas numa construção de sujeitos autônomos, seja professor ou aluno. O não cumprimento das regras deve fazer com que se reflita sobre a sua existência, porquanto é possível que o problema não esteja nos sujeitos, mas na ineficiência da própria regra. Depois que todos as elaborarem, o próximo passo é o de amadurecê-las e, em seguida, executá-las. Durante todo o tempo de construção, as regras precisam ter mecanismos de avaliação. Essa avaliação deve ser feita com base em dados observáveis e objetivos.

Depreendemos que não existam regras, manuais, ou receitas infalíveis de como os docentes devem agir com alunos com TDAH, haja visto as multifaces da condição. Como já apresentado, o TDAH compreende um eixo básico que corresponde ao tripé: desatenção, hiperatividade e impulsividade, e tais características poderão ser associadas uma a outra. Também há o fato de que o indivíduo com TDAH pode ter outros transtornos associados. Além do que, há alunos que tem maiores dificuldades em Matemática, outros em Português, por exemplo. Na disciplina de Português, uns tem problemas de escrita, outros de leitura. Isto sem citar fatores de ordem familiar e social do sujeito. Por esses motivos, acreditamos que o docente deve buscar conhecer seu aluno com TDAH, para poder agir adequadamente, tendo em vista uma educação que prime pelo e para o desenvolvimento da criança.

As crianças com TDAH, assim como as demais, vivem num contexto de políticas públicas, sociais e educacionais, sendo que existem políticas voltadas para esses sujeitos. Os espaços estão sendo construídos, mas ainda há necessidade de maior reconhecimento social e educacional. A seguir aprofundaremos essa questão.

2 EDUCAÇÃO: TECENDO ESPAÇOS PARA ALUNOS COM TDAH

O ser humano é um bicho complicado,
constituído de sentimentos e
representações ambivalentes e contraditórias.
Glat

A educação pública promove a qualificação das pessoas para a produção de bens e a realização de serviços, no entanto, não atende a todos que dela necessitam, pois se encontra permeada por um processo histórico de exclusão. As pessoas excluídas fazem parte de segmentos até recentemente sem representatividade no cenário político e econômico. Em geral, são pobres, deficientes, bem como pertencentes a outros grupos.

Nesta sociedade excludente, onde se encontra a educação? Será que ela é fator preponderante para o desenvolvimento da sociedade? Para Jaeger (2001, p. 4), “todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual.”

Com base no referido autor, constatamos que a educação é essencial para o desenvolvimento de uma comunidade. Encontra-se alicerçada sob a conservação de costumes e hábitos de um povo. Jaeger (2001, p.4) nos diz que “com a mudança das coisas, mudam os indivíduos”. Para ele, o homem é capaz de modificar seus comportamentos e atitudes em função do convívio social, o que se sobrepõe à genética. Essa influência poderíamos chamar de educação. Ou seja, através das relações sociais, os homens reforçam e transmitem valores, crenças, atitudes e comportamentos a outros homens.

Determinados acontecimentos são necessários para que ocorram mudanças na maneira de pensar e agir dos sujeitos, enquanto seres individuais e sociais.

A educação pode ser considerada sob dois prismas: como conservação e como transformação. Por um lado, os indivíduos transmitem sua visão de mundo para outros, numa perspectiva de conservação. Através da educação, o ser humano pode modificar-se, mas, também, pode conservar-se.

Acreditamos numa educação que proporcione crescimento ao indivíduo, da mesma forma que entendemos que ela sofre, decisivamente, alterações diante dos processos sociais e econômicos. É o que percebemos por meio do processo de intensificação da globalização, que

ocorreu na década de 1980, diante do desenvolvimento tecnológico, de maiores exigências na qualificação profissional, e da inserção do Brasil no mercado internacional. Concomitantemente, na área social, o país vivia um momento de altos índices de desigualdade associada à má distribuição de renda. Esse cenário afetou diretamente a educação, de forma a provocar a evasão e a repetência na escola pública. Diante das exigências de instituições internacionais, a exemplo do Banco Mundial, o Brasil precisou rever sua política educacional, direcionando seus esforços para a melhoria da qualidade na educação.

Para contextualizar a atual educação no Brasil, faz-se necessário apontar alguns documentos essenciais da legislação educacional. O texto de maior relevância a ser mencionado é a Constituição Federal do Brasil, especificamente seu capítulo II, sobre os Direitos Sociais, que, em seu artigo 6º cita, *a priori*, a educação. No artigo 22, inciso 29, a Carta Magna determina que compete à União legislar sobre a educação. Para tanto, o capítulo III, seção I, trata exclusivamente sobre esta temática, do artigo 205 ao 214. Dentre estes nove artigos, o 206, em seu inciso I, trata da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e, o inciso II da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Esses dois incisos foram enfatizados em vista da observância da igualdade de condições para ingresso e permanência na escola associada à liberdade de aprender, o que afeta também o caso do sujeito com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), foco temático da tese que ora se apresenta.

A lei que estabelece as diretrizes da educação nacional foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9.394 (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) direciona-se para as instituições escolares e contempla a educação a partir de princípios, deveres e direitos, níveis e modalidades, igualmente, dos profissionais e dos recursos financeiros. O capítulo V trata da modalidade Educação Especial, contemplada nos artigos 58 ao 60. O artigo 59, inciso I, especifica, de maneira estratégica, o seguinte: art. 59. “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Assim, encontra-se assegurado pela LDB que o currículo da escola, bem como os métodos e as técnicas utilizados pelos professores deverão estar direcionados para a realidade de cada aluno. Teoricamente, desestabiliza a prática tradicional dos professores, a qual é permeada por autoritarismo, padronização, memorização, e passividade; porém, na realidade, percebemos que essa prática persiste diligentemente.

Ainda no artigo 59, com relação aos professores, encontramos como exigências para sua atuação na educação: “III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Sabemos, que a formação dos professores que atuam com o público da Educação Especial ou com alunos com os mais diversos distúrbios, dificuldades e transtornos, ainda é, de modo geral, muito precária, conforme apontam diversas pesquisas. Conforme Pletsch (2009, pg. 150) aponta em seu estudo: "No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva."

A realização, em 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia¹², teve como princípios a equidade, a qualidade e a avaliação dos sistemas escolares em geral. Na ocasião, foram discutidas as necessidades básicas de escolaridade. Com base nessa conferência foi elaborado e implementado o Plano Decenal de Educação para Todos, documento que enfatizou a importância da formação inicial e contínua do professor (BRASIL, 1993).

A partir deste panorama, foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)¹³ (BRASIL, 1996a), com uma versão preliminar no final de 1995. Paralelamente, publicou-se o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, através do livro *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado pelo francês Jacques Delors, e pautados nos quatro pilares da educação, considerados princípios, os quais são: aprender a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser (DELORS, 2002). Estes princípios serão a seguir tratados por constituírem uma maneira bastante pertinente de desenvolver o sujeito como ser social.

¹² Promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUB) e o Banco Mundial.

¹³ Os PCN's da 1ª à 4ª série foram divididos em dois ciclos. O primeiro correspondente à 1ª e 2ª séries e o segundo à 3ª e 4ª séries. Atualmente, refere-se à 1ª fase do Ensino Fundamental, que abrange do 2º. ao 5º. ano. O primeiro ciclo corresponde, hoje, ao 2º. e 3º. anos; e o segundo ciclo, ao 4º. e 5º. anos. Os PCN's constituem um conjunto de livros composto de dez volumes, organizados na seguinte ordem: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História e Geografia; Arte; Educação Física; Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Meio Ambiente e Saúde; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Os volumes 2 ao 7, que se referem às disciplinas escolares, encontram-se organizados em duas partes. A primeira parte segmenta-se em: Caracterização da disciplina; Aprender e ensinar a disciplina na escola; Objetivos gerais de cada disciplina para o Ensino Fundamental; Os conteúdos de cada disciplina no Ensino Fundamental; Critérios de avaliação. A segunda parte está dividida em primeiro e segundo ciclos. Em cada ciclo encontra-se o ensino e a aprendizagem de cada matéria, os objetivos, os conteúdos (sendo este separado por: Gerais [valores e atitudes] e Específicos [de cada matéria]); e, por fim, os Critérios de Avaliação.

Aprender a conhecer tem como base que cada pessoa deverá conhecer melhor o mundo que a circunda. Atualmente, muitas informações e conhecimentos estão amplamente disseminados. Vejamos como o autor descreve essa questão:

[...] porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (DELORS, 2002, p. 91)

Aprender a ter conhecimento se faz necessário para que se viva condignamente. O ser humano precisa identificar a importância do conhecimento para sua vida. Por isso, a busca pelo conhecimento precisa ser contínua, diligente, árdua, eficiente e adequada, e deverá estar relacionada à forma de viver de cada indivíduo. Conhecimento e vida são indissociáveis.

A partir do aprender a conhecer, temos o segundo princípio, que é aprender a fazer. O primeiro não terá sentido caso não esteja atrelado ao segundo tipo de aprendizagem proposto. O que Delors (2002) nos esclarece sobre o aprender a fazer é:

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? (DELORS, 2002, p. 93)

A concretização do fazer não está direcionada à preparação do sujeito para executar uma técnica; essa ideia vai além desse processo. Tal realização deve permear a vontade de transformar, melhorar, adaptar-se às necessidades rotineiramente exigidas e deve se dar a partir do que foi conhecido. Geralmente, o fazer é relativo a alguma ação específica e limita-se a isso. No caso do aprender a fazer, não se trata disso, pois aprender congrega toda uma gama de elementos, como aspectos afetivos e cognitivos, somados à prática, à ação. Poderíamos dizer que não basta apenas conhecer; é preciso que o conhecimento seja materializado em ação.

Essa prática não pode ser isolada porque, para sua concretização, é necessário que haja o envolvimento de muitas pessoas. Isoladamente, não se consegue desenvolver de maneira saudável. O aprender se faz através da observação, da linguagem, dos sentidos, a partir do outro. Por exemplo, a figura do professor se concretiza na presença do outro, que é o aluno.

Nas palavras de Delors (2002):

Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos. (DELORS, 2000, p. 98)

O conhecimento que se tem de outros grupos sociais, qualquer que seja sua natureza, oportuniza uma maior tolerância. Por mais distintos que sejam os grupos sociais, de algum modo há semelhanças entre eles. Mesmo que não seja fácil percebê-las, é bom depararmos-nos com algo distinto de nós, independentemente dos grupos implicados, não devemos focar às diferenças. Não se devem subtrair forças, mas somá-las, para que sejam multiplicadas e todos possam aprender algo da melhor maneira possível. É com esse olhar que o indivíduo realiza o trabalho de aprender a ser.

Aprender a ser foge daquilo de que, cotidianamente, nos deparamos. As pessoas realizam muitas coisas: aprendem a dirigir, a cozinhar, a limpar, a ler, etc; umas com mais dificuldades e outras com menos dificuldades. Existem aprendizagens das quais nem nos damos conta. Nesse universo de assimilação e acomodação, aprendemos de tudo, e um pouco mais. Há tantos conflitos, divergências, descompassos. Os conflitos existem para serem superados; eles nos indicam que as coisas ainda precisam ser modificadas. Demonstrar a concordância sem, de fato, concordar, é tão maléfico quanto não saber superar o conflito. Delors (2002) discorda do ensino utilitarista, mas defende um ensino cultural, conforme vemos abaixo:

O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social –, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. (DELORS, 2002, p. 100)

O aprender a ser defendido pelo autor, é relativo ao momento no qual o professor não apenas transmite conteúdo em sala de aula, mas a sua contextualização. O sujeito, para ser, precisa de autonomia, tem de arcar com as consequências de suas ações. Nas escolas, é oportuno que o professor crie mecanismos para que seus alunos busquem as soluções. Desta

forma, os alunos irão selecionar, organizar e transformar as informações. O trabalho na sala de aula não pode ser fechado em quais e quantos conteúdos precisam ser estudados, mas em como esses conteúdos deverão ser trabalhados, em vista de os alunos precisarem ter discernimento na vida, bem como responsabilidade pessoal. Tais aspectos ou qualidades irão contribuir para o sucesso do indivíduo, em todos os setores da vida.

Buscamos aqui discorrer sobre a educação, com base nos quatro documentos legais os quais serviram de sustentáculo para outros encaminhamentos direcionados a diferentes grupos sociais. Conforme vimos, desde 1988, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996a), fazendo-nos presentes no processo educacional brasileiro, sempre voltados à promoção da igualdade de oportunidades às pessoas.

Não se trata apenas de uma melhoria na educação, de maneira abrangente, mas do crescimento de indivíduos, de um crescimento coletivo, a partir de uma transformação particular, já que cada pessoa é um ser interativo e mutável. Partindo da importância de sermos iguais perante a lei, buscaremos discutir questões de cidadania enquanto elemento necessário para o bem-estar comum.

2.1 Cidadania e Políticas Públicas

Rodrigues (1988) afirma que, à primeira vista, educação e movimento de emancipação parecem ser sinônimos. No entanto, nem toda educação é emancipatória. Conforme lembra Libâneo (1999, p. 61): “do ponto de vista de uma educação emancipatória, há que se reforçar a exigência do aprimoramento do ensino fundamental para a população excluída, a partir de parâmetros de qualidade diferenciados daqueles veiculados no discurso neoliberal.”

Conforme podemos observar no trecho acima, precisamos criar ferramentas que venham a atender às necessidades de alunos que não conseguem acompanhar o sistema escolar como atualmente se encontra. A educação que se emancipa é aquela que constrói condições para que o educando consiga entender onde ele está e para onde precisa ir, e não aquela que não dá suporte para que o indivíduo se desenvolva. Os mecanismos pedagógicos precisam ser criados pelos educadores, com vistas a permitir a inclusão de diferentes alunos.

A sociedade é permeada por diferentes grupos sociais. Estes grupos estão envolvidos com seus objetivos. Alguns deles surgem socialmente, outros por fatores genéticos. Todos fazem parte de um contexto educacional nacional. Tratar de educação, portanto, é envolver-se com as questões da cidadania, pois a essa se refere ao ato de adequar-se aos anseios da sociedade, o que requer um exercício da ética e da formação dos indivíduos. Conforme expõe Libâneo (1999, p. 60), “o chamado modelo neoliberal de educação estaria subordinando alvos político-sociais (equidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, leis de mercado, competitividade internacional).”

Na esfera pública, o indivíduo é um cidadão legalmente considerado igual a todos os demais (FERREIRA, 1993). Enquanto sujeito público, tem o direito de acesso à educação, considerada um bem comum a todos. O ser humano não nasce com conhecimento da legislação do país em que vive, do que pode fazer, de quais são os seus direitos, do que deve fazer e de quais são os seus deveres. É nesse sentido que, para Foucault (1993), a cidadania é mais um artefato do Estado, do que, de fato, um conjunto de direitos civis e sociais. Podemos perceber, claramente, pelas condições de oportunidades de muitas pessoas ou pela falta de tais oportunidades que, nem às condições mais básicas de sobrevivência muitos indivíduos tem acesso.

Ribeiro (2002) acredita que o conceito moderno de cidadania, como proposta que justifique a participação política de índios, negros, mulheres, trabalhadores em geral (e acrescentamos, pessoas com deficiências e/ou condições atípicas de desenvolvimento), visa a possibilitar a esses excluídos que criem suas próprias utopias e conceitos. No entanto, a cidadania é construída a partir das determinações provenientes do Estado, responsável pela legislação e garantia do cumprimento de direitos e deveres das pessoas.

Para Vieira (2001), a cidadania é uma criação da sociedade burguesa que procurou compensar as gritantes desigualdades sociais, no sentido de que uns (poucos) conseguem acumular riquezas, enquanto outros (muitos) não conseguem, ao menos, se sustentar com dignidade. Somente existe cidadania a partir do momento em que se representa a igualdade jurídica, mesmo que não exista a igualdade social. Para Mota (2005), entretanto, só pode existir cidadania quando houver igualdade social, e não apenas a jurídica. Esta igualdade, porém, é uma questão teórica, já que, na prática, os indivíduos não têm a sua efetivação garantida. Esse autor esclarece que a cidadania requer práticas que envolvam o dia-a-dia dos indivíduos, ou seja, não basta a pessoa se dizer cidadã, caso não exerça cotidianamente práticas cidadãs, a exemplo da garantia de segurança de vida pelo Estado.

A construção da cidadania se faz pelo reconhecimento dos direitos e deveres. O desconhecimento destes pode ocasionar os seu não cumprimento e, por conseguinte, ocasionam a não existência da cidadania. Boaventura Souza Santos (2010) faz uma análise crítica sobre a concessão dos direitos:

As formas de opressão e de exclusão contra as quais lutam não podem, em geral, ser abolidas com a mera concessão de direitos, como é típico da cidadania; exigem uma reconversão global dos processos de socialização e de inculcação cultural e dos modelos de desenvolvimento, ou exigem transformações concretas imediatas e locais, [...] exigências que em ambos os casos, extravasam da mera concessão de direitos abstratos e universais. (SANTOS, 2010, p. 261)

Ao considerarmos os processos de socialização, podemos atentar para as questões vivenciadas nas escolas por todos os agentes nela inseridos. A partir das propostas dos PCN's (BRASIL, 1996a), destacamos a Apresentação dos Temas Transversais e da Ética (volume 8); e Meio Ambiente e Saúde (volume 9). Consideramos que os PCN's encontram-se preocupados com a educação voltada à cidadania. No volume 8 discutem-se quatro pontos fundamentais a serem orientados pelo professor, a saber:

- a) Dignidade da pessoa humana, o respeito nas relações interpessoais e o repúdio à discriminação de qualquer tipo;
- b) Igualdade de direitos, que todos tenham a mesma dignidade para o exercício da cidadania, exercendo o princípio da equidade e equiparação das necessidades;
- c) Participação, atuação democrática a partir de uma representação no espaço público. Considera-se que a nossa sociedade é permeada por diferenças religiosas, partidárias, de classes econômicas, entre outras; e,
- d) Co-responsabilidade pela vida social, com a partilha entre os grupos sociais e os poderes públicos, do destino da vida em coletividade.

A partir desses aspectos citados, os educadores precisam atentar para o conceito de equidade. Exercitar a democracia nos ambientes escolares é uma prática *sine qua non* para promoção de cidadania. A escola é um espaço que oportuniza este exercício. Em face disso, cabe aos professores utilizarem-se de mecanismos que venham a possibilitar, junto a seus alunos, o pleno direito de oportunidades e de conscientização.

As concepções sobre educação variam de acordo com a proposta de cada sociedade. Segundo a Constituição Federal de 1988, trata-se de um direito da família e dever do Estado. Para Bourdieu, a educação apresenta-se em três dimensões articuladas e interdependentes, as quais são: familiar, escolar e social (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010). O que se adquire e se vivencia na família favorece a inserção do indivíduo na escola. Esta, por sua vez, é escolhida a partir da posição social familiar. A escola forma o tipo de indivíduo de que a sociedade precisa. Instituições escolares e familiares são influenciadas socialmente e reproduzem seus valores e ideais. No entanto, segundo Toscano (2004), o homem não é um ser “naturalmente” social; daí a necessidade de o sujeito precisar ser civilizado, e o espaço em que se constroem objetivos para essa transformação é a escola.

Libâneo (1999) assume uma postura crítica frente à educação, no sentido de propor que se considere o ser humano enquanto totalidade, em seus elementos físico, afetivo e cognitivo, mas não descarta a dimensão econômica. A presença de um educador que esteja envolvido com a transformação social irá proporcionar uma mudança significativa na postura dos seus alunos, e, em consequência, da sociedade.

Estamos num desafio: transformar os nossos alunos através da educação. No entanto, para que haja transformação, é indispensável que o educador esteja motivado para concretização dessa proposta. Apesar da educação ser determinada pelos órgãos governamentais, como secretarias e ministérios, por meio de documentos, leis, decretos, resoluções, etc., o professor é o sujeito que operacionaliza o conhecimento.

O professor precisa refletir sobre sua prática, em benefício dos seus alunos. Educador e educando se inter-relacionam. O docente deve conhecer e compreender as necessidades dos seus alunos, mas não as que, a princípio, queira encontrar, e sim aquelas que não conseguia ver, por não ter refletido sobre a realidade na qual ele trabalha. A falta de visão do professor não gera apenas grupos segregados, pois toda uma comunidade poderá ficar sob o jugo da exclusão. Desse modo, ao invés de a escola ser um meio de crescimento, muitas vezes, ela se torna um elemento de retrocesso, cada vez, menos igualitária e menos inclusiva.

O discurso da cidadania levanta a bandeira da igualdade. Para Santos (2007), o respeito a esta requer uma conexão com o princípio do reconhecimento da diferença, porque só poderá haver emancipação social (o autor refere-se aqui não à homogeneização das pessoas, mas ao respeito às diferenças) quando existirem oportunidades iguais para todos.

Para o momento, indagamos: no Brasil, como se encontra o exercício da cidadania dos sujeitos com TDAH? Será que os professores conseguem identificar tais sujeitos na sala de aula e ajudá-los na sua formação? Ou estes são discriminados pela comunidade escolar, por

terem um comportamento diferenciado? O processo de transformação social nos conduz a compreender melhor o papel da educação, enquanto elemento necessário para os sujeitos com TDAH. A educação, como campo do conhecimento, favorece o entendimento do processo da pessoa, em sua integridade física, cognitiva e afetiva, mesmo que esta possua uma história marcada pelo preconceito e marginalização.

É na escola que professor e aluno se fazem presentes. Lobo (1990) acredita que o espaço da escola, embora não seja psicoterapêutico, é um espaço afetivo. Acreditamos que o ambiente escolar deva ser de construção e crescimento para todos os envolvidos, capacitando o sujeito nos seus aspectos cognitivo, afetivo, social e profissional.

2.2 Escola: espaço de multiplicidades

Falar de escola é tratar de seus múltiplos aspectos. A história das instituições escolares encontra-se atrelada à história da educação. No entanto, a educação sobrepõe-se a elas, na medida em que ocasiona transformações em várias instâncias da sociedade. O ato de educar inicia-se na família e percorre outras instituições, tais como Igreja, escola e em diferentes espaços, no trabalho, no lazer, nos meios de comunicação.

Segundo Aranha (2001), a escola que conhecemos nasceu no século XVI, tendo sido criada pela burguesia. Estende-se aos dias de hoje e, pelo que nos informa Rodrigues (1988), é a única instituição que nunca mudou sua performance. Este autor dá exemplos disso, mostrando que diversas instituições têm modificado sua estrutura física, mas a escola não. Ainda segundo a explanação de Rodrigues (1988), uma pessoa que viveu em um tempo passado não teria nenhum problema em adaptar-se às escolas atuais, pois alunos e professores realizam o mesmo trabalho através de séculos, mas, o mesmo não aconteceria em um hospital ou clínica médica ou psicológica, onde percebemos, com clareza, essa mudança.

Algebaile (2009, p. 39) define a escola como “instituição social cuja constituição histórica está inevitavelmente implicada na especialização da função de educar as novas gerações.” Pode-se argumentar que estas estão sendo educadas a partir dos parâmetros das gerações anteriores, e não das necessidades das exigências atuais de cada sociedade.

Barroso (2003) apresenta a escola como uma instituição desenvolvida por dois modelos aparentemente paradoxais, um referente à organização burocrática e outro à corporação docente. O aspecto organizacional burocrático acaba excluindo outros atores

importantes, que são a comunidade local, a família e o próprio aluno, e isto se dá diante da preeminência dos valores dominantes, com os quais estes sujeitos não se coadunam.

Sabemos que não existe um único tipo de escola, nem um único nível na escola, nem, tampouco, uma modalidade única. Nesse aspecto, não se tem como radicalizar e dizer que a escola deve ser desta forma, ou daquela. Há diferentes escolas. A escola é um lugar de complexidades, qualquer que seja a natureza. Um ser humano tem suas particularidades e, ao mesmo tempo, é um sistema aberto, pois, para sobreviver, precisa de interação com o meio (PADOVEZE, 2002). Da mesma forma é a escola: uma única escola não atende a uma única pessoa, mas a várias. E, para que consiga atingir melhor seus objetivos, conforme já discutido, precisa conhecer melhor seu público.

A escola que conhecemos é uma escola criada pela burguesia; logo, foi estruturada para ter como público a burguesia. Por isso, tenta-se explicar o fracasso escolar culpabilizando os alunos pobres da escola, expondo que a escola pública tem maus professores, que sua metodologia é insatisfatória para atender aos alunos ou que os alunos têm problemas familiares, e aponta-se todo tipo de problema aparente. No entanto, a questão é de ordem estrutural, pois, como lembra Sacristán (2000), a escola não foi feita para pobres, e sim para a burguesia. De qualquer forma, é importante que a escola se adeque às pessoas da comunidade na qual ela está inserida. Nessas escolas, também se encontram, além de sujeitos com de baixas condições econômicas, aquelas que apresentam particularidades no seu desenvolvimento, oriundas de fatores orgânicos, como distúrbios, deficiências e transtornos.

Os recursos existentes nas escolas públicas nem sempre são utilizados em prol dos seus alunos. Em muitas dessas escolas, existem TVs, DVDs, computadores; no entanto, são mal manuseados ou não são utilizados para o alcance de objetivos precisos com o intuito de promover o desenvolvimento de seus aprendentes. Vejamos o que Garção e Andrade (2009) nos dizem a respeito da relação professor/recursos tecnológicos:

Dependendo do professor, o computador pode facilmente ser mais um recurso colaborador para a aprendizagem, como tantos outros utilizados, possibilitando fazer da escola um instrumento de transformações de ideias vistas cotidianamente pelos alunos, para isso, necessita de um pensar novo, de uma visão diferente, onde a democracia de análise de fatos transcorra sem a banalização dos pensamentos específicos. (GARÇÃO; ANDRADE, 2009, p. 322)

Portanto, acreditamos que nem todos os professores sabem utilizar as tecnologias. Sua utilização requer cuidados, por parte do professor, para benefício dos seus alunos. O

computador é mais um recurso, não o elemento principal no processo de ensino-aprendizagem.

É no espaço de riqueza de realidades e de situações que está permeada a escola pública. Nessas instituições buscamos as pessoas com TDAH, seja crianças ou adolescentes; nelas procuramos conhecer o trabalho pedagógico realizado com tais jovens e crianças.

2.3 A família de sujeitos com TDAH

As escolas têm enfrentado muitas dificuldades em atender a uma demanda de alunos que necessitam de uma série de adaptações. Tendo em vista favorecer a uma diversidade de alunos com deficiência, distúrbios e transtornos presentes nas instituições escolares, o trabalho do professor pode ser vinculado com os alguns profissionais como fonoaudiólogos, neurologistas, psicopedagogos, orientadores, psicólogos, entre outros. No entanto, muitas vezes, nas escolas não há profissionais que subsidiem o trabalho do professor. Nesses casos, cabe ao professor buscar elementos que colaborem para êxito do seu exercício e do desenvolvimento dos seus alunos. É muito benéfico, quando o professor pode atuar em parceria com os pais.

No caso de crianças com TDAH, o seu comportamento é um desafio cotidiano enfrentado por seus pais. Segundo Brown (2007) pais de crianças com TDAH apresentam níveis elevados de estresse crônico. Por essa razão, acreditamos, que, muitas vezes, levar o filho para escola pode ser um momento de alívio; mesmo preocupando-se com o estado da criança, e se tudo ocorrerá adequadamente. A falta de envolvimento dos pais na educação de de seu filho com TDAH pode agravar a situação e provocar uma série de fatores negativos na história de vida da criança. Ao passo que, a sua cooperação favorece um melhor desempenho, mesmo com as inúmeras dificuldades. Para Glat e Duque (2003):

[...], a influência da família é fundamental para ajudar esses indivíduos a se desvincular do papel de "problemáticos", "dependentes" ou "fracassados", permitindo que organizem suas vidas de forma autônoma e autêntica. Pois, só despidos do rótulo de excepcionalidade eles serão capazes de desenvolver seus próprios valores, atitudes e maneira autêntica de ser no mundo. (GLAT; DUQUE, 2003, p. 105)

Com a ajuda dos pais, por meio de incentivos, valorização e acompanhamento, crianças com necessidades educacionais especiais tornam-se sujeitos com mais autonomia, e

capazes de defender seus espaços na sociedade, paralelamente, diminuindo a discriminação social.

Acompanhamento medicamentoso, psicopedagogia, psicoterapia, orientação de professores, e orientação dos pais são as intervenções citadas por Benczik (2010) para atender sujeitos com TDAH citadas por Benczik (2010). Para que ocorra a orientação apropriada pelos pais é necessário que estes conheçam o transtorno. O conhecimento sobre o TDAH oportuniza entender a razão das atitudes de seu filho, bem como, conduz a identificar os limites da criança. Pois, sem conhecer os motivos oriundos do comportamento, os pais podem incorrer em equívocos prejudiciais à educação do seu filho.

Rocha e Del Prette (2010) especificam as contribuições dos pais, ao registrarem que eles devem aumentar a probabilidade de comportamentos acadêmicos, por exemplo, ajudando a criança fazer a tarefa de casa. Estas autoras delegam para as mães o trabalho em buscar estratégias para que suas crianças diminuam as situações conflitantes com os colegas da escola, como é o caso de provocações e/ou violência física. Essas sugestões parecem simples de serem realizadas, mas reconhecemos que não basta apenas interagir com as crianças com TDAH, ou mesmo determinar o que e como devem se comportar.

Barkley (2002) sugere que os pais cuidem de si próprios, com isso lista uma série de ações que devem ser providenciadas para diminuir os eventos estressantes. Das sugestões citadas pelo autor, tem-se: exercitar-se regularmente, evitar o uso de drogas, praticar relaxamento, participar de atividades sociais, visitar os amigos. Todas essas recomendações têm como finalidade favorecer a autoestima dos próprios pais, pois, muitas vezes, os pais podem direcionar-se completamente para suas crianças e esquecer que precisam estar bem para poder ajudar seu filho. Por isso que os pais precisam se reestabelecer, se for o caso, para proporcionar uma educação necessária ao desenvolvimento cognitivo e social da criança com TDAH.

Como já mencionado, a participação da família no crescimento da criança possibilita a sua inclusão nos espaços sociais, a exemplo das instituições escolares. A inclusão de pessoas com TDAH efetiva-se na escola, o que, traz diferentes indagações entre seus profissionais. Os alunos com TDAH vêm de ambientes familiares distintos, os quais poderão dificultar o trabalho do professor. No entanto, cabe ao docente providenciar instrumentos que viabilizem em deter a exclusão, que se fez presente historicamente, na vida de pessoas com TDAH.

2.4 A Inclusão/Exclusão Escolar de alunos com TDAH

Para que possamos compreender o problema da exclusão, precisamos tratar da inclusão, da mesma forma como não podemos discutir sobre os sujeitos com TDAH sem contemplar o debate sobre a Educação Especial. Assim, conseguiremos relacionar nossas reflexões ao objeto de estudo que temos em pauta, ou seja, aos sujeitos com TDAH, que são excluídos na escola e na sociedade, pelo fato de não conseguirem atender às exigências que lhes são impostas.

A ideia de incluir alunos com deficiências em escolas comuns foi o marco para uma série de inquietações. Porém, é importante observar em que cenário se propunha a inclusão desses sujeitos. Atente-se para o fato de que a inclusão é algo relativo, ou seja, inclui-se a partir de uma referência. São necessárias mudanças num cenário macrossocial e educacional, até porque a situação de alunos que carecem de atenção específica é agravada, porque a grande quantidade de alunos em salas de aula desfavorece o trabalho do professor, que passa a se sentir incapaz de atender a todos.

No segundo capítulo, apresentamos alguns dos principais documentos legais que permeiam o processo histórico da implantação da política de Educação Inclusiva em nosso país. Algumas dessas peças de legislação tratam, especificadamente, das pessoas com necessidades educacionais especiais. O Conselho Nacional de Educação, em julho de 2001 (BRASIL, 2001), por exemplo, publicou um projeto que institui as diretrizes curriculares para a Educação Básica. No artigo 5º, Inciso I, deste documento, esclarece-se que são considerados educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que também têm limitações no processo de desenvolvimento. Consideramos que os sujeitos com TDAH encontram-se inseridos nesta classificação, uma vez que possuem características que dificultam o aprendizado regularmente vivenciado nas escolas.

Para que não haja exclusão escolar ou social das pessoas com necessidades educacionais especiais, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) determina:

A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas 'regulares'. (BRASIL, 2001a)

As pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, por alguma deficiência ou porque tenham altas habilidades, além de ter direito ao acesso à educação gratuita, deverão estar junto com os demais alunos, em escolas regulares, pois, como já mencionado, o Plano Nacional de Educação assegura, através da Lei 10.172/2001, que elas não devem ser excluídas do processo regular de ensino, mas que façam parte de uma formação em conjunto com as demais crianças e adolescentes.

Glat e Blanco (2007, p. 16) discutindo sobre a Educação Especial, pontuam sucintamente sua evolução ao longo da história. Segundo essas autoras, a partir do final da década de 1970, a Educação Especial vem buscando alternativas menos segregativas para atender à nova configuração das demandas sociais e às suas expectativas. A Educação Inclusiva tem como “princípio básico [...] que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades.”.

Essas autoras apresentam a Educação Inclusiva enquanto possibilidade de acesso das pessoas à escola, e, o mais importante, de sua permanência nesse espaço educativo e de sua aprendizagem. Para tanto, ao invés de se utilizar de mecanismos de seleção e discriminação, deve-se fazer uso de “procedimentos de identificação e remoção de barreiras”; uma vez que, o fato do educando encontrar-se na escola não significa que o mesmo irá obter sucesso no seu processo educacional.

Wanderley (2007, p. 17) mostra que “os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural.” Conforme já dissemos, a exclusão é sempre em relação a um referencial, o que varia de acordo com o lugar e o tempo (OMOTE, 2008).

São segregadas todas as pessoas que não fazem parte do que seja reconhecido como padrão da sociedade. Tal condição atinge os excluídos e envolve aspectos econômicos, políticos e educativos. É preciso que sejam criadas políticas no sentido de redirecionar os indivíduos para uma proposta inclusiva.

Em 2008, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo decretou o Projeto de Lei n.º 292, que cria o programa para acompanhamento de alunos com TDAH e com TDA (sem hiperatividade). Nesse programa, instituiu-se que deve haver nas escolas a atuação de uma equipe multidisciplinar para tratar desses indivíduos, com a participação dos seguintes profissionais: pedagogos, fonoaudiólogos, professores, médicos, assistentes sociais e psicólogos. O referido programa expõe, ainda, a necessidade de informar os pais sobre a

necessidade de um acompanhamento especializado aos seus filhos com distúrbios, caso a escola perceba que o aluno dele necessite (SÃO PAULO, 2008).

Muitos fatores contribuem para o processo de exclusão na escola, atingindo os alunos com TDAH. Segundo Barroso (2003), podemos sintetizar esta situação em quatro condições principais, a saber: a) A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora dela; b) A escola exclui porque põe para fora os que estão dentro; c) A escola exclui “incluindo” e; d) A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido. A primeira condição trata da inexistência da igualdade de oportunidades, a exemplo da procedência da classe social. A segunda nos faz refletir sobre o sistema de avaliação na escola, levando o aluno ao fracasso, a partir da impossibilidade de alcançar o que pretende a escola. A terceira mostra que a escola não tem mecanismos que venham sustentar os excluídos na escola, devido aos seus regimentos internos. E, finalmente, a última indica que o aluno que passou a ser incluído não encontra justificativa para manter-se na escola.

É preciso enfatizar que muitos sujeitos com necessidades educacionais especiais, como é o caso dos indivíduos com TDAH, requerem um atendimento especializado e uma demanda diferenciada na escola, conforme visto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); mas tais necessidades não constituem deficiência. Quanto ao conceito de necessidade educacional especial, Glat e Blanco (2007) esclarecem:

[...] são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25-26)

A escola é incapaz de atender às especificidades particulares de cada aluno. Não se encontra estruturada para isso. Muitas vezes, nem fisicamente, nem em qualidade profissional, encontra-se inadequada a suprir as variadas demandas existentes na sociedade. Um exemplo disso são os alunos com TDAH que precisam reconhecer a escola como um lugar em que possam ser recebidos com suas singularidades. Como estes alunos não a percebem enquanto espaço de atratividade, dificilmente conseguirão obter êxito em seu desenvolvimento individual e social. Mesmo estando a escola, hoje, comprometida com a formação e valorização do indivíduo, encontra sérios problemas a superar, o que dificulta ainda mais o atendimento dos alunos com este transtorno.

Acreditamos na existência de caminhos favoráveis à construção de uma sociedade que permeie na inclusão. Embora as mudanças ocorram de maneira lenta, o primeiro degrau já foi alcançado, que é o estabelecimento do debate em torno de uma escola inclusiva e de uma sociedade para todos.

As pessoas com TDAH encontram-se matriculados nas escolas regulares, uma vez que não existem escolas específicas, nem defendemos sua criação. No entanto, questionamos: será que podemos dizer que os sujeitos com TDAH estão, de fato, incluídos?

Lamentavelmente, como já comentado, o processo de inclusão não é garantido a partir da matrícula do indivíduo com transtornos de aprendizagem na escola. Esse processo se dá apenas com o seu desenvolvimento, observado seus aspectos emocional, cognitivo e social. A lei ampara sua inserção nas escolas regulares, porém, mais do que estar nelas é permanecer nas mesmas. A matrícula do sujeito nas escolas não garante sua participação e aprendizagem. Como ocorre a aprendizagem do aluno com este transtorno? Como se encontram suas relações com os professores e demais colegas? Será que os alunos com TDAH têm visibilidade nas nossas escolas? Ou se trata de mais um grupo de pessoas não atendidas devido suas peculiaridades? Os profissionais que lidam diretamente com os alunos, em especial, com o TDAH, estão preparados para interagir com eles?

O êxito da atuação docente é garantido quando a família, os demais educadores, e os profissionais da área de saúde, voltam-se para o crescimento integral da criança. No entanto, as ações desses sujeitos precisam de reconhecimento por parte de políticas sociais de inclusão. Tais políticas devem dirigir-se para informação dos pais em como lidarem com seus filhos com TDAH. Da mesma forma que todos os que fazem parte da escola precisam estar preparados para o público que dela se constrói. Com uma relação entre os profissionais da saúde e os educadores, estes propiciarão uma educação com qualidade e para a transformação pessoal e social junto a pessoas com TDAH.

O professor é o profissional que se direciona, cotidianamente, para seus alunos com TDAH. Quando o aluno encontra-se em ambientes que favoreçam a aprendizagem, ele será beneficiado. O professor é a pessoa que focaliza os objetivos do ensino. É quem planeja os conteúdos, seleciona as atividades a serem desenvolvidas por seus alunos, da mesma forma que os avalia, segundo, teoricamente, os objetivos propostos no plano de aula. O papel do professor é, portanto, fundamental para que alunos com TDAH alcancem êxito em seu processo de desenvolvimento.

3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA FRENTE A ALUNOS COM TDAH

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra,
no trabalho,
na ação-reflexão.

Paulo Freire

Escrever sobre formação de professores não é tarefa fácil, talvez devido ao grande número de textos sobre o tema ao longo dos últimos anos, abrangendo diferentes perspectivas, ou, talvez, por eles abordarem aspectos relacionados à nossa própria história de vida, enquanto professores.

A literatura sobre a formação docente é bastante vasta. Discute-se a prática dos professores nos diferentes níveis de ensino, da mesma forma que nas várias modalidades de educação, a exemplo das novas didáticas frente à educação a distância, à educação de jovens e adultos, na diversidade e na educação especial. Continuam sendo exigidos do professor novos recursos para serem utilizados, bem como atendimento a novas determinações legais, que devem ser somadas às práticas docentes, como no caso das habilidades necessárias para lidar com alunos com deficiências. As pesquisas sobre a prática e formação docente tomam diferentes dimensões e propostas. O próprio conceito de formação docente é questionado.

Este capítulo encontra-se dividido em três segmentos: o primeiro traz uma reflexão sobre o trabalho do professor, o segundo discute a atuação do professor na educação especial e o terceiro momento aborda a interação professor-alunos com TDAH.

3.1 Eu, tu, ele, nós somos professores: reflexões

Enquanto professores educadores, deveríamos estar satisfeitos com a produção escrita referente ao nosso trabalho; porém, ainda precisamos aprofundar o estudo das práticas e da formação docente. As reflexões, diante das responsabilidades do professor, devem ocorrer continuamente.

Em sua trajetória o professor percorre paralelamente dois caminhos indissociáveis: o de pessoa e de profissional. Jennifer Nias (apud NÓVOA, 2000, p. 9) registra a esse respeito: “O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. Assim, não podemos separar o (bom) profissional da pessoa do profissional. O professor não deve se perder como pessoa; em outras palavras, ele precisa de uma formação adequada aos desafios que irá encontrar em sua prática. De acordo com Marques (2000, p. 58): “É esse o educador de que aqui falamos, com formação específica e entrega apaixonada do exercício profissional do trabalho e ação pedagógica”.

Além da formação, o professor precisa se dedicar ao seu trabalho, que é complexo e múltiplo, exigindo esforço e disponibilidade. Não há como o professor descartar a sua história de vida, pois o profissional atrela sua profissão às suas experiências histórico-sociais. Guimarães e Villela (2001), ao analisar o ambiente laboral do professor, assim se expressam:

A escola é um universo bastante complexo: há uma finalidade aparentemente conhecida e consagrada em torno da qual desempenham funções variadas, com atribuições, expectativas e demandas diversas. Por essa razão, muitas vezes a escola funciona a partir do equívoco de que todos sabem o que ela significa para si e para o outro; subentende-se que todos estão lá por uma única razão, que todos sabem seu papel, todos conhecem seu ambiente de trabalho e sua dinâmica. (GUIMARÃES; VILLELA, 2001, p. 37)

No ambiente escolar, todos precisam ser educadores, pois todos estão em contato com crianças e adolescentes em desenvolvimento. No entanto, muitos que trabalham na escola podem não reconhecer a função que devem desempenhar, e isto dificulta a dinâmica educacional. É bastante pertinente a esse respeito a seguinte afirmação dos autores citados: “[...] a escola funciona a partir do equívoco de que todos sabem o que ela significa para si e para outros [...]”, ou seja, o funcionamento da escola encontra-se permeado por equívocos dos que dela fazem parte.

Muitos podem até pensar que para ser professor basta entrar na sala de aula e ministrar o conteúdo. Talvez pelo fato da carência de professores diplomados, muitos percebem que existe oportunidade de trabalhar nesta profissão. Acreditam que podem transmitir conhecimento aos demais indivíduos. Daí se pensar que qualquer um pode ser professor. Mas não é assim. O professor deve percorrer um longo caminho de formação. A formação, não é finalizada no primeiro curso direcionado às cadeiras didáticas, mas carrega uma gama de conhecimentos no seu processo de vida, pois o professor, além das leituras, possui visão de mundo a partir de suas observações e experiências.

Não podemos definir, com precisão, em linhas gerais, a escolha pela docência, porém acreditamos nas múltiplas nuances que existem no ser professor. Conforme coloca Matos (2002),

Não pretendemos reduzir a docência a um conceito ou a um receituário pronto e acabado, até porque a prática pedagógica precisa revitalizar-se tomando como fonte inspiradora do seu conteúdo os acontecimentos sociopolíticos e culturais. Falando de docência, estamos tratando não de uma categoria metafísica, mas de uma categoria social e histórica, na busca permanente de uma sociedade mais justa. (MATOS, 2002, p. 67)

O ser professor é construído por aspectos sociopolíticos e culturais. A docência, conforme dito pela autora, não pode ser simplesmente traduzida, pois envolve aspectos vários interligados entre si. Porém, não significa que não podemos conhecer melhor a docência, que deve ser considerada como um processo contínuo.

A este respeito, Glat (2004, p. 28) nos acrescenta: “O homem é um ser social. Sua concepção de mundo e sua identidade pessoal são determinadas pelo lugar que ele ocupa no universo social que, por sua vez, é um reflexo das representações dos outros homens em relação a ele.”

Como ocorre com qualquer sujeito, é na relação com o outro que o professor se realiza. O professor, enquanto pessoa, se faz pelas relações interpessoais por ele construídas. Acreditamos que a formação docente perpassa além de conhecimentos teóricos, as conexões destes com as experiências pessoais. Conforme já discutido, é impossível separar desenvolvimento profissional do professor enquanto indivíduo. Da mesma forma, o professor não pode agir apenas como pessoa, mas como profissional, e, para tal, precisa refletir sobre o seu trabalho pedagógico e formativo. Almeida (2001) dissertando o caráter subjetivo do professor, expressa-se da seguinte forma:

O dar ao outro a possibilidade de posicionar como pessoa significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe, ou não sabe, mas do que é, de sua relação com o saber, com o aluno, com o colega, com a escola, com a profissão. É preciso que haja espaço para ser ouvido, para falar. A partir do diálogo formador-formando, em que as vivências são retomadas, as histórias ressignificadas, os planos de formação podem ser elaborados. (ALMEIDA, 2001, p. 85)

O docente se forma a partir dos seus alunos, potencialmente, mas também no contato com seus colegas e com a própria escola. Um aspecto relevante na profissão é o acúmulo de informações, mas isso não é suficiente. Muitas vezes os alunos reconhecem que há pessoas

que têm conhecimento, no entanto, não conseguem transmiti-lo. Talvez seja por isso que Almeida (2001) reafirme a importância não de saber ou não saber, mas de como o professor se relaciona com este saber, que poderá favorecer os objetivos a que ele previamente se propôs, ou seja, contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos.

A discussão sobre a transmissão dos conteúdos e valores aos alunos parece fácil, mas é extremamente complexa, pois há muitos elementos a serem considerados, como, por exemplo, a comunidade em que está localizada a escola, a história de vida dos estudantes e muitos outros aspectos.

Percebe-se que, quando os nossos alunos de licenciatura apenas estudam, mas não têm experiência docente, não conseguem visualizar o que se discute em sala de aula, no que se refere às questões didático-pedagógicas. Em geral, estes estudantes não identificam, previamente, o que precisam aprender, diferentemente dos professores que já trabalham em sala de aula, que tem formação a nível médio. Eles sabem o que precisam aprender, ou, pelo menos acreditam que sabem. Estes docentes expressam o reconhecimento de sua necessidade de estudar mais, aprofundar mais os conhecimentos, compreender melhor a dinâmica da educação, para que seu trabalho não fique apenas na superficialidade. Sobre esta questão, Fusari (2001) comenta:

Há muito tempo os educadores reivindicam melhores condições de formação (inicial e contínua) e de trabalho, binômio fundamental para conceber, elaborar, desenvolver e avaliar um projeto político-pedagógico da escola comprometida com a formação da cidadania do educando, que tenha como pressuposto a inserção crítica dos alunos na sociedade. (FUSARI, 2001, p. 22)

Os professores das escolas públicas são beneficiados pelas capacitações oferecidas pelas secretarias de educação dos seus municípios ou estados. Mas existem aqueles que investem pessoalmente na sua formação, seja inicial ou continuada. Atualmente, há muitos cursos oferecidos na área de educação, em nível de capacitação, e, numa maior proporção, especialização. As pós-graduações, *lato sensu*, em geral, são ofertadas por faculdades particulares, com aulas nos fins de semana. Assim, os professores podem também, se capacitar, ainda em nível de especialização, através de cursos oferecidos pela Internet. Os investimentos feitos pelos professores, em vista da realização de uma melhor atividade no seu trabalho, nos tempos atuais, são recorrentes.

Com o Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), algumas universidades criaram os cursos especiais, com aulas aos sábados. A Universidade Federal da Paraíba criou um

vestibular especificamente para professores que estavam em sala de aula, mas não eram habilitados oficialmente. Em vista de atender às exigências do Ministério da Educação, beneficiaram a diplomação de muitos professores leigos. Foi oportuna a realização dos cursos de formação inicial, para que os professores pudessem ter um mínimo de qualificação, além de acreditar com mais firmeza no seu trabalho de docente. No entanto, a formação inicial não é garantia de sucesso profissional. Os professores necessitam constantemente de atualizar-se. Leitura e escrita são elementos que não poderão deixar de existir na vida do professor.

Jacobo, Rego e Maciel (2003), ao avaliarem a capacitação docente no Estado de Pernambuco, constataram ser ela positiva na visão dos gestores escolares. No entanto, pesquisando a visão de professores sobre programas de capacitação oferecidos pelas secretarias de educação, Bruno e Christov encontraram diferentes dados (2001, p.55) Estes autores concluíram que “sobretudo nas escolas públicas municipais e estaduais, a questão da organização dos momentos de reflexão merece ser analisada e repensada, pois muitas são as queixas dos professores”. Apesar de as secretarias de educação terem feito um alto investimento na promoção de cursos aos seus professores, estes consideram as capacitações “perda de tempo”, pois elas acabam não sendo um instrumento útil, o que resulta em um alto grau de ausências nesses cursos.

As capacitações docentes, em geral, são obrigatórias. Cada secretaria, em cada capacitação tem determinado regras para exigir a presença dos professores. São diversos os problemas existentes frente aos cursos de qualificação docente promovidos pelas secretarias, os quais, conforme mencionado acima, não costumam atender às demandas e necessidades do professor. Entretanto, resta saber quais são as carências dos docentes.

Ainda que trabalhando na mesma rede ou, até na mesma escola, de modo geral, os professores têm objetivos e práticas diferenciadas, e é variado o público a que eles atendem. Em uma mesma escola, as turmas são distintas. Conseqüentemente, as experiências de um professor, em uma dada sala de aula, não poderão ser aplicadas exatamente em outra sala de aula, de série equivalente. A prática muda de acordo com a história de vida dos alunos, com os momentos que eles estão atravessando, com o objetivo que deve ser alcançado na aula, pelo professor, entre outras variáveis. O professor não pode esperar que, atuando em uma mesma série, por exemplo, no ano seguinte possa repetir a mesma dinâmica com os novos alunos, porque estará diante de nova turma. A experiência adquirida servirá, sobretudo se sobre ela refletir, para aprimorar sua prática pedagógica, porém sempre lembrando que esta não se repete da mesma forma.

Apesar de vivermos numa sociedade em que há rapidez, quase instantânea, na divulgação de informações, tal cultura não favorece a formação de professores. Ao contrário, talvez isso seja um elemento que prejudique as capacitações feitas pelas secretarias de educação. Em geral, nos programas de capacitação de professores, falta tempo para uma sequência de construção de ideias, de aplicações metodológicas, de reflexões contínuas sobre as práticas pedagógicas, na medida que as informações e os conhecimentos veiculados ocorrem de maneira descontextualizada, estanque, distantes do que ocorre na vivência cotidiana dos docentes. Esse é um dado a ser considerado quando tratamos de qualificação de professores, pois estamos falando de formação, e esta não pode se configurar como transmissão de conteúdos soltos, pontuais, e sim processuais, relacionais.

Não há dúvida, quanto a isso, mesmo da parte do Ministério da Educação, de que, todos os profissionais que fazem parte da escola precisam qualificar-se. Como lembra Santos (2001, p. 89): “O corpo docente ouve diariamente que precisa estudar a teoria para repensar a sua prática. Constantemente estão a lhe apontar suas falhas e a forçá-lo a refletir sobre formas de amenizá-las.”

O trabalho do professor é, também, diretamente influenciado por aqueles profissionais que administram a escola. O gestor escolar desempenha uma função que poderá direcionar positivamente ou negativamente, com ou sem visibilidade, todos os que participam da escola, com ênfase na educação da criança, por meio das ações docentes. A sistemática de cada escola é influenciada por decisões tomadas pelos seus gestores. Uma gestão capaz abre caminhos para que a escola tenha mais facilidades em superar os obstáculos que lhes são apresentados.

O professor do 1º ao 5º ano, ou seja, da 1ª Fase do Ensino Fundamental, mesmo tendo obtido apenas formação em nível de Ensino Médio, tem, em seu currículo, disciplinas didático-pedagógicas. Sua postura enquanto profissional é construída diante dos caminhos percorridos por ele mesmo. Pimenta (2000, p. 18) comenta a esse respeito: “A identidade não é algo imutável. Nem externa, que possa ser adquirida. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico.”

Logo, para que o professor realize suas ações, faz-se necessário que reflita sobre elas. Caso desenvolva sua prática apenas com base do que aprendeu em sua formação inicial, o professor será um mero reproduzidor do que aprendeu com outros professores. Mas, para que o professor possa motivar seus alunos, é preciso que ele observe a si mesmo, refletindo sobre o ambiente e sua prática, percebendo o universo que seus alunos se encontram.

Para Franco (2001),

o início da carreira docente tem sido para muitos professores um período difícil, no qual vários problemas se evidenciam. E o momento de passagem do papel do aluno para o papel do professor, que, na maioria das vezes, ocorre com muitas incertezas e inseguranças. (FRANCO, 2001, p. 33)

A transição do papel de estudante (seja de Pedagogia, seja de Curso Médio de Formação) para professor merece reflexão. O curso de formação inicial em grande parte dos casos pouco ajuda na sua atuação profissional, pois a teoria é bem diferente da prática nas escolas. Um dos motivos dessa situação é que os formadores de professores, frequentemente, não procuram associar a teoria à prática, e mostrar que as práticas são diferenciadas. As teorias são para dar suporte às reflexões sobre a nossa prática, no entanto, parece que essa discussão passa ao largo, na maioria dos cursos de formação.

Grabauska e Bastos (2001) trazem sua contribuição sobre essa discussão, conforme se depreende da seguinte passagem:

A necessidade de que o educador-educando se coloque como um investigador também é um aspecto que reforça uma mudança na própria epistemologia do conhecimento pedagógico, descentrando o ato educativo, ou, mais do que isto, procurando torná-lo um ato de comunicação em comunhão, onde os homens, em conjunto, constroem seu conhecimento e, por sua práxis, podem lutar para 'ser mais'. (GRABAUSKA; BASTOS, 2001, p. 11)

Segundo as autoras, o professor poderá ampliar e melhorar sua atuação, caso passe a ser um investigador. Acreditamos que a proposta desse educador como pesquisador seja bastante relevante, contudo, temos que reconhecer a existência de questões básicas, urgentes e necessárias que interferem nesta demanda, no que se refere à pessoa do professor. A realidade dos nossos docentes é que eles não têm tempo para leitura, ou interesse em realizá-la. Muitos professores das escolas públicas apenas exercitam o trabalho de passar atividades aos alunos, mas não de refletir sobre as mesmas. A ideia do professor investigador é muito interessante teoricamente, mas, na prática que estamos vivendo, é utópica, principalmente nas escolas públicas. Há uma série de fatores que precisam ser reestruturados. Uma falha fácil de ser identificada refere-se à ausência de leituras. Tal realidade enfraquece a profissão professor. Fernando Henrique Cardoso (FOLHA ONLINE, 2001), quando ainda era Presidente da República, proferiu, em público, tais palavras: “Se a pessoa não consegue produzir,

coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem”.

Mate (2001) sugere, com relação ao tema, o seguinte:

[...] O professor deveria ser reformulado: assim as reformas pedagógicas prescreviam, por meio de seus ideários, novos métodos e programas de ensino que traziam subjacentes modos de pensar a disciplina, o conteúdo, a educação, o aluno, o espaço escolar, criando verdades sobre educação nas quais o professor deveria construir sua prática. Constituíam-se, assim, conceitos de escola, professor/aluno, seus respectivos objetivos e papéis sociais. (MATE, 2001, p. 73-74)

Parece simples ter conhecimento sobre nossos alunos. Buscamos classificá-los em categorias, para saber como agir. Mas, é possível que existam muitas outras categorias que desconhecidas, por mais experiências que possamos ter. O professor, ao iniciar uma nova turma, não poderá fechar numa possibilidade. São inúmeras experiências. Cada criança com suas características individuais, sociais, culturais, biológicas, dentre outras.

De acordo com Placco e Silva (2001),

Múltiplas são as possibilidades. Fecundos são os diferentes formatos. Nesse contexto, pensar, desenvolver e avaliar, no âmbito acadêmico ou não, propostas de formação docente significa um compromisso com uma educação que tenha como projeto a formação de profissionais capazes de articular competência técnico-científica, cidadania e ética. (PLACCO; SILVA, 2001, p. 31)

O princípio da flexibilidade faz parte na execução de um planejamento equilibrado e estruturado. Pode parecer paradoxal, mas um planejamento precisa de flexibilidade para efetivar-se. Por isso, há necessidade de se conhecer quem são os sujeitos, quais são seus objetivos, sua visão de mundo, sua história. Para Almeida (2001, p. 79): “Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos.”

É comum, nas salas de aulas, o conteúdo vir pronto, fechado, com discussões desvinculadas da vivência dos estudantes. Da mesma forma, muitos professores não relacionam o que se encontra nos textos dos livros ao contexto dos sujeitos envolvidos. A superação desse fato ocorre quando o professor age de maneira a valorizar o

conhecimento do aluno, que, em geral, tem um conhecimento do senso comum; e o professor irá conduzi-lo a uma sistematização do saber.

Os cursos de formação de professores, tanto em nível médio quanto nas licenciaturas, não têm privilegiado aulas práticas. Geralmente, as discussões teóricas são mais proeminentes, o que pode trazer dificuldades ao sujeito que estiver atuando como professor. Em outras palavras, durante sua formação inicial o futuro docente se depara com muita teoria, reflexões, leituras, mas a prática é minimizada.

Assim perguntamos quais os elementos para que seja avaliada uma aula conforme os objetivos planejados. Acreditamos que uma aula é eficaz se o professor nela viabilizar a aprendizagem do aluno, buscando conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos. Mas como conhecer as necessidades dos alunos? É justamente nesse ponto que muitos professores não têm conseguido efetivar-se. Muitos professores podem ter conhecimento da realidade dos sujeitos das escolas, mas não têm conseguido lograr êxito na educação dos alunos. Talvez seja por dois motivos: um, pelo fato de que, nas nossas experiências como alunos, nossos professores não tenham tido essa postura; outro, porque os cursos de formação de professores não terem direcionado seus estudantes a atividades que favoreçam essa postura.

Sarmiento (2001) traz uma série de considerações sobre os desafios de ser professor, ao nos dizer:

Afinal, orientar, educar e cooperar para que nossos alunos e professores entendam a linguagem de nosso tempo, ajam criticamente e com criatividade, sejam capazes de aprender e considerar o aprendido a cada instante, sejam capazes de perceber, conviver e compreender a diversidade cultural, tudo isso num mundo altamente mutante permeado pelas novas tecnologias. (SARMENTO, 2001, p. 69)

Conforme anteriormente havíamos comentado, a tarefa do professor é complexa, e a autora acima apresenta várias de suas atribuições. Ela aponta que o docente precisa entender as linguagens utilizadas pelos alunos atualmente. Deve agir com criatividade. Não deve esquecer que o mundo muda constantemente.

É neste mundo de diversidade que se insere a Educação Especial, modalidade direcionada ao público que apresenta necessidades educacionais especiais. Em outras palavras, atende as pessoas que necessitam de atenção diferenciada. Nesse sentido, não é o aluno que é especial, mas a educação, que é especializada. A educação que se volta para atender a uma realidade distinta e proporciona ao professor consciência da impossibilidade de limitar seu alunado.

Acreditamos ser oportuno debruçarmo-nos sobre a formação docente na Educação Especial, na medida em que é a modalidade educacional que lida com alunos com TDHA.

3.2 Formação docente para inclusão: diferentes contextos, mesmos dilemas

A Constituição do Brasil (BRASIL, 1988) apresenta capítulos voltados para as pessoas com deficiências e para sua integração à sociedade, garantindo o direito à vida, ao acesso através dos transportes, ao trabalho, e à educação, esta enquanto elemento primordial de alavancagem para o crescimento e a inclusão social. O artigo 208 garante à pessoa com deficiência a matrícula nas escolas regulares. Estamos diante de um impasse, que sempre existiu, mas não de forma tão explícita. Muitas pessoas com deficiência não tiveram acesso às escolas, nem mesmo às escolas especializadas. Paralelamente, até meados dos anos 1970 eram escassos os cursos que preparavam o docente para esta tarefa. Muitos professores que precisaram aprofundar seus conhecimentos sobre as deficiências, deslocaram-se para outras regiões do país, mas, no geral, viajaram para outros países, a exemplo dos Estados Unidos, França e Inglaterra, por eles apresentarem melhores condições de entendimento e avanço a respeito da educação especial.

A Carta Magna defende a valorização do magistério e a inserção de pessoas com deficiência nas escolas regulares, em outras palavras, que o professor seja ser habilitado, também, para trabalhar com crianças e jovens com deficiência. O artigo 5º., inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) exige, sobre o professor e a Educação Especial, [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Os professores, estando habilitados, poderão, também atuar no atendimento especializado. Antes se fazia um curso à parte para ensinar crianças com deficiências; hoje, todos os professores precisam ser capazes de lidar com essas crianças. São essas exigências que impulsionam uma nova realidade de cursos de formação docente, pois todos deverão ter conhecimento sobre Educação Especial. Esta modalidade deixou de ser uma questão específica.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) assim entende a formação docente:

A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas. Para além disso, reconhece-se cada vez mais, a importância da seleção de professores com deficiência que possam servir de modelo para as crianças deficientes. (UNESCO, 1994, p. 27)

Consideramos bastante pertinente que a adequada capacitação do pessoal docente seja o fator-chave para a efetivação de escolas inclusivas. Acreditamos que a garantia de inclusão de alunos com necessidades especiais, no ensino comum, efetivamente ocorrerá com professores qualificados.

Atualmente a inclusão escolar não é uma condição de opção, mas de legalização. Citemos, a esse respeito, o Decreto n.º. 7.612, de 2011, que institui o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites (BRASIL, 2011), e que tem como finalidade concretizar as ações para o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Já o Decreto n.º. 7.611 (BRASIL, 2011a), versa sobre o atendimento educacional especializado, em seu artigo 5º, inciso II, quanto aos docentes e sua formação, determina:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, 2011a)

Constatamos que os professores têm o respaldo da lei para qualificar-se e atender, com capacidade, às pessoas com deficiência, com vistas ao desenvolvimento desses sujeitos.

As Diretrizes Curriculares para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.31) no que se refere ao âmbito técnico-científico, em que apresenta uma discussão sobre a formação docente, estabelece: “A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão.” Este posicionamento reforça muitas colocações sobre a importância da formação docente para a concretização da inclusão.

Em 29 de maio de 2012, a Câmara Municipal da cidade do Rio de Janeiro, sanciona a Lei n.º. 5.416, que dispõe sobre as diretrizes do município para orientação de pais e professores sobre as características do Transtorno do Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade. Tais diretrizes são detalhadas no artigo 2º. da lei, no qual, o inciso I, trata

sobre as orientações aos professores e aos demais agentes educacionais (RIO DE JANEIRO, 2012).

Para Glat e Nogueira (2002), a promulgação de leis para a criação de cursos de capacitação docente de profissionais para atuarem junto a alunos com deficiência é medida necessária; no entanto, estes autores acreditam que isso não é suficiente para solucionar o dilema da inclusão.

Glat, Santos, Sousa e Xavier (2006, p. 6), com base em Bueno (1999, 2001), esclarecem que a proposta de um modelo de inclusão requer a formação de professores, sob dois prismas;

- a) os chamados *generalistas*, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado;
- b) os *professores especialistas*, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis para oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso, etc. (GLAT; SANTOS; SOUSA; XAVIER, 2006, p. 6.)

Para Bueno (1999 e 2001), o professor generalista teria conhecimento básico sobre a educação especial, que iria ser complementada pelo professor especialista, com suposto conhecimento aprofundado sobre a área. Essa tarefa não pode ser resolvida facilmente, pois requer uma série de ajustes nos cursos de formação docente distribuídos pelo país.

Os professores que pretenderem conhecer mais sobre a Educação Especial ou sobre a Educação Inclusiva poderão, sim, aprofundar-se nesta especificidade; todavia, a base de quaisquer cursos para professores deverá contemplar as maneiras de lidar, eficientemente, com alunos com deficiência. Assim, os professores especialistas, iriam aprofundar-se os seus conhecimentos para atender aos alunos com deficiência, dentro de uma proposta curricular, com vistas a contribuir para a cidadania do indivíduo.

Michels (2005) apresenta outra questão importante sobre currículo. A autora, ao analisar os cursos de formação de professores na área da Educação Especial, constatou que:

Mesmo hoje, quando a inclusão de deficientes no ensino regular constitui-se na bandeira de luta de quase todos os países, assistimos à manutenção de cursos de formação de professores para a Educação Especial tendo o modelo médico-psicológico como eixo organizador das disciplinas. Será possível pensar em “inclusão” mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base somente em suas características biológicas ou psicológicas? (MICHELS, 2005, p. 12)

O ponto crucial que se instala é perceber o indivíduo enquanto sujeito com possibilidades, e não com limitações. Como já discutido, o modelo médico parte da existência

de barreiras claras, impossíveis de serem ultrapassadas ou derrubadas, ou seja, a criança que tem determinadas limitações manter-se-á com suas restrições. O olhar que o educador deve ter é o de desenvolvimento. Os laudos médicos são referências; no entanto, não são leis. Podemos utilizá-los como mais um elemento a ser trabalhado com o aluno com TDAH, mas nunca como supremacia no serviço realizado pelo professor. Sem querer aprofundar tal discussão, acrescentamos que muitos laudos não revelam a condição da criança.

Castelo Branco (2007), ao ter realizado entrevistas com professoras sobre o processo de inclusão, constata a seguinte realidade:

[...] consideramos que as concepções e os conhecimentos dos professores acerca da inclusão são insuficientes e retratam as limitações formativas que, por sua vez, não são suficientes frente às necessidades geradas pela inclusão. Consideramos ainda que as práticas desenvolvidas na escola têm sofrido as influências dessas limitações tornando-se, assim, superficiais, fragmentadas e dignas de análises e intervenções com o intuito de que estas sejam vistas. (CASTELO BRANCO, 2007, p. 137)

Conforme estudo realizado pela autora, os professores possuem conhecimentos superficiais sobre a Educação Inclusiva, e esse fato colabora para o aumento de obstáculos na construção de uma escola inclusiva. Castelo Branco (2007) também nos informa que isso se dá em razão das fragilidades apresentadas pelos cursos de formação docente.

Souza (2005) apresenta dados relevantes sobre a qualificação do professor na educação inclusiva:

[...] entre as professoras entrevistadas existem dois grupos: o primeiro procura constante aperfeiçoamento, mediante a busca de novas alternativas, mesmo que essas buscas não satisfaçam suas necessidades; e o outro grupo se caracteriza por professores que se consideram bons profissionalmente, porém, apresentam-se resistentes ao novo, por sugerir mudanças. (SOUZA, 2005, p. 93).

Percebemos que houve um avanço na pesquisa realizada por Souza (2005), tendo em vista a sua percepção em distinguir os grupos em professores que buscam aperfeiçoar-se e naqueles que se dão por satisfeitos no seu trabalho prático.

Lopes (2003) apresenta dados que esclarecem o desempenho de professores na educação especial, ao aplicar questionários a professores:

Quando abordados sobre se têm dificuldade para trabalhar em educação especial, 50% dos sujeitos afirmam que sentem dificuldades, os outros

50% respondem que não. Percebe-se que os que respondem não, foram aqueles professores que têm mais tempo de atuação na Educação Especial, o que parece indicar que a prática possibilita condições para lidar com as questões específicas da Educação Especial, e confirma que a formação se dá, também, fora dos muros da universidade pelo saber da experiência. (LOPES, 2003, p. 131)

Segundo o estudo realizado pela autora referida, os professores com experiência em educação especial não têm dificuldades de trabalhar com alunos com deficiência. Ela enfatiza a importância da prática no conhecimento sobre esses alunos, e que não se aprende apenas na realização de cursos oferecidos pela universidade. Defendemos que o professor precisa ter uma formação teórica, pois esta propiciará maiores conhecimentos, em consonância com reflexões sobre a sua prática. A experiência do docente contribui para um melhor entendimento da teoria, mas a ação, por si só, pode se tornar mecânica, pois acreditamos que a prática, aliada à teoria, beneficiará a todos os envolvidos no processo educativo.

Sobre esta discussão, Magalhães (1999) enfatiza:

A formação dos educadores é imprescindível para a construção de uma escola inclusiva. Isto porque os professores deverão respeitar a diversidade, e buscar procedimentos de ensino-aprendizagem, bem como recursos metodológicos e materiais, que respondam às necessidades de seus alunos e propiciem seu desenvolvimento. Neste sentido, fazem-se necessárias, novas concepções e ações de formação, que possam ir além da mera instrumentalização do profissional, mas que estejam assentadas nas suas dificuldades, nas suas necessidades, na prática pedagógica. (MAGALHÃES, 1999, p. 69)

Apesar de o estudo acima ter sido realizado mais de uma década atrás, mantém-se atual por enfatizar a necessidade de novas concepções de formação docente que atravessem a instrumentalização, ou seja, que atendam às realidades das pessoas com deficiência. A prática oportuniza o discurso, mas ela não é garantia de eficácia no ensino dessas pessoas. Portanto, acreditamos na inter-relação entre a teoria e a prática.

Glat *et. al.* (2006) sugerem a necessidade de investir nas políticas de formação concentradas em discussões frente à diversidade. Por ser esse o tema deste estudo, a seguir encontram-se reflexões sobre a formação docente para o trabalho com os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Nas palavras de Reis (2006),

Por enquanto a melhor medida de contorno dos problemas de alunos com TDAH, em sala de aula, parece ser a mudança de postura do professor, no

sentido de tornar o ensino mais participativo, solidário, democrático, criativo e reflexivo, ao mesmo tempo em que as políticas educacionais devem contribuir para a promoção social de todos, em sua diversidade. O grande desafio que se coloca a formação docente para trabalhar com alunos com TDAH é a ressignificação da formação no sentido de focalizar os esforços mais em "como a criança aprende" do que de técnicas de ensino. (REIS, 2006, p. 150)

Reis (2006) aponta para uma ressignificação na formação docente, numa perspectiva de mudança de foco. Os professores precisam conhecer como a aprendizagem da criança poderá acontecer, para que ações pedagógicas eficientes possam ser realizadas. Ao pesquisarem sobre as práticas escolares e o desempenho e alunos com TDAH, Reis e Camargo (2008) constataram, através de entrevistas com professores, que o um dos maiores entraves para o desenvolvimento desses alunos é a carência de professores qualificados para lidarem com alunos com TDAH.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A coisa muda quando começamos a contar com uma pluralidade de sujeitos.

Mesmo a pluralidade ainda poderia ser reduzida a uma unidade, eliminando supérfluos, supondo-se que os sujeitos observam o mesmo universo com olhares em sentido paralelo.

Então poderiam ser tratados como um único, porque a observação de cada sujeito resultaria na mesma observação, no mesmo universo.

As relações "inter-subjetivas" não precisariam interessar. Mas, se mesmo assim começarmos a nos interessar pelo porquê?

Niklas Luhmann

Este capítulo versa sobre a trajetória metodológica da pesquisa. Aqui apresentamos o desenho da pesquisa, os aspectos éticos, os sujeitos envolvidos, o instrumento utilizado para coleta de dados e os procedimentos. Estaremos, assim, explicitando, o caminho percorrido para analisar a realidade de alunos com TDAH matriculados nas escolas públicas municipais de João Pessoa, a partir da visão de suas professoras.

A sua construção foi feita a partir de um planejamento, no entanto, procuramos ficar atentos para quaisquer eventualidades que viessem a direcionar melhor o nosso trabalho.

4.1 Delineamento da Pesquisa

Este estudo teve como objetivo compreender a visão de professoras do ensino comum sobre como elas trabalham com alunos que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Não focamos em alunos considerados, pelos professores, “hiperativos e/ou desatentos”, mas apenas naqueles cujo diagnóstico médico comprovava a condição. Tal exigência tem em vista garantir uma melhor e específica assertividade na coleta dos dados, pois muitos docentes, ao desconhecerem o TDAH, poderiam atribuir esse rótulo a alunos que apresentem problemas disciplinares ou de comportamento.

O fato de procurarmos conhecer descritivamente como os educadores interagem com alunos com TDAH nos levou a favorecer uma pesquisa de natureza qualitativa. Esta abordagem, como lembra Chizzotti (1998), aproxima-se do mundo dos significados, na possibilidade de captar valores, motivações e atitudes que se configuram em aspectos não perceptíveis através de fórmulas e de dados estatísticos.

Quanto aos procedimentos adotados e ao objeto de estudo, trata-se de uma pesquisa de campo, pois os dados foram extraídos em suas fontes, ou seja, de maneira direta. Neste tipo de estudo, os dados são coletados no espaço onde os sujeitos se encontram, através de um contato próximo e direto (GIL, 2002; PARRA FILHO; SANTOS, 2003; SPATA, 2005). Assim esta pesquisa foi realizada nas próprias escolas onde as professoras lecionavam, pois tínhamos em vista procurar conhecer a realidade vivenciada por elas, o mais próximo possível. Procuramos, com a permissão da professora, entrevistá-la num ambiente favorável para registrar o que ela tinha a dizer sobre as atividades realizadas junto aos seus alunos com TDAH, e sua visão sobre eles.

Creswell (2007) nos enriquece ao dizer que na pesquisa qualitativa o pesquisador vai ao local em que se encontra o participante, para tomar conhecimento de mais detalhes sobre a situação em investigação. Este contato favorece o envolvimento do pesquisador com o contexto dos sujeitos pesquisados. Nesse tipo de pesquisa, não há preocupação com o isolamento ou controle de variáveis, pelo fato de não serem possíveis tais ações.

Nesta perspectiva, este estudo se constitui como de uma pesquisa qualitativa, explicada por Parra Filho e Santos (2003) da seguinte forma:

[as pesquisas qualitativas] possuem facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos e atitudes dos indivíduos. (PARRA FILHO; SANTOS, 2003, p. 117)

A partir dessa concepção de pesquisa qualitativa, objetivamos identificar quais os elementos que se encontram presentes na fala dos professores que exprimem a realidade investigada. Buscamos compreender como as professoras lidavam com alunos com TDAH, e para tal procuramos nos deter em detalhes ou aspectos específicos, tendo em vista compreender os demais elementos relacionados.

Richardson (1999) afirma que a abordagem qualitativa é a forma mais adequada para que se entenda a natureza de um fenômeno social, pois nos conduz a compreender detalhadamente os significados apresentados pelos sujeitos que o vivenciam. Por isso, um dos requisitos de uma pesquisa qualitativa é a facilidade do pesquisador de comunicar-se com os participantes adequando os meios de registro das informações fornecidas.

Nas pesquisas qualitativas, Freire e Pattussi (2005) nos dizem que há uma flexibilização para descobertas inesperadas, pois existe, paralelamente, uma busca para compreender os significados. Ao chegarmos nas escolas para entrevistarmos os professores, nos deparamos com diferentes situações. Cada escola tinha as suas características físicas diferenciadas. Os contrastes decorriam também, em grande medida, de seus recursos humanos. As recepções foram diferenciadas, umas mais formais, ou não, umas mais receptivas, outras menos receptivas. Não poderíamos saber com que iríamos nos deparar. Buscamos, o quanto foi possível, não deixar a experiência da entrevista anterior influenciar sobre a entrevista seguinte.

Muitos dos teóricos dos métodos qualitativos, inclusive Turato (2005), apontam, primeiramente, que o pesquisador procura o significado das coisas. Estes significados, através dos fenômenos, moldam a vida das pessoas a partir de outro plano da coletividade, em que organiza a sociedade. Em seguida, deve-se observar a propriedade do método, que é ser realizado no ambiente natural do sujeito, onde ocorreu a entrevista, tendo em vista a obtenção de novas variáveis.

4.1.1 Instrumento de coleta de dados

Para captação de dados no presente estudo consideramos que o instrumento adequado seria a entrevista, na medida em que permite a escuta *in loco* do que as professoras tinham para dizer sobre a temática. Chizzotti (1998) nos diz que a entrevista é um tipo de comunicação que pretende colher dados sobre fenômenos a partir de indivíduos que detenham e possam transmitir informações. No nosso caso, acreditamos que as professoras eram os elementos com mais dados para que pudéssemos organizá-los e compreender melhor como se encontra a realidade da prática pedagógica frente aos alunos com TDAH. Beuren (2003) esclarece:

A entrevista é a técnica de obtenção de informações em que o investigador apresenta-se pessoalmente à população selecionada e formula perguntas, com o objetivo de obter dados necessários para responder a questão estudada. Funciona como uma forma de diálogo em que um dos elementos busca coletar dados e o outro é a fonte de pesquisa. (BEUREN, 2003, p. 131-132)

Segundo Oliveira (2003), há três tipos básicos de entrevista: a estruturada¹⁴, a não estruturada e o painel¹⁵. Aplicamos a entrevista não estruturada, que não segue padrões rígidos, porém, apresenta três modalidades, a saber: entrevista focalizada, entrevista clínica e entrevista não dirigida. A entrevista focalizada, também denominada por outros autores como semi-estruturada, caracteriza-se pela existência de um roteiro, focalizando nos principais itens de interesse do estudo, que serve de guia para o entrevistador. Este roteiro não é, entretanto, rígido, podendo surgir no curso das entrevistas outros aspectos não veiculados originalmente.

Escolhemos a entrevista focalizada diante do objetivo deste trabalho, pois, caso utilizássemos uma entrevista livre, poderíamos não atender aos objetivos desta pesquisa. O instrumento utilizado para obtenção dos dados necessários para a análise neste trabalho, pode ser caracterizado como entrevista semi-estruturada na modalidade focalizada, aplicada a professoras de alunos com TDAH.

O roteiro da entrevista (Apêndice A) foi elaborado a partir de cinco pontos básicos:

- a) Dados relativos à formação das professoras, ao tempo de profissão e aos cursos realizados na área da Educação Especial ou Problemas de Aprendizagem.
- b) Visão ou conhecimentos das professoras sobre o TDAH.
- c) Características dos alunos com TDAH.
- d) O trabalho pedagógico realizado com seus alunos que tinham TDAH.
- e) Sugestões para outras professoras que tem ou terão alunos com TDAH.

¹⁴ "[...] há uma padronização das perguntas, de forma dirigida, aos entrevistados para possibilitar comparações. "O pesquisador não tem liberdade no questionamento". (OLIVEIRA, 2003, p. 69).

¹⁵ "A técnica do painel consiste na repetição periódica de perguntas, às mesmas pessoas, com o objetivo de estudar a evolução das opiniões em períodos curtos. As perguntas devem ser formuladas de maneira diversa, a cada repetição, para que o entrevistado não distorça as respostas em razão dos ciclos anteriores. (OLIVEIRA, 2003, p. 69)

Muitos são as pesquisas que se utilizam da entrevista semi-estruturada. Citemos Redig (2010) quando aplicou aos professores da Educação Especial que lecionavam para alunos com deficiência intelectual em classes especiais, salas de recursos e serviços de professor itinerante nas escolas do município do Rio de Janeiro. Da mesma forma, Freitas (1999) também se utilizou de entrevistas semi-estruturadas com fisioterapeutas que trabalhavam com pessoas com deficiência.

4.2 Sujeitos

Conforme mencionado, os participantes desta pesquisa foram professoras de escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa, que no ano de 2010 tiveram em sua sala de aula crianças ou adolescentes com TDAH.

Para identificarmos onde poderíamos encontrar alunos com TDAH, recorreremos à Coordenação de Educação Especial¹⁶ da Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa. Neste setor, tem-se o levantamento de alunos matriculados que possuem deficiência, de algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou de comportamento. Vale ressaltar que, como já mencionado, não consideramos para amostra os alunos que haviam sido identificados com base em informações prestadas por seus professores, e sim apenas os com diagnóstico emitido por médicos psiquiatras ou neuropediatras.

Não privilegiamos todas as professoras, pois a opção metodológica foi na pesquisa qualitativa, como anteriormente discutida. Para garantir uma maior amplitude, procuramos contatar todos os professores que, no ano de 2010, tiveram alunos identificados com o diagnóstico de TDAH.

Assim, pelo levantamento da Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, encontramos 13 alunos com TDAH, diagnosticados, o que dava um total de 26 professoras, aproximadamente, levando em consideração, que, em muitas salas de aula do município tem-se duas professoras, uma titular e uma auxiliar. Dessas, quatro professoras participaram do estudo piloto e oito da pesquisa propriamente dita.

¹⁶ Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 43-44): "[...] a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagens relacionadas as condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamentos, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares."

Vale ressaltar que a Coordenação de Educação Especial do município de João Pessoa possui anotações e relatórios de todas as escolas e creches, os quais correspondem ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil. No entanto, apenas no Ensino Fundamental, que compreende do 1º ao 9º ano, pudemos identificar a presença de alunos com TDAH diagnosticados. Diante do exposto, focalizamos nossa pesquisa apenas nesse nível de ensino.

4.2.1 Crerários de seleção de sujeitos

Conforme já mencionado, para que participassem desta pesquisa foi necessário que os sujeitos atendessem aos seguintes crerrios:

- a) ser professora de escola da rede municipal de João Pessoa;
- b) ter sido professora de aluno com transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), atestado por laudo expedido por médicos;
- c) ter sido professora de aluno com TDAH no ano de 2010.

Privilegiamos professoras da rede municipal, na medida em que este era o lócus da pesquisa. Também, como já mencionado, consideramos para fins de estudo apenas os alunos com diagnóstico confirmado de TDAH, para eliminar possíveis alunos rotulados de hiperativos por percepção apenas dos professores. E finalmente, optamos por trabalhar com professores que tiveram esses alunos em suas turmas no ano anterior à coleta de dados, porque a pesquisa foi realizada no primeiro semestre do ano letivo de 2011, e sabíamos que o trabalho das professoras com alunos com TDAH era muito recente. Consideramos que professores que estivessem atualmente com esses alunos, poderiam não ter ainda informações suficientes, ou estarem vivendo momentos de estresse que pudessem, de alguma forma, inviabilizar uma visão mais consistente.

É interessante observar, que esta decisão foi tomada após o estudo piloto, no qual entrevistamos quatro professoras que tinham, na ocasião, alunos com TDAH e não se fizeram seguras para discorrer sobre a experiência. Este estudo piloto serviu também para adequao dos procedimentos de coleta de dados.

Os dados sobre os sujeitos serão apresentados posteriormente.

4.3 Aspectos Éticos

Os princípios éticos observados neste trabalho estão contidos na resolução 196/96, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Neste estudo, foram levados em consideração, a garantia ao anonimato, à privacidade e à possibilidade de desistência em cada etapa da pesquisa.

Além dos critérios de seleção de sujeitos já apresentados, foram também estabelecidos como requisito: a) que o sujeito quisesse participar voluntariamente da pesquisa, e b) permitisse que a entrevista fosse gravada.

O projeto foi apresentado ao Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba¹⁷ (UEPB), conforme documento nº. 0123.0.133.000-11, aprovado em 15 de abril de 2011 (ANEXO A). Em seguida, entramos em contato com a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, para autorização da obtenção dos dados nas escolas.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Em um primeiro momento, conforme já mencionado, foi realizado um contato com a Coordenação da Educação Especial do município de João Pessoa, para identificar alunos da rede pública que tivessem sido diagnosticados com TDAH, e as escolas¹⁸ em que estavam matriculados. Foram assim identificadas as escolas, onde estavam matriculados 13 alunos diagnosticados com TDAH. Essas escolas estão divididas em oito pólos pela cidade.

O Pólo 1 é composto pelos bairros de Mangabeira, Bancários, Cidade Universitária e Penha. Este pólo engloba treze escolas. Neste pólo, existem apenas duas escolas que possuem matriculados dois alunos com TDAH.

No Pólo 2, que é composto pelos bairros do Cristo, Rangel e Jaguaribe, encontram-se quinze escolas municipais, sendo que apenas em três há alunos com TDAH matriculados, num total de cinco alunos.

¹⁷ A UEPB foi escolhida para dar entrada no Comitê de Ética, diante do convênio firmado com a UERJ na parceria do doutorado interinstitucional em Educação.

¹⁸ Todas as escolas do município de João Pessoa atendem apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

O Pólo 3 é composto pelo Bairro dos Novais e pelo Alto do Mateus. Deste pólo fazem parte dez escolas, sendo que em apenas uma tem-se um aluno com TDAH.

O Pólo 4 é composto pelos bairros de José Américo, Valentina, Geisel e Gramame. Neste pólo, há nove escolas, sendo que em duas delas há alunos com TDAH.

O Pólo 5 é composto pelos bairros da Torre, Centro, Roger, Varadouro, Ilha do Bispo e Miramar, num total de nove escolas. Em nenhuma das escolas que fazem parte deste pólo há alunos com TDAH.

O Pólo 6 é composto pelos de bairros Padre Zé, Mandacaru, Bairro dos Estados, Jardim 13 de Maio, Ipês, Tambaú e Bessa. Apenas duas escolas deste pólo têm crianças com TDAH matriculadas.

O Pólo 7 é composto pelas escolas que se encontram nos seguintes bairros: Costa e Silva, Ernani Sátyro e Bairro das Indústrias. Apenas em uma escola há um aluno com TDAH matriculado.

O pólo 8 compreende os bairros Esplanada, Grotão e Funcionários e o Pólo 9, atende apenas ao bairro de Cruz das Armas. Em nenhum destes pólos há alunos com TDAH matriculados nas suas escolas.

Dos nove pólos, em seis haviam alunos com TDAH. Logo, não foram visitadas as escolas dos pólos cinco, oito e nove.

Um panorama dos bairros pode ser visto conforme o mapa abaixo. O destaque em azul refere-se ao Centro de João Pessoa, o destaque em vermelho ao bairro mais populoso da cidade, Mangabeira.

A Coordenação de Educação Especial nos encaminhou às escolas que tinham alunos diagnosticados com TDAH. Ao chegar às escolas, o primeiro contato foi com suas gestoras, a quem comunicamos o motivo da nossa visita. Informamos que a escola foi identificada pela Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa.

Podemos dizer que a pesquisa, em seus procedimentos, ocorreu em sete etapas:

- a) Contato com o Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, para realização da pesquisa. Em seguida, houve a sua aprovação para a concretização do projeto;
- b) Em seguida, com o projeto e a aprovação pelo Comitê de Ética, nos encaminhamos para pedir anuência da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa. Foi-nos concedida autorização para que pudéssemos ir até às escolas e apresentar o nosso propósito aos gestores contatados;

- c) Contato por telefone, em algumas escolas.
- d) Em outras, precisamos ir até a escola identificar os horários de expediente da gestora e da professora;
- e) Aplicação da entrevista semi-estruturada às professoras;
- f) Transcrição das gravações das entrevistas;
- g) Análise dos dados coletados, a partir de categorias temáticas.

No contato com a gestora escolar, explicamos o objetivo da nossa pesquisa. Acrescentamos a necessidade de entrarmos em contato com as pessoas que foram professoras, no ano de 2010, de alunos diagnosticados com TDAH. Ao conversarmos com as gestoras, deixamos claro que poderíamos vir outro dia, pois aquele primeiro encontro tinha o caráter de apresentar a nossa pesquisa. Mesmo assim, as gestoras atenderam com prontidão as falas do entrevistador, junto ao documento expedido pela Secretaria de Educação (Anexo B).

Ao citarmos quais eram os alunos, as gestoras informaram quais tinham sido as professoras desses alunos no ano de 2010. Ficou a critério da gestora entrar em contato com as professoras e explicar que precisaríamos contatá-las para tratarmos de seus ex-alunos com TDAH do ano de 2010. As entrevistas ocorreram no primeiro semestre do ano de 2011.

Acatamos as decisões das gestoras, de acordo com as necessidades da escola para poder aplicar a entrevista. Ao nos encontrarmos com as professoras, explicamos a nossa pesquisa e o motivo da nossa visita. Pedimos para que a entrevistada se sentisse à vontade. Informamos que não existia resposta certa ou errada, mas que era necessário que fosse registrada, como também não era obrigada a responder, caso não se sentisse confortável. Alertamos que seus nomes, de seus alunos e da escola não seriam citados. Pedimos a sua permissão para que as entrevistas fossem gravadas. Acrescentamos que as informações prestadas por elas seriam somadas a entrevistas com outras professoras do município de João Pessoa que possuíssem o mesmo perfil. Comunicamos nosso objetivo não era investigar uma escola específica, mas a realidade das escolas do município de João Pessoa que atendiam alunos com TDAH.

As entrevistas foram realizadas em diferentes espaços, a exemplo de sala dos professores, sala de aula, na sala de equipe técnico-pedagógica, mas todas nas escolas em que estavam matriculados os alunos com TDAH. Nas entrevistas, procuramos ambientes que facilitassem a acomodação do pesquisador e, em especial, do entrevistado. Da mesma forma, foi nossa preocupação a gravação da entrevista, pois caso ficássemos em ambientes com interferências de sons externos, poderia prejudicar na sua transcrição.

4.5 Procedimentos de Análise dos Dados

Após aplicação das entrevistas às professoras, damos imediatamente início ao processo de transcrição. As entrevistas foram transcritas, literalmente, uma a uma. Para que fossem identificadas, nomenclaturamo-as de A a H. Depois do registro das falas das docentes realizamos uma primeira leitura do material.

Numa segunda leitura, realizamos a análise temática. Acreditamos ser o procedimento adequado aos objetivos do nosso trabalho, devido à realidade do campo e das características dos sujeitos pesquisados.

A técnica utilizada na nossa análise busca reduzir o grande número de informações contidas nas falas das entrevistadas. Os seus procedimentos privilegiaram um aspecto da análise, que é a classificação em categorias (CHIZZOTTI, 1998).

Ao construirmos o roteiro de entrevista, consideramos os conteúdos que, a princípio, consideramos mais relevantes. No entanto, o que prevaleceu nas análises foram dados e informações fornecidas pelas professoras, as quais em parte foram além do que propusemos no instrumento de pesquisa. Ao lermos o registro das entrevistas, pudemos captar ideias centrais, ao passo que percebemos noutras entrevistas, a sua recorrência. Conseqüentemente, a nossa análise estabeleceu oito categorias, as quais são: formação e experiência docente, conhecimento sobre TDAH, características dos alunos com TDAH, relação das professoras com alunos com TDAH, uso de medicamentos pelos alunos com TDAH, participação da família da criança com TDAH, procedimentos utilizados pelas professoras junto aos alunos com TDAH, sugestões fornecidas pelas professoras para lidar com aluno com TDAH. Aprofundamos essas categorias no próximo capítulo.

5 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORAS DE ALUNOS COM TDAH: IMPASSES E POSSIBILIDADES DESVELADAS

A consequência é que quanto mais rica a dinâmica
das condições [...],
tanto mais inesperada será nossa participação
nos diversos diálogos [...].

E quanto mais complexa e multidimensional for a
nossa vida,
tanto mais estranhos ou inesperados parecerão
nossos atos e discernimentos verbais para aqueles
com que convivemos,
sem que compartilhem todos os nossos diálogos
com eles.

Humberto Maturana

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados obtidos por intermédio das entrevistas semi-estruturadas com oito professoras de escolas municipais da cidade de João Pessoa, a respeito de alunos com TDAH, que estavam em sua classe no ano anterior, matriculados na primeira fase do Ensino Fundamental.

A partir da análise das entrevistas, conforme explicado no capítulo anterior, estabelecemos as seguintes categorias temáticas: 1) formação e experiência docente; 2) conhecimento sobre TDAH; 3) características dos alunos com TDAH; 4) relação das professoras com alunos com TDAH; 5) uso de medicamentos pelos alunos com TDAH; 6) participação da família da criança com TDAH; 7) procedimentos utilizados pelas professoras junto aos alunos com TDAH; 8) sugestões fornecidas pelas professoras para lidar com aluno com TDAH.

5.1 Formação e experiência docente

Apresentamos no quadro a seguir, a formação das professoras entrevistadas, bem como seus anos de experiência em sala de aula. A formação docente foi construída através de cursos de Magistério, em nível de Ensino Médio; superior e de pós-graduação, mediante cursos de especialização.

5.1.1 Formação geral

Quadro 02: Formação e experiência docente

Sujeitos	Magistério em Nível de Ensino Médio	Curso Superior	Pós-Graduação (Especialização)	Anos de experiência docente
A	-	Pedagogia	Gestão Educacional	20
B	-	História	Educação de Jovens e Adultos	24
C	Magistério	Pedagogia	Supervisão e Orientação Educacional	12
D	-	Educação Física	-	16
E	-	Pedagogia (cursando)	-	01
F	Magistério	-	-	07
G	Magistério	Serviço Social e Geografia	-	18
H	Magistério	Artes	Psicopedagogia (cursando)	30

O primeiro fato que chama atenção é que das oito professoras entrevistadas, apenas uma possui formação em Magistério no nível de Ensino Médio; enquanto todas as demais têm curso superior, ou o estão completando, nas áreas de Pedagogia, História, Educação Física, Serviço Social, Geografia e Artes. Três docentes tem também pós-graduação, e uma estava cursando Psicopedagogia, especialização que deveria lhe dar mais subsídios para lidar com alunos com TDAH.

Marques (2001) discutindo os cursos de formação docente, denuncia:

Os problemas vividos pelos alunos durante o processo educacional se agravam diante da constatação de que a quase totalidade dos professores em exercício desempenha suas atividades a partir da precária formação recebida nos cursos secundários ou mesmo nos cursos

superiores por eles frequentados. Soma-se a esse fato a escassez de oportunidades de reciclagem e aperfeiçoamento, o que representa um grande obstáculo para a melhoria de suas práticas, contribuindo para que suas concepções e seus conhecimentos se cristalizem cada vez mais, comprometendo sua capacidade de reflexão e a disposição para a mudança. (MARQUES, 2001, p. 14)

O argumento acima proposto pela autora revela uma realidade que ocorre no processo de formação do professor, ou seja, a qualidade questionável de grande parte dos cursos que habilitam o docente. Para Pletsch (2009), os cursos de licenciaturas, em geral, não preparam o professor para atender a diversidade de alunos, na perspectiva inclusiva.

A formação docente tem sido cenário de diversos estudos, como, por exemplo, os de Isaia (2001), Ariza e Toscano (2001), entre outros. Estes autores mostram que os cursos direcionados a formar professor, existentes no país, apresentam lacunas entre os seus objetivos e suas práticas finais. Identificar estes entraves é uma responsabilidade dos professores que buscam o reconhecimento da profissão docente, enquanto elemento de sucesso para eficácia escolar.

Carvalho e Gil-Perez (2001) comentam que não basta o somatório de conhecimentos científicos para fornecer sustentáculo ao estudante universitário. Esses autores ressaltam ainda que, é um dos obstáculos a relação que deveria existir entre o que se estuda nos cursos de formação e o que, de fato, existe na realidade das escolas.

É importante lembrar que, atualmente tem-se uma política nas universidades, de sempre que necessário, desde que se atente para determinados prazos, poder modificar a estrutura curricular do curso. Entretanto, a mudança nas disciplinas não significa dizer que haverá um ganho para que o aluno realize uma ponte entre o que está se aprendendo com o que irá se deparar posteriormente. Por isso, da necessidade de o professor trazer suas discussões teóricas ao que possivelmente ele irá encontrar. Conforme podemos constatar nos dizeres de Calderhead (1986) *apud* Carvalho e Gil-Perez (2001), que esclarece da seguinte forma:

[...] um dos principais problemas da formação de professores não é tanto o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, das aulas e da natureza do processo educativo, e sim como facilitar aos professores em formação a integração destes conhecimentos dentro de sua própria prática. (CALDERHEAD, 1986 *apud* CARVALHO; GIL-PEREZ, 2001, p. 79)

Logo, cabe ao docente de cursos de formação para professores, relacionar a referência teórica, com os muitos espaços que seus alunos poderão se deparar no mercado de trabalho.

Conforme nos informa o estudo construído por Vianna, Braun, Santos e Fernandes (2010) ao registrarem:

O estudante em formação inicial pode ser o intermediador de reflexões e de promoção de “confronto” entre a realidade e o discurso, ao contribuir, com sua experiência vivida, durante suas aulas no curso de Pedagogia. É possível, ainda, enxergar que se este diálogo for estabelecido no ambiente acadêmico de formação inicial, professores da graduação também passam a participar desse processo de formação de novas identidades, ou seja, professores formadores podem apropriar-se de práticas contextualizadas para realizar reflexões teóricas, que resultem em variadas ações (de postura profissional, de aplicação prática, de compreensão de uma realidade...). (VIANNA *et. al.*, 2010, p. 9)

Como nosso interesse era obter um panorama da formação das docentes que trabalharam com alunos com TDAH, foi significativo constatar que seis (75%) tinham curso superior completo e uma estava cursando. Podemos inferir que, em geral, as professoras participantes desta pesquisa, já tinham uma formação que deveria lhes fornecer conhecimentos necessários ao trabalho em sala de aula.

5.1.2 Formação em Educação Especial

Constatamos que, nenhuma das professoras realizou algum curso, com especificidade na área da Educação Especial. A coordenação de Educação Especial do município de João Pessoa, geralmente realiza capacitações voltadas para as professoras que estão nas salas de apoio, mas não para professores das classes regulares. E, mesmo assim, os cursos de Educação Especial geralmente focam nos sujeitos com deficiência, que não é o caso do de pessoas com TDAH.

Com relação aos cursos na área de Educação Especial, Lopes (2003) defende que a experiência do professor sobressai à teoria, no sentido de que, mesmo que o docente não tenha um conhecimento teórico, sua prática é mais oportuna para o seu trabalho. A autora apresenta um debate entre a supremacia da teoria, e a valorização da prática. Melhor dizendo, entre a formação através de cursos, em contrapartida, a aprendizagem a partir da experiência. Em linhas gerais, podemos dizer que há cursos que não oferecem material suficiente para garantir o sucesso do estudante, e que, por outro lado, um curso deve atender aos requisitos teóricos, com uma elevada carga horária de atividades práticas.

Os cursos na área de Educação Especial geralmente são a nível de especialização, aperfeiçoamento, ou de curta duração¹⁹. A Resolução da Câmara da Educação Básica n.º. 2, de 1999, que institui as diretrizes curriculares do curso Normal, em nível médio, no seu artigo 9, no inciso V, propõe que as escolas devam preparar os professores para também atuarem na educação de portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999).

Em geral, esta temática é estudada nos cursos de graduação em algumas disciplinas ou trabalhos monográficos, e nem sempre se aborda a questão do TDAH. Amiúde quem geralmente procura estudar sobre pessoas com TDAH, são pais, familiares, ou professores deste alunos.

Algumas entidades oferecem cursos direcionados ao conhecimento do TDAH, como é o caso do Instituto Paulista de Déficit de Atenção (2011)²⁰. Entretanto, na cidade de João Pessoa, ou no Estado da Paraíba, não identificamos a existência de nenhum curso que discuta o que é TDAH, nem tão pouco, como o professor deve lidar com a criança que tenha tal transtorno. E esta foi, justamente, conforme já mencionado, uma das motivações para o presente estudo.

Os cursos de capacitação oportunizados pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, anualmente oferecido aos seus professores, não tem a preocupação de como trabalhar com alunos que tenham TDAH. Geralmente, tais cursos têm como foco de discussão aspectos relacionados às relações humanas, ao planejamento de aula, à avaliação,

5.1.3 Tempo de experiência do professor

O tempo de exercício das participantes no magistério apresentou uma grande variação, entre um a 30 anos, com média de 10 anos. Poderíamos dizer que duas estão finalizando sua carreira docente, duas estão iniciando, e quatro estão no meio de carreira. Constatamos que o tempo de experiência não foi um dado que pudesse interferir no trabalho das professoras, pois

¹⁹ Os únicos cursos de graduação em Educação Especial em universidades públicas brasileiras na atualidade são a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em São Paulo e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul.

²⁰ Conteúdo do curso: O que é isto?, Dicas para TDAH Adulto, Como lidar com crianças hiperativas em casa e na escola, Pais de crianças com TDAH, Facilitando o sucesso escolar, Aprofundamento em TDAH - Co-morbidades, Orientações para Coordenadores Escolares / Professores, Supervisão clínica (para psicólogos).

não identificamos nenhum dado significativamente diferente entre as docentes em função da experiência.

Segundo Huberman (1992), o ciclo de vida da carreira dos professores perpassa por três grandes fases: início, meio e fim de carreira. O começo da carreira, de zero a três anos, caracteriza-se por duas atitudes: descoberta e sobrevivência. Sobrevivência diante dos obstáculos. Descoberta, pela satisfação em ter uma classe sob sua responsabilidade. Nesta fase o professor sente-se entusiasmado pelo fato de estar exercendo a profissão. Dos quatro aos seis anos de carreira os professores entram numa fase de estabilização. Nesse momento, o professor sente-se integrante de uma instituição. Agora, ele tem domínio sobre os conteúdos, métodos utilizados, sabe como avaliar seus alunos.

Ao chegar os sete anos, o autor acredita que os professores passam a tomar rumos diferentes. Uns investem ainda mais na sua profissão. Outros se voltam exclusivamente para atividades administrativas a exemplo do cargo de gestor escolar. Há também os professores que já estão desestimulados, diante das dificuldades diárias. Com os sete anos de trabalho docente, o professor, neste momento, reflete sobre a situação. Por outro lado, há professores que não acreditam mais em nenhuma solução, assim, eles passam a desmerecer os colegas, a reclamar de todos, a dizer que não adianta mais fazer nada, pois já fez demais e não viu resultado.

No final da carreira, podem ser encontrados três tipos de posicionamentos. Cada atitude irá depender de como foi a trajetória anteriormente percorrida pelo professor. São denominados de positivos, defensivos e desencantados. Cada um age no exercício da sua profissão conforme cada tipo caracterizado pelo teórico citado. Ao que identificamos com as nossas professoras, mesmo no final de carreira, poderemos dizer que se encontravam positivas.

Podemos dizer que, conforme identificamos, independente dos anos de trabalho enfrentado por cada professora, todas elas, em algum momento, demonstraram incertezas, ansios, vontade em aprender mais, segurança, amor pela profissão. Nenhuma delas comentou ou demonstrou que estava desencantada com a profissão, ou que as crianças não eram desestimuladas. Ao contrário, o que foi possível perceber é que quanto mais desafios eram postos a elas, mas demonstraram interesses em conhecer e trabalhar sobre a causa.

5.2 Conhecimento sobre TDAH

A segunda categoria temática refere-se ao conhecimento das professoras sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Conforme constatamos, apesar de todas terem tido alunos com TDAH, ao serem questionadas sobre o que conheciam sobre esta condição, três não responderam e uma disse nada saber:

[...] Eu não sei o que está dizendo, nem nada. (Professora G)

As demais, explicaram o TDAH com base na hiperatividade, dificuldade de concentração e de aprendizagem:

É déficit de aprendizagem... Hiperatividade. (Professora A)

[...] são meninos que eu acho que tem muita energia. Por terem muita energia eles têm um pouco de dificuldade de se concentrar, é... na realização das tarefas é... atividades que sejam assim mais paradas, como, por exemplo, numa parte escrita, um texto, um trabalho, eles realmente tem dificuldades nessa parte. (Professora D)

[...] acho que hiperatividade já tá dizendo, né? É, é excesso de assim... uma criança muito elétrica que não pára, que tá sempre... (Professora E)

Olha só, eu nunca me aprofundei, mas o que eu li de hiperatividade é a falta de concentração que a criança tem para a aprendizagem. Né... que ela não tem essa concentração, é o que eu entendo de um modo geral de hiperatividade. (Professora F)

Apesar das respostas terem sido bastante pontuais e as professoras não tenham aprofundado, o que foi dito corresponde ao que versa a literatura. Entretanto, vale alguns comentários. Discordamos da professora D quando ela comenta que são pessoas que tem muita energia; pois, como apresentado não se trata de excesso de energia, mas dificuldade de

controle da própria pessoa. A mesma professora esclarece que o aluno tem dificuldade nas atividades que não envolvem que o aluno se movimente, ou seja nas que exigem concentração.

Em suma, as professoras, de um modo geral, estão de acordo com o relatado na literatura, conforme vemos em Barkley (2008), ao escrever que o TDAH é um problema de atenção, impulsividade e atividade excessiva, e Brown (2007) sobre a dificuldade do sujeito manter o foco, ou seja, em concentração.

A professora A associou a hiperatividade com o déficit de aprendizagem. Sabemos que apesar de não ser, necessariamente, uma característica constante do TDAH, a hiperatividade pode produzir dificuldades na aprendizagem; devido, em grande medida à ausência de concentração. Cirio (2008), entre outros aponta que alunos com TDAH tem prejuízos evidentes no seu desempenho escola. Neste sentido concordamos com a professora F, que acredita que esta falta de concentração compromete, de alguma maneira, a aprendizagem. É o que nos alerta Relvas (2009) ao nos dizer que o TDAH não é um transtorno de aprendizagem, mas que os seus sintomas afetam o desenvolvimento do aluno, ou seja, a sua aprendizagem.

As professoras D e E, tem clareza que o TDAH envolve uma criança que não consegue parar quieta. No entanto, a professora D, completa que esta inquietude resulta em uma impossibilidade da criança para se concentrar, o que, como expomos compromete sua aprendizagem. Consideramos, portanto, pertinente, o desenvolvimento de estudos que busquem identificar a relação da criança com TDAH e sua aprendizagem.

Como visto, identificamos que metade das professoras não tinha ideia do que fosse o TDAH. Este dado aponta para a necessidade de políticas que visem trazer às professoras conhecimento sobre TDAH, que as permita desenvolver uma prática adequada para atender a este alunado.

5.3 Características dos alunos com TDAH

Ao pedirmos às professoras que descrevessem como era o comportamento de seus alunos, verificamos que muitas das características apontadas combinavam com o quadro de TDAH apresentado pela literatura. Inicialmente discutiremos as características citadas pelas

professoras, referentes aos aspectos cognitivos e comportamentais de alunos com TDAH. As questões pedagógicas propriamente ditas serão abordadas em tópicos seguintes.

5.3.1 Aspectos cognitivos

No que se refere aos aspectos cognitivos, quatro professoras mencionaram que seus alunos eram inteligentes.

[...] Às vezes eu acho inteligente... muito inteligente. Gosta de ajudar... inteligente. Agora dá muito trabalho. Vinha todo dia com novidade. Cada dia ela vinha com uma coisa diferente. (Professora A)

[...] com relação a aprendizagem ele é super inteligente. Uma coisa... eu tava estudando uma coisa, ele já sabia mais adiante. Então era assim, ele era atento pra os assuntos, mas ele não parava pra escrever. Ele não tinha paciência de fazer a tarefa, e esperar os outros terminarem, entendeu? [...]
(Professora E)

[...] é um aluno inteligente [...] A professora H acrescenta: *[...] Vitor lê bem, escreve bem.[...]*

[...] ela é educada, ela pede desculpa, ela pede licença. Ela diz tia me perdoa. Ela é uma pessoa doce. Ela não é uma pessoa má, não. Ela é uma pessoa doce. Agora, realmente ela tem um transtorno... um comportamento... ela não pára de falar. Eu não consigo dá aula a. Cecília. Eu dou... mas assim, no dia em que Cecília está na sala eu me desgasto duas ou três vezes do que se Cecília não estivesse na sala. Entendeu? E ela é inteligente. Ela acompanha o conteúdo. Ela acompanha. Só que ela não acompanha mais porque ela não tem a concentração. E ela é inteligente.[...]
(Professora G)

As professoras expressam que seus alunos com TDAH são inteligentes, porém vale ressaltar que isso não favorece que a criança tenha problemas na aprendizagem, em diferentes matérias, sobretudo Português e Matemática.

Para Benczik (2010), as pessoas com TDAH apresentam dificuldades de se concentrar durante longos períodos de tempo. Rohde, Dorneles e Costa (2006) comentam que as dificuldades apresentadas pelas crianças e adolescentes em concentrar-se, melhor dizendo, em prestar atenção às solicitações de seus professores, favorecem com que esses sujeitos não realizem devidamente o cumprimento das tarefas. Conforme vimos o depoimento da professora G, a criança é inteligente, no entanto, a falta de concentração ocasiona prejuízos no acompanhamento do conteúdo ministrado durante a aula, obstaculizando a aprendizagem.

A professora C também comenta sobre a concentração do seu aluno com TDAH:

Ele tinha dificuldade de se concentrar. Ele tinha também um certo, uma certa manhazinha, que a mãe já... ele era desobediente sim. Tinha hora que eu precisava falar realmente bem sério para ele poder... a dificuldade dele era muito grande, no aprendizado. É de se concentrar. (Professora C)

Como já discutido, frequentemente as crianças com TDAH têm dificuldades de sustentar a atenção, pois possuem maior sensibilidade à distração, senso que faz parte de suas características a inconstância e o abandono precoce das tarefas. Barkley (2002) capta dados interessantes nos seus estudos sobre a concentração, ao explicar que a criança com TDAH filtra melhor a informação em relação aos demais alunos. Para ele, essas crianças acreditam identificar rapidamente o que seja essencial a ser executado.

Enquanto professores, sabemos que para que nossos alunos conheçam o conteúdo precisam aprofundar-se; e, muitas vezes, não conseguimos expor todo o assunto no tempo alocado da forma mais adequada possível. Por isso, acreditamos ser um grande desafio para o professor conseguir a atenção, às vezes, por muito tempo, de alunos com TDAH. De qualquer forma, ao lidarmos com alunos com esse transtorno, deveremos dinamizar a aula constantemente, preferencialmente usando frases curtas e objetivas.

Apesar de identificar que seus alunos com TDAH são inteligentes, as professoras apontam algumas de suas dificuldades:

*Não tem apego a nada. O que aprende com cinco minutos esquece. [...]*As letras péssimas. Ele erra o nome dele. Ele quer abreviar Vasconcelos. Ele esquece todas as letras. O negócio dele é terminar logo. Se ver livre. Ele não escreve com força. [...] (Professora B)

[...] atividades que sejam assim mais paradas, como, por exemplo, numa parte escrita, um texto, um trabalho, ele realmente tem dificuldades nessa parte. (Professora D)

[...]Como ele não tinha habilidade, ele tinha dificuldades de escrever. (Professora F)

[...] escrevia espelhado... escrevia ao contrário. As palavras ao contrário, ela começava. Porque no começo ela não sabia, aí depois... ela escrevia assim, ao contrário. (Professora A)

Assim... na ortografia, na escrita. Os erros mais gramaticais mesmo. Quando como ele não tinha... assim, uma... leitura, aí ficava mais difícil dele escrever. Tanto é que ele só copiava. Eu sei que ele passou a copiar do quadro. [...] Acho que era em Português [...] (Professora C)

[...] às vezes ele, por exemplo, ele sempre engolia uma letra, mas não era frequente. Não era constante. Às vezes, até por falta de auxílio em casa, por exemplo... tirava uma sílaba da palavra. [...] (Professora E)

A letra maiúscula. Mesmo que eu tenha acabado pra explicar ele continua colocando letra minúscula em tudo. (Professora H)

Pelos depoimentos das professoras, verificamos que seus alunos com TDAH têm mais dificuldades em Português, melhor dizendo, em gramática, em ortografia, em escrita. É interessante observar que nenhuma professora mencionou aspectos irreversíveis, ou seja, acreditamos serem limitações que possam ser superadas, desde que trabalhados de maneira

condizente com as necessidades de cada aluno com TDAH. Sobre essa questão Cirio (2008, p. 27) nos esclarece: “[...] - Apresenta dificuldade em compreender o que lê. [...] – Possui desempenho médio em leitura, lê trechos curtos. – Evita ler, pois perde-se na leitura frequentemente. [...]”. As notas mais baixas citadas no livro de Polis (2010) são na leitura e na formação das palavras. Shayer, Durán, Figueiredo, Silva e Rosário (2010) comentam, ao tratar sobre o desempenho escolar e o TDAH, que o aluno com esse transtorno tem dificuldades tanto na escola, quanto quando sai da escola. A autora cita o prejuízo na leitura, na escrita e na matemática, elementos que fazem os professores diminuir suas expectativas nesses alunos. Figueiral (2010, p. 336) acredita que “o impacto acadêmico é devastador, não sendo raro os professores acreditarem que essas crianças se dispersam porque não compreendem, quando a situação é exatamente inversa: elas não compreendem porque se dispersam”.

No entanto, apenas uma citou que seu aluno também tinha limitações evidentes em Matemática:

[...] Matemática. Ele tinha dificuldade também em Matemática [...]
(Professora C)

Muitos autores, como Figueiral (2010) registram que alunos com TDAH possuem dificuldades em Português, bem como em Matemática.

A professora G, não especificou as dificuldades acadêmicas da criança, mas comentou sobre aspectos gerais:

[...] ela tem capacidade de mudanças. (Professora G)

Enquanto que, a professora D, disse que o aluno tinha dificuldades, porque era muito ausente na sala de aula:

[...] Ele sabe. Mas o que eu percebo é a ausência do conhecimento de... por exemplo prova e pergunto.. é ... é... identifique três tipos de alimentos construtores, então ele não sabe, mas ele não sabe porque não assistiu a aula. As dificuldades são de ordem de conhecimento mesmo. Ele não copia. Ele realmente não tem como estudar.

Sobre o desempenho de ordem acadêmico das pessoas com TDAH Barkley (2008a) comenta:

Quase todas as crianças com TDAH [...] vão mal na escola. Geralmente, apresentam desempenho fraco em relação aos próprios níveis conhecidos de habilidade, determinados por testes de inteligência e desempenho acadêmico. Acredita-se que esse desempenho fraco resulte do comportamento desatento, impulsivo e inquieto na sala de aula. [...] as crianças portadoras de TDAH apresentam desempenho inferior ao de seus colegas, entre 10 e 30 pontos em vários testes padronizados de desempenho, incluindo testes de leitura, ortografia, matemática e compreensão da leitura. (BARKLEY, 2008a, p. 137)

Apesar do panorama sobre as dificuldades dos alunos com TDAH apresentado por meio dos depoimentos pelas professoras e corroborado por Barkley (2008), acreditamos enquanto educadores, vislumbrarmos ocorrências que propiciarão transformação desses indivíduos, sejam nas suas questões individuais, ou sociais. Segundo Mattos, Saboya, Kaefer, Knijnik e Soncini (2003), as atividades escolares de pessoas com TDAH são comprometidas; corroborado por Rohde, Dornelles e Costa (2002), ao registrarem: "[...] o TDAH tem um grande impacto no desenvolvimento acadêmico".

Quanto à fala da professora B, é também constatada nos estudos apresentados por Brown (2007). Para este autor, são debilitadas seis funções na pessoa com TDAH, a saber: organização, foco, regulação de esforço, emoções, ações e memória. Brown (2007, p. 45) escreve: "As dificuldades crônicas com a memória parecem ser um grande problema na síndrome do TDAH". Por isso, sugerimos que o professor ao trabalhar com alunos com TDAH:

- a) Planeje as atividades junto a este e aos demais alunos;
- b) Registre com clareza cada ação planejada, e, por fim;
- c) Associe cada passo que foi planejado e o momento de sua execução.

O planejamento deve ser, ao menos, da rotina diária, registrando das primeiras ações na classe, até ao que deve ser feito no último momento. É importante que os passos das ações estejam expostos num local visível na sala de aula. O professor precisa mostrar aos alunos, especialmente àqueles com TDAH, a relação entre o que foi planejado e o que está sendo realizado.

As professoras D e F falaram que seus alunos com TDAH apresentavam problemas na escrita. Estudos construídos por Shayer *et. al.* (2010) e Figueiral (2010) apontam que, de fato, pessoas com TDAH têm dificuldades ao escrever. Para Rohde, Dornelles e Costa (2006), essa

dificuldade é mais comum, nesses alunos, do que a de leitura e a de matemática. Por essa questão, é importante que o professor tenha uma cópia do que ele irá escrever no quadro, para entregar ao aluno com TDAH, tendo em vista que este não necessite retirar da lousa; bem como, dê a opção a esse aluno em escrever utilizando letras cursivas ou de forma.

É oportuno que se desenvolvam pesquisas direcionadas, precisamente, para as dificuldades dos alunos com TDAH, observando em que matérias e / ou tipos de conteúdos eles apresentam maiores dificuldades. E a partir deste levantamento desenvolver-se estratégias pedagógicas visando facilitar o aprendizado.

5.3.2 Aspectos Comportamentais e Psicológicos

Os aspectos comportamentais constituem a característica que mais angustia os pais, professores e responsáveis de crianças com TDAH. Na nossa amostragem quando solicitadas para descrever o seu alunos com TDAH, quatro professoras disseram que ele se movimentava constantemente:

[...] Muito preocupado com as coisas para idade dele. Além da idade do futuro. Ele é demais ele não para um minuto. A falta de responsabilidade com compromisso.[...] (Professora B)

Não parava. Num só lugar ele não parava. Ele não passava dez minutos sentado. Ele não passava também dez minutos em pé. Ele sempre tava se movimentando de um lugar para o outro. Essa são... são as principais características dele durante a tarde que eu passava com ele. Não brincava no mesmo brinquedo. Não parava pra brincar com um brinquedo que ele levasse. Ele queria brincar no porque da escola, mas ele não parava só num balanço. Era do balanço pra o escorrego. Pra gangorra. E assim ia. [...]
(Professora E)

[...] Ela não consegue fazer uma coisa... só ela fica fazendo várias. Ela corre muito. Quando corre... senta... e levanta ao mesmo tempo, bem rápido [...]
(Professora F)

Quando ele é desobediente é porque sabe. Ele sabe. É assim, na hora da merenda eu digo: não é pra repetir, só quando for todo mundo. Ele se levanta e sai. Quando vejo ele já tá com o segundo prato. Ele é desobediente. (Professora H)

As características citadas acima pelas professoras também vão ao encontro ao descrito na literatura sobre o comportamento dos alunos com TDAH. Benczik (2010, p. 28 e 29) apresenta alguns sintomas da hiperatividade: "pode manifestar-se por meio de inquietação, ou seja, remexer-se na cadeira, não permanecer sentado quando deveria, correr ou subir excessivamente em coisas [...]". Com relação a impulsividade, comenta: "pode manifestar-se no comportamento de uma criança, pela impaciência, [...] dificuldade para aguardar sua vez na fila [...]".

Tendo em vista minimizar os problemas provenientes pelo comportamento do aluno com TDAH, o professor poderá desenvolver algumas estratégias. Como por exemplo: colocar a cadeira da criança mais próxima de si, bem como, organizar a sala com apenas os estímulos essenciais para a atividade a ser desenvolvida.

Acreditamos que, diante da necessidade de movimentarem-se, os alunos com TDAH gostam das aulas de Educação Física, conforme depoimento de duas professoras:

[...] Porque eu fui pegando assim... eu queria saber do que ela gostava. Ela gostava muito de comer. Eu dizia se você não fizer a obrigação não vai lanchar. Tirava ela da educação física. Às vezes o professor de Educação Física não aguentava. Aqui eu ... eu não sei como consegui, porque eu nunca trabalhei com ninguém assim. (Professora A)

[...] Mas algo que foi observado é que ele gosta da aula de robótica e de educação física. (Professora B)

As falas acima estão associadas ao que se espera de alunos com esse transtorno, ou seja, vivem em constante movimento. De fato, muitos autores relatam sobre a necessidade do indivíduo hiperativo em movimentar-se sempre. As aulas de Educação Física, geralmente, são momentos em que os professores pedem para a criança correr, pular, brincar, melhor dizendo, utilizar-se do corpo. Nessas aulas, as crianças têm menos problemas com o rompimento das regras. Elas terão a possibilidade de ficar agitadas e ser menos controladas pelo professor. É

possível que essas crianças prefiram as aulas da Educação Física, pois esta atividade lhes proporciona mais liberdade para ser ela mesma, sem precisar ficar tentando controlar sua agitação. Logo, nas aulas práticas de Educação Física, a criança não tem que ficar justificando seu comportamento. Nessas atividades elas se sentem bem vindas. A aceitação nelas faz com que os alunos com TDAH se sintam bem. Suas melhores notas são em Educação Física (POLIS, 2010).

O gosto por atividades lúdicas, a rejeição de atividades teóricas, o lançar objetos, e querer realizar mais de uma coisa, por momento, são características que encontramos relacionadas com o TDAH, através da literatura sobre o tema.

Nenhum dos alunos, segundo as professoras, era do tipo exclusivamente desatento. No entanto, parece que os alunos eram do tipo hiperativo/impulsivo ou combinado. Tal observação se respalda em características de sujeitos desatentos, citadas pelas professoras, a exemplo de que a criança não olhava no olho, não escutava, entre outras; mas que, não se caracterizavam exclusivamente desatentas.

Nos chama a atenção, as características apresentadas pelos indivíduos e suas relações frente aos tipos do TDAH. Porque existem elementos comuns nos tipos, mas há muitos outros que os distinguem. A identificação desses elementos contribuirá em melhores resultados na prática do professor. Conhecer o nosso aluno, e seu diagnóstico poderá facilitar o atendimento dos objetivos propostos do ensino e o desenvolvimento da criança, desde que, como já discutido, não se tente enquadrá-lo em uma classificação rígida e limitante.

A responsabilidade das professoras com relação às características dos seus alunos, principalmente, dos que tem TDAH, é deveras fundamental; porque o TDAH é um conjunto de sintomas heterogêneos, que são diagnosticados pela observação, não existem marcadores biológicos. Essas informações pertinentes são apresentadas por Campayo, Diez, e Gascon (2011), as quais vislumbram a valorização de professores capazes, pelo fato de buscarem conhecer mais seus alunos.

Os alunos com TDAH além de agitar-se constantemente e de serem impulsivos, motivos os quais suficientes para mudar o foco do professor e da turma nas aulas, no entanto, existem outras atitudes que são somadas a essas. Conforme veremos nos depoimentos de duas professoras:

[...] As atitudes que mais me chamavam a atenção era essa agressividade nele. [...] às vezes mexia com os colegas, sabe? Aí o colega não aguentava e começava aquela violenciazinha e tal. [...] (Professora C)

[...] todo dia ela dá nas crianças. Teve um dia que ela deu em dez pessoas na sala, e fora da sala ela fazia no recreio.[...] (Professora G)

Embora apenas duas entrevistadas tenham mencionado a agressividade, há estudos que apontam esta característica atuante em crianças com TDAH, com prevalência à hiperatividade (SHAYER *et.al.*, 2010). Segundo Monteiro (1996) a agressividade, que, vale ressaltar, está presente em sujeitos com ou sem necessidades especiais, é geralmente decorrente da frustração. Peregrin e Duran (1997) esclarecem sobre a agressividade:

La energia psíquica es movilizada para la consecucion de unas metas individuales, que tendra efectos catárticos. Si por El contrario, El alcance de al meta se vê impedido por algun tipo de bloqueo, dicha energia ES experimentada como tension psíquica, que solo encuentra resolucion em la agresionl. Entonces, la agresion aparece siempre cmo consecuencia de esa frustracion. Sin embargo, puede ocurrir que exisa algun factor que obsaculice la agresion directa, por ejemplo que ele agene que causa la frustracion sea demasiado poderoso, entonces es posible que la agresion se reconduzca hacia um blanco alternativo e através de dos vias: mediante la generalizacion de estimulo o por desplaamiento.²¹ (PEREGRIN ; DURAN, 1997, p. 212)

A agressividade, que se manifesta pela violência física e /ou verbal, é um tipo de emoção. No caso do TDAH, o individuo pode ficar agressivo com maior frequência, pelo fato do seu comportamento ser controlado ou recriminado por seus responsáveis constantemente. Acreditamos que a agressividade pode ser melhor tratada nesses indivíduos. Isto não significa afirmar que os professores devam ser permissivos com esses alunos, ao contrário, devem engajar-se para diminuir a agressividade, mediante constantes explicações das consequências que se terá caso não tente controlar-se. Podemos citar como exemplo, no caso de uma agressão a outra criança, a professora pode informar, antecipadamente, que a criança não irá ao recreio naquele dia.

Tão relevante quanto essas características, são as relações sociais desses sujeitos com os demais que estão na escola. Por isso, adiante, apresentamos a relação dos alunos com

²¹ Tradução livre: “A energia psíquica é mobilizada para a consequência de metas individuais, que tenderá a efeitos catárticos. Se pelo contrário, o alcance da meta se vê impendida por algum tipo de bloqueio, deixa a energia e experimenta como tensão psíquica, que só encontra resolução na agressão. Então, a agressão aparece sempre como consequência da frustração. Embora, pode ocorrer que exista algum fator que obstaculize a agressão direta, por exemplo, que o agente que causa a frustração seja mais forte, então é possível que a agressão se reconduza fazer um alvo alternativo através de duas vias: mediante a generalização de estímulo ou por deslocamento.

TDAH com sua professora, seus colegas de sala e sobre as ações da gestão frente à realidade desses alunos.

5.4 Relação das professoras com alunos com TDAH

Nesta categoria, discutimos, de acordo com o depoimento das professoras entrevistadas, a sua relação com os alunos com TDAH. A procura pela compreensão sobre as relações dos alunos com TDAH e sua professora teve em vista identificarmos aspectos que podem indicar caminhos para o professor ao lidar com alunos com essas especificidades.

O comentário da professora a seguir, está de encontro com Polis (2010) que questiona como o professor poderá controlar uma pessoa que não tem o controle de si mesma.

[...] Mas no final eu consegui... muita coisa com ela. [...] Eu dizia “Maria não mexa nisso”; aí imediatamente... acho que ela esquecia e mexia. Mexia muito nas coisas; assim, você fala um negócio pra ela... não sei se é desobediência, ela fazia a mesma coisa. Quando eu olhava pra ela.. aí quando eu saía de perto, ninguém conseguia controlar. (Professora A)

A professora revela que a criança não conseguia atender às suas ordens e apresenta dúvidas quanto à desobediência. Constatamos que, não é em um, ou em poucos momentos que o professor atinge êxito com essas crianças. Por isso, acreditamos que o professor precise criar estratégias de atuação para que o aluno possa conviver e participar das atividades como os demais. Segundo os estudos de Moojen, Dorneles e Costa (2003), o professor deve reconhecer os limites do seu aluno, aceitar as suas características peculiares. O conhecimento do professor sobre as limitações e possibilidades de seu aluno, ajudará a realizar um trabalho mais adequado a sua realidade, e isso, acreditamos, é o primeiro passo para lidar com ele.

Algumas professoras relataram sobre a sua relação com a criança; impondo limites, quando consideravam que se fazia necessário:

[...] eu tinha muito diálogo com ele, sabe? Eu acho que foi até uma conquistazinha minha com ele. Porque tanto é que, ele tentava me obedecer... [...] eu tentei ser amiga dele. [...] (Professora C)

[...] a lancheira quem tirava dele era eu. Ele só queria tá jogando a lancheira, então eu deixava ele mais à vontade nesse primeiro momento, porque era o momento em que tava recepcionando as outras crianças. Mas aí quando se tratava da aula mesmo, sempre trazia ele pra frente, pra cadeira da frente. Cadeira mais próxima pra chamar a atenção dele. (Professora E)

[...] A gente tinha mesmo que... que... às vezes ficar do lado dele.[...] (Professora F)

[...] eu já conversei com a turma sobre Cecília. Eu disse “gente vamos... na hora em que ela tiver assim... na hora em que eu vou fazer uma explicação ela procura atenção”... não... tirar atenção de mim pra ela com os alunos, porque os alunos estão prestando atenção aquela explicação. (Professora G)

Segundo os relatos acima, as professoras tinham um contato amigável com seus alunos com TDAH. Geralmente, quando se tem em vista acabar os conflitos, busca-se esse tipo de relação. Esta é uma atitude positiva para ambos, e, de fato, não identificamos que nenhuma das professoras tenha constatado que frustração ao terem escolhido construir uma relação amigável com esses alunos.

Barkley (2002) registra a relevância do respeito, no intuito para alcançar um relacionamento amigável. Mediante o respeito, o professor deve dirimir as interações que provocam conflitos, bem como, incentivar atitudes que possam proporcionar o desenvolvimento da criança. Silva, Grevet e Abreu (2010) expõem, ao tratar da importância do líder, que sua postura deve incluir competência teórica e técnica. E acrescentam, deve-se valer da ética para o adequado andamento do processo, no caso, da aula.

Pelo fato de referirmos, no momento, sobre as relações entre as professoras e os alunos com TDAH, e como essas favorecem na educação da criança, utilizamos de elementos existentes nos estudos desenvolvidos pelos autores acima citados, os quais trataram sobre as questões psicossociais das pessoas com TDAH. Esses elementos, provenientes do docente, contribuem para uma adequada relação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a saber: exercer uma postura ética; possuir conhecimento sobre, a criança, o TDAH e o conteúdo ministrado; e, utilizar-se de meios que propiciarão a habilidade de manejo do conhecimento junto a esses sujeitos.

Portanto, confiamos que atitudes amigáveis entre professor e aluno com TDAH, promovam o desenvolvimento educativo deste, desde que, estejam presentes numa postura ética do professor, a qual é indispensável para um trabalho comprometido, e, profissional.

5.5 Uso de medicamentos pelos alunos com TDAH

Entre as professoras entrevistadas, cinco informaram que seu aluno encontrava-se sob tratamento medicamentoso. Correia Filho e Pastura (2003) esclarecem que a administração das substâncias para pessoas com TDAH deve ocorrer após as refeições e antes do horário escolar. O uso do medicamento poderá também ser administrado, no início da manhã, no almoço e no final da tarde. Tais autores ressaltam que a não observância desses horários aumentará o efeito rebote dos sintomas, o que significa dizer que, no caso das crianças exclusivamente hiperativas, ficarão ainda mais agitadas. Por isso, acreditamos que as professoras tenham percebido que seus alunos com TDAH estavam sob algum efeito de medicamento, tendo em vista que a ingestão da substância ocorre na saída da criança de casa em direção à escola.

Duas professoras foram incisivas ao comentarem que a criança não tomava medicação:

A mãe nunca levou pra escola, conhecimento disso. (Professora E)

Não! Para que tenha direito a um treinamento na FunAD ele teve que tomar. (Professora B)

A professora B, relata que, costumeiramente, a criança não tomava medicamento, porém, visando adquirir benefícios junto a FunAD, ela passou a tomar. A professora não deixa claro, nem lhe foi perguntado, como ela sabe ou identificava que a criança fazia uso de medicamento, ou se referia apenas a receitas expedidas pelos médicos com a finalidade de apresentá-la a FunAD.

As docentes que fizeram tais comentários revelaram que seus alunos com TDAH, mantiveram-se com os mesmos comportamentos ao longo das suas aulas, conforme constatamos no restante das suas entrevistas, onde não citaram alguma diferença de comportamento.

Os comentários a seguir são das professoras que disseram que seus alunos tomavam alguma medicação relacionada ao transtorno. Nesses depoimentos estão as afirmações da ingestão de medicamento, bem como as perceptíveis diferenças comportamentais, devido os efeitos da substância.

[...] Toma não. A mãe disse que não, né? Mas eu tinha a impressão que ela tomava. Porque tinha dia que ela tava quieta. (Professora A)

Tomava remédio. Tomava medicação. [...] Tanto é que foi depois, né? Que a gente aqui da escola foi conversando com a mãe, tanto é que houve uma até uma rejeiçãozinha da mãe, sabe? Em não querer aceitar o problema, mas depois de muita conversa foi que a gente foi até... tinha até um projeto que dava até a passagem para ela levar. Foi através da escola que realmente ela veio se conscientizar e que teve um acompanhamento na FunAD. [...] Quando ele tomava ele vinha mais calmo... era justamente o dia em que ele vinha mais calmo. [...] Parece que suspende pra ver se vai ter uma melhora. Aí era quando, realmente, a agressividade dele também não era essa agressividade não pudesse controlar. Assim, ele mexia mais com os meninos. Ficava mais inquieto, sabe? Não é que ele vivia batendo, não... ele não era desse jeito também não. Mas vez por outra, também tinha umas arengazinha... sabe? Ele mexia com.. quando via que tava ali quietinho. (Professora C)

[...] na época que ele tava tomando. Ai deu uma paradinha. Era quando ele ficava mais agitado. Aí depois voltava. Aí. Quando a mãe via que não tinha

jeito. Depende muito da família. Quando a família é meio complicada. A mãe, né. Às vezes, a mãe num... a família não quer aceitar muito bem. Toma. Quando ele tomava... ele ficava mais calmo. A gente percebia que ele prestava mais atenção. Quando ele não tomava... aí era o dia. (Professora F)

[...] Quando ele não toma eu já sei. Ligo pra mãe dele. E, ela diz na maior cara de pau: nem dei remédio de Vitor hoje. Peço pra ela trazer e eu mesmo dou. Isso aconteceu umas três vezes. Mas eu não vou fazer isso de novo não. É obrigação dela. Ela quando vai fazer o café da manhã, pode muito bem dá o remédio dele. Às vezes, eu, [...] e outras professoras... a gente faz uma cotinha pra comprar o remédio. Mas eu soube que dá de graça no postinho. Ela pode pegar. [...] (Professora H)

Sei dizer o seguinte: nós temos uma orientadora pedagógica que aqui ela acompanha Cecília.. Mas ela está de licença porque ela fez uma cirurgia no pulmão. [...] é uma excelente profissional. Acho que nessa escola... ela é muito boa. [...] [a orientadora] acompanha e sabe que ela toma remédio. E ... ela não conversa com a mãe dela. Ela percebeu que não estava dando remédio, porque ela disse que Cecília. tava dormindo. (Professora G)

Conforme depoimentos das professoras, identificamos que todas, de alguma forma, explanaram mudanças no comportamento do aluno com TDAH, acreditam ocorrerem devido a ingestão de medicamentos mediante o transtorno. As substâncias utilizadas adequadamente nas pessoas com TDAH não devem ter efeitos que conduzam o indivíduo ao sono, mas, têm em vista equilibrar-se diante dos estímulos apresentados pelo meio. Capturamos um depoimento de uma mãe com filho com TDAH, no livro de Cirio (2008, p. 78-79) a qual nos diz: "A Ritalina aumenta a capacidade de concentração, atenção e de frear a impulsividade [...]". "[...] A Ritalina não muda esses hábitos²². Mas a força de vontade, a disciplina e a orientação dos pais sim, podem mudar esses hábitos". Logo há substâncias que fazem as crianças dormirem e àquelas que contribuem para a adequação da criança ao meio. Por isso, remetemos a importância de um diagnóstico sério e cuidadoso, conseqüentemente um tratamento que beneficie o sujeito.

Se a medicação não atende às necessidades da criança, o trabalho das professoras ficará comprometido. Há dois problemas da medicação inadequada: não controla a

²² Os hábitos que a mãe se refere, acreditamos, seja o comportamento impulsivo da criança.

hiperatividade e /ou faz o sujeito ficar apático. Um adequado medicamento é aquele que ocasiona um menor efeito colateral possível. Portanto, uma criança que estiver dopada não conseguirá se desenvolver, ou seja, não aprende. Ao passo que, com o auxílio do medicamento pertinente, a professora poderá desempenhar com qualidade suas atividades com os alunos com TDAH.

5.6 Participação da família da criança com TDAH

A família é fundamental para o desenvolvimento do sujeito, em especial, àqueles com necessidades especiais, como o TDAH. Para Oswald e Kappler (2010) os sintomas do TDAH não podem ser influenciados pelas famílias, mas a família poderá contribuir no sentido de evitar ou agravar os sintomas apresentados pelo transtorno.

Das oito professoras entrevistadas, sete citaram de algum modo, a família da criança, mais especificamente os pais da criança, com ênfase na mãe. Todas as professoras comentaram, de alguma forma, sobre a dificuldade da relação família e o desenvolvimento da criança.

[...] E é porque ela tava fora de faixa etária, aí já dificultava. Maria passou 4 anos na primeira série. Ela não sabia uma letra. Não sabia o nome dela. Trabalhar é difícil por conta da idade e já tem esse problema. Chamava a mãe, mas nem adiantava. [...] A mãe disse que não, né? Mas eu tinha a impressão que ela tomava. Porque tinha dia que ela tava quieta. (Professora A)

[...] Os pais não assumem e não procuram ajuda. Não tem apoio da família. (Professora B)

[...] a gente aqui da escola foi conversando com a mãe, tanto é que houve uma até uma rejeiçãozinha da mãe, sabe? Em não querer aceitar o problema, mas depois de muita conversa foi que a gente foi até... tinha até um projeto que dava até a passagem para ela levar. Foi através da escola que realmente ela veio se conscientizar e que teve um acompanhamento na FunAD. (Professora C)

[...] Não parava. Ele tinha mais atitudes na sala de aula. Diferente das outras crianças que é, até complicava pra mim dá a minha aula, porque ele... ele não escutava. Ele não olhava no meu olho. Não obedecia, mas os pais eram presentes. Pra mãe era uma fase. Que ele estava na fase de... de descobrindo muitas coisas. Mas eu passava a tarde toda com ele. [...]
(Professora E)

[...] Quando a mãe via que não tinha jeito. Depende muito da família. Quando a família é meio complicada. A mãe, né. Às vezes, a mãe num... a família não quer aceitar muito bem. [...] (Professora F)

Sei dizer o seguinte: nós temos uma orientadora pedagógica que aqui ela acompanha Cecília. Mas ela está de licença porque ela fez uma cirurgia no pulmão. E Creusa é uma excelente profissional. Acho que nessa escola... ela é muito boa. Creusa acompanha e sabe que ela toma remédio. E ... ela não conversa com a mãe dela. Ela percebeu que não estava dando remédio, porque ela disse que Cecília tava dormindo. (Professora G)

[...] E muito. Quando ele não toma eu já sei. Ligo pra mãe dele. E, ela diz na maior cara de pau: nem dei remédio de Vitor hoje. Peço pra ela trazer e eu mesmo dou. Isso aconteceu umas três vezes. Mas eu não vou fazer isso de novo não. É obrigação dela. Ela quando vai fazer o café da manhã, pode muito bem dá o remédio dele. Às vezes, eu, Nilza e outras professoras... a gente faz uma cotinha pra comprar o remédio. Mas eu soube que dá de graça no postinho. Ela pode pegar. [...] (Professora H)

Nos cinco primeiros depoimentos as professoras expressam que a mãe não aceita que seu filho tivesse TDAH. Nos dois últimos, elas comentam algum descaso. Apesar dos problemas apresentados pelas professoras com relação à atuação familiar na vida da criança com TDAH, cada uma tem relatado algum tipo de situação cotidiana. Identificamos duas atitudes: a) de fato, a professora tenta se relacionar com a família e não consegue; b) as professoras tendem a colocar a responsabilidade na família, sem entender que as mesmas têm dificuldades em lidar com os problemas da criança.

Para Barbosa, Barbosa e Amorim (2005), os relacionamentos da criança hiperativa são difíceis, e, mesmo em casa, os familiares sentem-se incapazes, por não saberem conviver com

a criança. Gattás, Nunes, Reis, Santos e Rosário (2010) sugerem algumas medidas, dentre elas que adulto deva estabelecer normas objetivas e claras, com determinação, utilizando-se de comandos curtos e focando os olhos da criança, sempre que for possível.

Um dos grandes entraves apresentados pelas professoras foi o desinteresse dos pais (ao menos aparente) da situação real do seu filho, o que ocasiona o adiamento de cuidados com a situação da criança.

Para Germano (2008), existem outros entraves que obstaculizam a ação dos pais juntos às crianças com TDAH:

Um dos problemas enfrentados rotineiramente pelos familiares dos adolescentes com TDAH é o acesso a serviços específicos de tratamento, que priorizem uma política de atendimento mais democrático, levando em consideração as necessidades cotidianas dessas famílias. Como por exemplo, oportunizar o conhecimento necessário sobre o transtorno, para que se sintam seguros sobre como agir nas diversas circunstâncias que podem ocorrer por conta das alterações de comportamento no TDAH, as quais alteram a dinâmica familiar. (GERMANO, 2008, p. 110),

Muitas vezes, quando os pais avançam no sentido de identificar o que ocorre com seu filho, poderão não perceber a importância de sua orientação para redimensionar a situação da criança. Para superar esses obstáculos, os pais precisarão conscientizar-se para lidar com essas crianças. Assim, saber que a criança tem limitações específicas, bem como, entender que poderá contribuir para a sua melhora, e, no entanto, não buscar conhecer em como poderá contribuir para ajudar seu filho, são atitudes prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Porém, quando os pais entendem que precisam procurar meios favoráveis à criança com TDAH, aumenta a proporção em galgar resultados exitosos, pois, a criança receberá uma melhor atenção dos seus pais. Este ponto é ressaltado por Goldstein e Goldstein (2007) ao registrarem que os pais precisam possuir conhecimento correto sobre o transtorno para melhor compreender o comportamento da criança e saber como interagir.

Não são muitos os autores que realizam estudos relacionando o TDAH e o contexto familiar, mas podemos identificar a presença angustiante da família quando cada pesquisador relata sobre as pessoas com TDAH – comportamentos e atitudes. De maneira explícita, alguns estudiosos tratam sobre como os pais poderão lidar com tais crianças e adolescentes, em benefício dos próprios pais e dos sujeitos com TDAH, a exemplo do que apresentam Castro e Nascimento (2009), Barkley (2002).

Glat e Duque (2003) realizaram entrevistas com pais²³ que tinham filhos com necessidades educacionais especiais, e registram outra pertinente sugestão:

²³ Foram os genitores do sexo masculino.

Um ambiente estruturado, onde há a participação ativa dos pais e onde comportamentos socialmente apropriados são ensinados e sistematicamente reforçados, contribuirá, sem dúvida, para a diminuição dos distúrbios de conduta, bem como para a melhoria das relações interpessoais, de modo geral. No entanto, nos casos mais severos e/ou quando a família não consegue estabelecer limites, é recomendável que os pais busquem ajuda profissional. (GLAT; DUQUE, 2003, p. 61)

No momento em que os pais tiverem maiores dificuldades com suas crianças, e não conseguirem o mínimo de satisfação necessária para a educação do seu filho, precisam ir em busca do auxílio profissional.

A ignorância do professor em lidar com crianças com TDAH somada a dos pais, desfavorece à educação e o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, quando o sujeito com TDAH recebe o apoio necessário da família, para superar suas dificuldades diante do quadro do transtorno, favorece o trabalho do professor.

5.7 Procedimentos utilizados pelas professoras junto aos alunos com TDAH

Uma das perguntas que se encontra no roteiro da entrevista foi saber se havia atividades diferenciadas para os alunos com TDAH. Identificamos que cada professora tem uma maneira peculiar de administrar sua sala de aula, e destacamos quatro respostas:

No final do ano ela já tinha parado de mexer nas coisas. Eu comunicava. Eu fazia assim: vocês tenham paciência com Maria. Ela ficava andando na sala e ficava falando. aí eu disse vamos fazer o seguinte. Vamos ignorar Maria... faz de conta que ela não está na sala. Deixe Maria fazer o que ela quiser agora eu fazia de conta que ela não estava. Eu fazia bastante tarefa para Maria, tinha que ser direto. Desenho, pintura aí eu conseguia controlar. Eu determinava. Os meninos aprenderam a conviver com ela. [...] Então quando podia botava no computador. Botava de tudo. Botava tarefa diferenciada. Esse projeto que tem da prova Brasil, ela acompanhava Maria. Aline. Eu dizia fique com Maria que eu fico com o restante.
(Professora A)

Eu fazia as atividades... porque como Pedro no princípio né? Quando ele não tirava do quadro... né? Quando ele tinha muita dificuldade de tirar do quadro, mas depois ele já tirava do quadro. [...] Eu copiava no caderno as atividades pra ele. [...] Ele sabia copiar, quando eu botava no caderno, mas pra tirar do quadro, ele não tirava. Quando eu botava no caderno ele copiava. [...] eu já colocava uma aula mais lúdica pra ele, com jogos... dominó... uma coisa assim... ele... já, já... era melhor de identificar os números, a quantidade. Porque realmente eu tinha que fazer uma atividade pra ele diferenciada das normais. Às vezes, tinha mais provas que eu tinha que ler pra ele, né? Ele. Ele lia bem silabicamente, [...] (Professora C)

[...] Ele era a única criança que eu entregava a atividade por último porque... quando eu entregava primeiro a ele, quando eu tinha terminado de entregar aos outros, que eu tinha 30 alunos. Aí já havia terminado e ele não tinha paciência pra esperar. Ele queria riscar. Ele queria mais. Aí... é... geralmente até no final da aula, pra ele não ficar disperso na sala eu até pegava folhas de papel ofício dava pra ele. Pra ele fazer... pra se ocupar em alguma coisa. Quanto pra não atrapalhar aos outros e também pra ele ficar até aquela atividade. Para ele não ficar disperso na sala. [...] Mas aí quando se tratava da aula mesmo, sempre trazia ele pra frente pra cadeira da frente. Cadeira mais próxima pra chamar a atenção dele. (Professora E)

[...] até pra pintar capinha. Porque eu botava a capinha. É do jeito que estou lhe dizendo. Assim poderá até... uma melhora, mas o desempenho dela é o mesmo. Se um desenho, no exercício.... até pra fazer cartão do dia das mães, vamos trabalhar... é que tenho mentalmente na sua cabecinha sobre o São João. [...] Fica na primeira carteira, na frente. Quando ela está assim perturbando. Eu digo Cecilia vai pra aquela carteira ali. Onde eu colocar ela fica. Agora eu não sei lidar com isso não.[...] (Professora G)

A partir das falas acima, percebemos que as professoras observam as singularidades dos seus alunos. Cada criança com TDAH age de maneira diferente. Possui comportamentos e atitudes distintas uma da outra. As professoras têm orientado através de jogos, ou atividades

lúdicas. Há professoras que observam a distração. São inúmeras situações que a docente tem buscado uma maneira de fazer com que o aluno aprenda.

Identificar os limites da criança e respeitá-los, não significa dizer que irá sempre deixar agir conforme o que ele apresenta, mas deve-se sempre realizar meios para que o aluno possa superar seus limites, pois a sala de aula é um espaço para superação das dificuldades. A sociedade, em geral, não vai aguardar, em algum momento os limites de cada um, ela determina e o sujeito precisa realizar. Caso o indivíduo não consiga acompanhá-la, ele é descartado. Por isso, que o ambiente escolar, é o espaço de superação de limites, pois neste espaço as pessoas poderão errar, equivocar-se em vista de um objetivo: criar novos limites.

Rohde, Dorneles e Costa (2006) sugerem que o professor estabeleça uma rotina diária objetiva, que os momentos sejam claramente definidos. Estes autores também sugerem que o professor monitore o tempo que resta para a conclusão da atividade. O professor precisa identificar quais são os limites do aluno, mas sempre trabalhar no sentido que o mesmo possa ultrapassá-los.

Existem inúmeras possibilidades da prática do professor em benefício do aluno com TDAH, de acordo com psicólogos e pedagogos que pesquisaram sobre o tema. Benzik (2010), por exemplo, apresenta várias sugestões de atitudes construtivas que o professor pode tomar diante de crianças e adolescentes com TDAH. Dentre elas, utilizar-se de estímulos para que a criança possa se desenvolver, lembrando que cabe ao professor buscar meios que propiciem uma melhor educação para criança.

5.8 Sugestões fornecidas pelas professoras para lidar com aluno com TDAH

A última pergunta do roteiro da entrevista semi-estruturada desta pesquisa, teve como objetivo indagar à docente se ela teria alguma sugestão para as futuras professoras de alunos com TDAH. Com exceção de uma participante, todas as demais deixaram recomendações, as quais contribuirão no trabalho de alunos com TDAH. Algumas professoras deram mais de uma sugestão.

Três comentaram sobre a necessidade de capacitação específica nesta área para os docentes.

Eu sugiro que realmente eles procurem um treinamento,... realmente, né? Porque eu acho que essa minha dificuldade mais assim, foi por falta, justamente de que ele não tem um treinamento para lidar com essas crianças. Que acho que falta mesmo um treinamento dos professores para lidar com crianças. Não só com esses problemas, mas também outros. Porque além de prejudicar a turma. A própria criança por falta assim... do professor não saber lidar mesmo. Às vezes, tem até um choque daquele criança ser... ser hiperativa. Ser um pouco agressiva, mas no caso de Pedro mesmo eu acho que até ele quando ... ele saiu daqui, ele já saiu bem. Até mesmo a mãe teve a consciência de levá-lo acompanhado e a escola contribuiu muito pra isso. (Professora C)

Eu sugiro que sejam pessoas capacitadas e que tenham conhecimento na área. Que possam ajudar Cecília agora o que interessa. Acho que não tenho essa capacidade de dizer. Entendeu? (Professora G)

A professora H, complementa:

[...] que cada professor estude melhor seu aluno. Veja melhor... porque quando o aluno faz algo de errado, ele tá chamando atenção pra algo. (Professora H)

Os depoimentos acima demonstram a necessidade de capacitação por parte das professoras, com especificidade no aprofundamento sobre o TDAH. As falas dessas docentes revelam, a exemplo do que se constata nos estudos de Reis e Camargo (2008) que um dos maiores problemas da docência é a falta da formação continuada para lidarem com alunos com TDAH.

A professora F, detalhou como deveria ser o trabalho do professor com o aluno com TDAH:

Eu acredito muito... como você pode aprender. Como trabalhar o indivíduo do aluno. Nem toda criança. Nenhuma criança é igual a outra. Por mais que a gente queira. As vezes funciona como o que a gente a faz?... esse... essa... essa parte que eu digo... cada aluno é feito uma avaliação. É trabalhado o

individual que ele precisa. Eu acho necessário isso. Eu acho que é uma coisa que eu acho necessário. Não descarto isso não da aprendizagem da criança.

Para a professora F, o trabalho deve ser feito individualmente, assim, atende-se às necessidades dos alunos. Uma vez que, cada aluno possui suas particularidades, as quais precisam ser observadas.

As professoras também citaram a importância da relação aluno-professor no que se refere aos aspectos emotivos.

Paciência. Muita paciência e atividades diferenciadas. Porque no começo foi difícil, mas depois eu comecei ... assim... eu comecei a procurar nos pontos mais fracos dela, né? Porque eu fui pegando assim... eu queria saber do que ela gostava. Ela gostava muito de comer. Eu dizia se você não fizer a obrigação não vai lancha. Tirava ela da educação física. As vezes o professor de Educação Física não aguentava. Aqui eu ... eu não sei como consegui, porque eu nunca trabalhei com ninguém assim. (Professora A)

O que eu sugiro, não é nada mais, nada menos do que carinho, dedicação, atenção, e assim tratar com indiferença. Tentar tratar aquela criança como todas, mas se puder sempre tá perto dando carinho. Eu conversava muito com a mãe dele. Nos momentos... assim. Ele era um dos últimos a ir embora. Ai eu sempre ... a maioria ia embora e eu trazia para perto de mim. Conversava, brincava com ele. Colocava ele no meu colo. Porque eu sentia que ele carente. O caso dele é isso ter carinho e dedicação. (Professora E)

Castro e Nascimento (2009) recomendam:

Lembre-se do aspecto emocional do aprendiz. Essas crianças precisam de ajuda especial para encontrar prazer na sala de aula, conhecimento em vez de fracasso e frustração, estímulo em vez de tédio ou medo. É fundamental prestar atenção às emoções envolvidas no processo de aprendizagem. (CASTRO; NASCIMENTO, 2009, p. 47)

Quando as professoras sugeriram paciência, dedicação, e atenção, entendemos que sem esses elementos torna-se mais difícil o trabalho. Em muitos momentos a criança terá dificuldades de se enquadrar às expectativas e comandos do docente. A dedicação e a atenção relacionam-se com a paciência sugerida pela professora A. A dedicação deve-se fazer presente em questões que necessitam cuidados, ou desconhecimento. Ao passo que, quando o professor se dedica a uma realidade desconhecida, em vista em identificá-la, facilitará em saber em como interagir, como é o caso de alunos com TDAH.

Diferentemente das professoras anteriores, a professora D comentou sobre a necessidade do trabalho em equipe:

Eu acho assim... deveria haver um consenso todos deveriam falar a mesma língua... como se diz. Como a gente vive num mundo corrido. E todos tem o seu trabalho. Às vezes eu tenho medo de ser mal interpretado. Que tem professor que pensa que ser aquele modelo. Eu tenho uma visão muito aberta para isso. Eu acho que todos dessem as mãos a gente poderia encontrar uma solução. Mas todos precisam se reunir, conversar, avaliar... vários parâmetros.

Sobre este ponto Moojen, Dorneles e Costa (2003) expõem:

A escola desempenha um papel fundamental no tratamento de crianças com TDAH, por isso os professores precisam assegurar-se de que não estão sozinhos na tarefa educativa de ajudar essas crianças e adolescentes. O apoio dos profissionais especializados e da família aos professores tem-se mostrado essencial. (MOOJEN; DORNELES; COSTA, 2003, p. 113)

O trabalho do professor deve está relacionado às ações propostas pela escola. Na construção do Projeto Pedagógico, os profissionais deverão registrar seus alunos que têm apresentam distinções dos demais. A relação professor, técnicos escolares e a gestão devem articular procedimentos que favoreçam alunos com TDAH.

Chamou atenção que a professora B não apresentou nenhuma sugestão, expressando que ela própria não tinha certeza da melhor forma de agir com o aluno com TDAH:

Eu não sei. Porque eu mesmo tenho resistência.

Algumas professoras foram subjetivas nas respostas, outras acreditam numa melhora através da capacitação dos profissionais na área do TDAH.

A partir do que foi dialogado, constatamos que a prática das professoras de escolas públicas para com alunos com TDAH encontra-se permeada por muitas interrogações por parte das docentes. Acreditamos que tal fato exista devido à ausência de conhecimentos teóricos sobre o tema. As pessoas com TDAH apresentam comportamentos inesperados, dinâmicos, os quais estão além de atitudes comedidas dessas profissionais.

As educadoras demonstraram estarem atadas, por isso não conseguem um melhor resultado na educação dos seus alunos com TDAH. A equipe técnica, a direção da escola, a secretaria de educação não fornecem meios para que tais professoras possam interagir com esses alunos, os quais permeiem o desenvolvimento deles.

Chegamos ao campo de pesquisa, no caso das escolas, para identificarmos como se encontram o trabalho das professoras junto a esses alunos. Momentos suficientes para sentirmos as angústias das docentes.

Não existem vítimas ou vitimados, contudo, descompassos que se fazem presentes na vida de duas categorias de sujeitos. De um lado estão as crianças e jovens com TDAH, do outro, educadoras que vislumbram o crescimento desses. E entre eles muitos obstáculos, os quais, acreditamos possíveis de serem transponíveis, através de cursos de capacitação de professores direcionados aos alunos com TDAH.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Mas de vez em quando vinha a inquietação insuportável:
queria entender o bastante para pelo menos
ter mais consciência daquilo que ela não entendia.

Embora no fundo não quisesse compreender.
Sabia que aquilo era impossível e todas às vezes que pensara que se compreendera
era por ter compreendido errado.
Compreender era sempre um erro —
preferia a largueza tão ampla e livre e sem erros que era não-entender.

Lispector

Neste estudo objetivamos analisar a compreensão que as professoras de escolas públicas apresentam sobre suas concepções e práticas pedagógicas junto aos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em vista de conhecer tais práticas, realizamos uma pesquisa qualitativa, na qual aplicamos uma entrevista semi-estruturada a oito professoras que lidaram com alunos, diagnosticados com TDAH.

Das oito professoras entrevistadas, seis possuíam curso superior e duas tinham concluído o curso de Magistério em nível de Ensino Médio. Das professoras graduadas, quatro possuíam o certificado de especialização na área da educação. Os cursos de Pós-Graduação foram: Supervisão e Orientação Educacional, Educação de Jovens e Adultos; Gestão Escolar e Psicopedagogia. No entanto, nenhuma professora havia feito algum curso na área da Educação Especial, nem mesmo, especificamente, direcionado a alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Tal fato levou-nos a identificar que o trabalho das professoras foi concretizado, não por orientações, ou formação, mas a partir da experiência com a criança com TDAH.

Diante das nossas reflexões, os conhecimentos adquiridos pelas professoras sobre as pessoas com TDAH, corroboram o que nos traz a literatura sobre o tema. Melhor dizendo, esclarecem a respeito da necessidade de se construírem tarefas distintas ou adaptações curriculares para essas crianças. O fato das professoras terem na sua sala de aula alunos com TDAH, não foi incentivo para elas buscarem maiores conhecimentos sobre o tema, e tampouco ajuda de profissionais, que pudessem contribuir com o seu trabalho.

Este dado leva-nos a questionar as atitudes das professoras, e mesmo nos momentos finais de um trabalho de pesquisa, indagamos: o que conduz uma professora a não buscar conhecimentos sobre um aluno que ela desconhece como se deva trabalhar? Essa atitude era

também recorrente a outros elementos ignorados pelas professoras? Em toda profissão, mesmo com sua formação inicial concluída, no seu exercício se deparará com sujeitos e situações, as quais, possivelmente, não foram aprofundadas teoricamente. A prática de uma profissão exige estudo constante e radical, tendo em vista, um indivíduo que é formado torna-se profissional e este, teoricamente, conhece melhor sobre seu campo de trabalho em relação às outras pessoas. Por isso, em geral, mesmo que não esperemos atitudes adequadas de pais de alunos com TDAH, o fazemos de profissionais da educação, pois estes por opção, escolheram trabalhar na área, e, por isso, precisam buscar meios que qualifiquem o seu trabalho.

Referente ao conhecimento das professoras sobre o TDAH, 37,5 % não responderam. Uma delas afirmou que não saber do que tratava o TDAH. Porém, 50% das entrevistadas, ou seja, quatro comentaram de alguma forma, a respeito do TDAH. Podemos sintetizar que tais professoras focaram o aluno, quanto a movimentar-se bastante. A partir dessa ideia, uma docente comentou que o TDAH se referia também ao déficit de aprendizagem. Enquanto outra expôs que a falta de concentração afetava a aprendizagem. Muitos autores, a exemplo de Benczik (2010) alegam que as crianças com TDAH não conseguem parar quietas. Em outras palavras, acreditamos faltar a essas crianças um certo domínio sobre seus impulsos. Assim sendo, percebemos que essa é a característica fulcral de pessoas com TDAH, ou seja, a ausência de controle. Sobre esse fato, cabe ao docente conhecer como lidar com esse aluno, em vista do seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social, e motor.

Sobre as características dos alunos com TDAH, apresentamo-las, em três segmentos: psicológicas, cognitivas e comportamentais. Quanto às características psicológicas, as professoras apontaram que a criança era educada, extrovertida, meiga, carinhosa, amável. Tais aspectos não se encontram registrados na literatura sobre o transtorno em discussão, porém uma das professoras citou que a criança era distraída, esse foi o único aspecto registrado na literatura sobre o TDAH, ou seja, a distração. Sobre essa característica, Knapp, Bicca e Grevet (2010), sugerem que o professor deve evitar muitos estímulos paralelos e deve maximizar, apenas, uma atividade. A execução de uma atividade pelo aluno com TDAH deve ser controlada pelo professor, com o objetivo de evitar estímulos repentinos ou externos. O controle pelo docente na sala de aula é de suma necessidade para garantir, ao máximo, a possibilidade de retardar a distração da criança com TDAH.

Quanto aos aspectos cognitivos, metade das professoras mencionou seus alunos com TDAH inteligentes; ao passo que, a outra metade apontou que tais alunos tinham dificuldades para aprender. Os estudos elaborados por Shayer *et. al.* (2010), esclarecem que a pessoa com TDAH possui menor velocidade para processar as informações, da mesma maneira que tem

deficiência na memória, seja esta no sentido de manipular a fala, bem como de cumprimento de suas tarefas, em comparação às outras crianças. Sugerimos, então, que os professores ao trabalharem com esses alunos, exponham, por meio de cartazes, o registro das atividades diárias, bem como o regulamento da sala de aula. Tal exposição não garante êxito, mas é um passo para que o aluno com TDAH possa se guiar visualmente, além disso, o próprio professor precisa diariamente comentar sobre as obrigações cotidianas com todos os envolvidos na sala de aula no processo de aprendizagem.

Quanto ao comportamento dos sujeitos com TDAH, duas professoras comentaram sobre a agressividade da criança, uma falou da ausência constante do aluno na sala de aula, e cinco das professoras falaram que seu aluno não parava um minuto quieto. Esses três aspectos, embora citados apenas uma vez, como é o caso da ausência na sala de aula, alguns autores retratam sobre essa informação, a exemplo de Cirio (2008), quando infere que a pessoa com TDAH procura viver isolada. Associada a essa questão, a autora também diz que o indivíduo tem dificuldades em obedecer às medidas disciplinares. Tais argumentos apresentados por Cirio (2008) somados ao que Brown (2007) explicita, tais sujeitos têm dificuldades de concentração em conteúdos que exigem maior capacidade de raciocínio, revelam a preferência desses sujeitos por atividades dinâmicas e motoras. Identificamos então, a necessidade de controlar mais os dados de uma coleta. Pois é preciso detectar de qual indivíduo com TDAH estamos discorrendo, porque além do TDAH encontrar-se dividido em três segmentos, o desatento, o hiperativo e o impulsivo, com possibilidades de interação entre tais segmentos; a complexidade aumenta, em vista de outros fatores estarem presentes, enquanto características desses, como é o caso das comorbidades. Por isso, acreditamos que, mesmo o sujeito diagnosticado como TDAH, é preciso observar outros elementos, os quais, talvez sejam mais essenciais, para que haja interação sucedida, no sentido de desenvolver a aprendizagem e favorecer as adaptações educacionais.

As professoras também comentaram sobre o efeito do tipo de medicamento que seu aluno com TDAH ingeria. Cinco professoras disseram ter conhecimento de que seu aluno fazia uso de remédios. Uma outra professora comentou ter apenas desconfiança de que a criança usava algum tipo de substância medicamentosa. As professoras perceberam que tais crianças usavam algum tipo de medicamento dado o comportamento oscilante, ou seja, a criança apresentava determinadas atitudes num dia, noutro dia agia de outra maneira. Ou aluno ficava muito quieto ou adormecia na sala de aula. Questionamos o objetivo dos remédios prescritos para essas crianças, pois medicamento para dormir tem outra finalidade. Qual o propósito de deixar a criança "dopada"? Acreditamos haver substâncias que propiciem

melhor uma adequação do indivíduo para o convívio social. Sugerimos que outros trabalhos sejam elaborados, no sentido de analisarem quais tipos de substâncias estão sendo utilizadas por essas crianças. Para o professor, a criança precisa de usar do raciocínio, da interação com o conteúdo, de uma relação saudável com os colegas, pois tão comprometedor quanto não fazer uso de medicamentos é fazê-lo com substâncias inadequadas para a saúde física e mental do ser, que poderão atrapalhar no desenvolvimento integral da pessoa com TDAH.

O uso do medicamento indicado e autorizado pelos médicos deve ser monitorado pelos pais. Por este e por outros motivos, a família foi comentada por sete professoras entrevistadas. Evidenciamos a relação entre alunos com TDAH e família, diante da atuação dos pais para com essas crianças. Os pais, na maioria das vezes, a mãe sem a presença do pai, buscam auxílio para seu filho. No entanto, essa procura, muitas vezes, encontra-se permeada pela ignorância da mãe.

Existem alguns entraves que obstaculizam o sucesso da relação entre criança, família e escola. Quando há o primeiro deles é a não aceitação da família sobre alguns aspectos de ordem orgânica na criança. No momento em que a família aceita a condição da criança, ela avança para o próximo estágio, tão grave quanto o primeiro, caso não seja superado, é o fato de a família não identificar qual o caminho que deve trilhar para a superação das limitações da criança. É possível que nesse segundo momento, a família vivencie essa etapa de dúvidas e incertezas por um maior período. Caso a mãe consiga encontrar a trajetória, que conduzirá a criança, poderá contribuir para o seu desenvolvimento, uma vez que irá buscar estratégias para o crescimento do seu filho, para a professora será o seu aluno. Os pais enquanto referência na vida da criança contribuirão, sobremaneira, para aprendizagem de seu filho.

A relação família e escola é uma das bases para as mudanças positivas de condutas, pensamentos e afetividade do educando. Por esse fato é preciso que os laços entre essas instituições sejam estreitados. Nosso estudo não teve a intenção de conhecer a família junto ao aluno com TDAH. Sugerimos, sobre o tema família, que sejam aprofundados três aspectos: o que os pais sabem a respeito do TDAH; a participação dos pais de alunos com TDAH e sua atuação na escola e, por fim, conhecer a história dos pais, visando compreender o perfil do seu filho com transtorno.

Os relatos das professoras revelaram que no trabalho com as crianças com TDAH e com os demais alunos da sala de aula, em geral, não havia diferenças. No entanto, algumas professoras acrescentavam outras atividades para as crianças com TDAH, pelo fato de o aluno conseguir concluir sua tarefa com mais rapidez. Mesmo quando as professoras planejam suas

aulas, em que estipulam o tempo para execução das tarefas, flexibilizam o tempo, pelo fato de não terem concluído a atividade.

Muitos autores, a exemplo Rohde et al (2006) sugerem que, para se trabalhar com crianças com TDAH é necessário que o professor estipule o tempo de atividade. De fato, caberá ao professor identificar o momento em que poderá continuar a tarefa ou encerrá-la, mesmo que o aluno não a tenha concluído. O professor poderá fazer uso da flexibilização, ao mesmo tempo em que precisa estar claro da necessidade de alunos com TDAH carecerem de sinalizações, de objetividade, de regras. O planejamento do professor deve contemplar alunos que não carecem de maiores cuidados e aqueles que precisam de adequações para aprenderem. Desde o planejamento, elemento *sine qua non* para o êxito escolar, o professor traçará um perfil da turma, no qual deverá registrar as condições de cada aluno, em vista da superação de seus supostos limites perceptíveis ao docente.

Talvez buscar separar o estudo dos diferentes tipos de pessoas com TDAH pareça ser mais um capítulo de ações de uma sociedade que fragmenta o conhecimento. No nosso ponto de vista, aprofundar-se num segmento não é procurar conhecer, apenas, um elemento, mas vincular este, ao específico de toda uma rede que o conduziu. Em outras palavras, a direção das práticas utilizadas pelos docentes deve ser mais focalizada. Em linhas gerais, existem ações que atenderão aos vários tipos de TDAH, de igual forma, como poderão atender também às outras crianças, ou outras condições apresentadas pelas crianças. Todavia, pretendemos chegar mais perto para podermos traçar um perfil daquilo em que acreditamos estar mais controlado. Por isso, ao passo que conhecermos mais especificamente um tipo do transtorno, mas garantiremos as ações do professor com precisão.

A organização em sala de aula é um ponto positivo para a aprendizagem da criança com TDAH; essa informação, está claro, que não atenderá apenas a indivíduos com TDAH, mas todas as crianças. Por isso, precisamos não conhecer o que parece óbvio, mas o que de fato compromete as pessoas com o transtorno em discussão. Características apresentadas pelas crianças, tidas como inusitadas, são muitas vezes as que direcionam a toda uma reflexão, que proporcionará auxílio não apenas àquelas crianças, porém a todas as demais.

O aluno com TDAH chegou na sala de aula das professoras entrevistadas sem algum suporte profissional, com exceção do esperado trabalho do professor. Conforme constatamos, poucas professoras tinham conhecimento de que seu aluno possuía diagnóstico do TDAH. No entanto, nem professor, nem a escola, foram motivados a buscar subsídios para que o aluno com TDAH fosse direcionado adequadamente. Tal realidade se fez presente durante todo o ano letivo, no qual professoras e alunos interagem. A experiência das professoras com alunos

com esse transtorno, também não as motivou a procurar respostas a suas indagações sobre o comportamento das crianças. A que se deve tamanho descaso, frente a um problema que chega na sala do professor e com a mesma gravidade na escola?

Identificamos como limitação do nosso trabalho a pouca disponibilidade de tempo das professoras, no sentido de nos aprofundarmos sobre algumas questões que acreditávamos ser importantes de abordagem. Mesmo reconhecendo que, para recolhermos os dados atuais, fomos outras vezes na escola onde realizamos outras pesquisas utilizando outros instrumentos, e alguma das vezes tínhamos como sujeito os alunos e não os professores.

Ao finalizarmos a entrevista, pedimos sugestões das professoras no sentido de que outras fossem beneficiadas com a sua experiência. Obtivemos como respostas três caminhos: um direcionou-se à dedicação do docente, outro ao trabalho de equipe multidisciplinar e, por fim, à qualificação na formação continuada.

Por vias formais, nenhuma professora foi comunicada sobre o seu aluno com o transtorno, apesar de uma professora mencionar que a gestora da escola havia informado sobre determinada criança ter sido diagnosticada. No entanto, não identificamos se a maneira transmitida pela gestora tenha dado um caráter de seriedade sobre o problema apresentado, tal percepção se teve a forma como a professora expressou o recebimento do comunicado. Alertamos sobre a necessidade formal da comunicação, não como prioridade à burocratização, mas enquanto a necessidade a partir de ocorrências a surgirem e que carecem de encaminhamentos de novas práticas educacionais, diante do que apresentam os nossos alunos nas escolas públicas.

Para Benczik e Bromberg (2003) a presença de professores compreensivos, os quais colaborem com a criança, é imperativo para o desenvolvimento do potencial do aluno com TDAH. Muitos autores ressaltam a importância de uma equipe multiprofissional. Moojen, Dorneles e Costa (2003) acreditam que a discussão de profissionais com conhecimento em várias áreas, deliberará subsídios para o trabalho do professor, pois, mesmo que o docente seja capacitado a lidar com alunos com TDAH, é relevante que o mesmo reconheça seus limites de atuação. Logo, o trabalho em equipe favorecerá um melhor caminho para o direcionamento adequado da criança.

Muitos profissionais da educação discordam que existam alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Para eles, trata-se de indisciplina ou falta de educação familiar. Paralelamente a isto, professores e equipe escolar possuem uma tendência em por supremacia na prática educativa e, desconsideram completamente os diagnósticos feitos pelos médicos, construindo dois extremos.

A importância de uma equipe multidisciplinar será eficaz, pois irá sistematizar o trabalho dos profissionais envolvidos, uma vez que, contemporaneamente essas ações estão desconectadas. Mesmo ao utilizar o DSM-IV (JORGE, 2002), os psiquiatras precisam do apoio da família e da escola para correlacionar as características da criança, ao passo que o professor poderá utilizar-se dos conhecimentos da medicina, pois o TDAH tem procedência orgânica.

Incluir tais crianças em sala de aula é uma grande responsabilidade, que recai sobre o professor. Uma vez que as políticas públicas educacionais e o discurso em prol da inclusão encontram-se em descompasso, segregando os alunos com necessidades especiais, a exemplo de pessoas com TDAH. O processo inclusivo se efetiva através das ações dos educadores, desde que estes estejam qualificados. Nesse aspecto, as políticas precisam voltar-se para o processo inclusivo priorizando o trabalho docente. Dessa forma, contribuirá para metodologias que alcancem os alunos com TDAH.

O desconhecimento por parte de muitos profissionais de diferentes áreas vitimiza ainda mais a pessoa com TDAH, pois a ignorância contribuirá de maneira errônea na tomada de decisão. Neste momento, utilizamos de palavras de Lispector (1998) para concluir, quando ela diz que supõe não ser uma questão de inteligência, mas de sentir... Ou toca, ou não toca.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jose Neander Silva. *Memória e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade*. 2007. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../joseneandersilvaabreutesedoutorado.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.

ABREU, Neander; OLIVEIRA, Irismar Reis de. Epidemiologia e fatores de risco. In.: LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues et al. *TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade ao longo da vida]*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ALBUQUERQUE, Guiomar Silva de. *Processamento da Linguagem no Déficit de Atenção e Hiperatividade*. 2008. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/teses/teses_dout_2008/guiomar_albuquerque.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.

ALGEBAIL, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ALVES, Fátima. *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

AQUINO, Julio R. Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 2001.

ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ARIZA, Rafael Porlan; TOSCANO, Jose Martin. El saber practico de los profesores especialistas: aportaciones desde lãs didacticas especificas. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. ampl. Brasília: Plano, 2001.

ASBAHR, Fernando Ramos; COSTA, Carolina Zadrosny Gouvêa da; MORIKAWA, Márcia. Criança e adolescente. In: LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues e colaboradores. *TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião; BARBOSA, Genário Alves; AMORIM, Georgianne Galvão. *Hiperatividade: conhecendo sua realidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e; BARBOSA, Genário Alves. O TDAH em meninas: características especiais? In: BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e; BARBOSA, Genário Alves; AMORIM, Georgianne Galvão. *Hiperatividade: conhecendo sua realidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BARKLEY, Russel A. Principais sintomas, critérios, diagnósticos, prevalência e diferença de gênero. In: BARKLEY, Russel A. e colaboradores. *Transtorno de déficit de Atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Problemas Cognitivos, de Desenvolvimento e de Saúde Associados. In: BARKLEY, Russel A. et al. *Transtorno de déficit de Atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008a.

_____. *Transtorno de déficit de Atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Tradução de: Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARROSO, J. Factores organizacionais da exclusão escolar a inclusão exclusiva. In: Rodrigues, D. (Org) *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto, Portugal: Porto : 2003. p. 13-24.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na escola. In: ROHDE, Luís Augusto; MATTOS, Paulo et al. *Princípios e práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica. um guia de orientação para profissionais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: um guia de orientação para profissionais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BEUREN, Ilse Maria (Org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade*. São Paulo: Atlas, 2003.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 1, n. 1, out. 2005.

BONET, Trinidad; SORIANO, Yolanda; SOLANO, Cristina. *Aprendendo com crianças hiperativas*. Tradução de: Guillermo Matias Gumucio. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16 ago. 2008.

_____. *Decreto n.º. 7.611*, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. *Decreto n.º. 7.612*, 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

_____. *Lei n.º. 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acessado em: 04 jan. 2010.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEC, 1996a. v. 1-10.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> . Acesso em: 24 ago. 2009.

_____. *Resolução CEB nº 2*, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2012.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2008.

BROWN, Thomas E. *Transtorno de déficit de atenção: a mente desfocada em crianças e adultos*. Tradução de: Helio Magri Filho. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRUNO, Eliana Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na Escola: oportunidades de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. Traduzido por: Newton Aquiles Von Zuben. 2. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1990.

CAMPAYO, Javier García; DíEZ, Marta Alda; GASCÓN, Santiago. Transtorno por déficit de atención com hiperatividade em la infância y la adolescência: del constructo social al calvinismo farmacológico. *Revista Atención Primaria*. <<http://dx.doi.org.ez15.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.aprim.2011.10.007>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da aprendizagem*. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARLINI, Elisaldo A.; NAPPO, Solange A.; NOGUEIRA, Vagner e NAYLOR, Fernando G. M.. Metilfenidato: influência da notificação de receita A (cor amarela) sobre a prática de prescrição por médicos brasileiros. *Rev. psiquiatr. clín.*, v. 30, n.1, p. 11-20, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832003000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2009.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PEREZ, Daniel. *Formação de professores de Ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de Nossa Época, 26).

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTELO BRANCO, Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva. *Educação Inclusiva: concepções, formação e prática docente*. UFPB, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

CASTRO, Chary A. Alba; NASCIMENTO, Luciana. *TDAH - Inclusão na escola: adequação da classe regular de ensino para alunos portadores de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade)*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

CIRIO, Rosângela Rosa. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: propostas para Pais e Professores*. São Paulo: Vetor, 2008.

COES, Maria do Carmo Rabelo. Distúrbio de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças e adolescentes. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; CUNHA, Ana Cristina Barros da (Org.). *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões*. Rio de Janeiro : Qualitymark, 1999.

COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

CONDEMARIN, M; GOROSTEGUI, M. E. ; MILICIC, N. *Transtorno de déficit de atenção: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psicoeducativa*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

CORREIA, Andréia Ligia Vieira. Transtorno de Hiperatividade por déficit de atenção. In.: _____; MENDES, Alana Claudia Martins; GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira. *Doutor! Meu filho e normal?: considerações acerca do comportamento infantil*. João Pessoa: Imprell, 2005.

CORREIA FILHO, Alceu Gomes; PASTURA, Giuseppe. As medicações estimulantes. In: ROHDE, Luís Augusto; MATTOS, Paulo et al. *Princípios e práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CYPEL, S. *Déficit de Atenção e Hiperatividade e as funções executivas: atualização para pais, professores e profissionais da saúde*. 3. ed. São Paulo: Lemos, 2007.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2002

DUBET, François. *A escola e a exclusão*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

FABRIS, Glaci Apolinário. *O que é? Como tratar? TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção – Hiperatividade/Impulsividade*. 3. ed. São Paulo: Quadrangular, 2008.

FALARDEAU, Guy. *As crianças hiperactivas*. Tradução de Renato Casquilho. Portugal: Cetop, 1999.

FARIA, Adalgisa de Oliveira. Hiperatividade: dilema e desafio familiar. 1993. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Adalgisa_de_Oliveira_Faria-ME.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2010.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Aspectos de intervenção na área da educação física escolar e a política inclusiva. In: RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.) *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIGUEIRAL, Ana Silvia. Psicopedagogia. In: LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues e colaboradores. *TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida]*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FOLHA ONLINE. *Para FHC, professor é 'coitado' que não conseguiu ser pesquisador*. 27 nov. 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7188.shtml>>. Acesso em: 14 set. 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

FREIRE, Maria do Carmo; PATTUSSI, Marcos Pascoal. Tipos de Estudo. In: ESTRELA, Carlos. *Metodologia científica: ciência, ensino, pesquisa*. São Paulo: Artes Médicas, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Marcos Souza. *O fisioterapeuta e o portador de deficiência: uma relação terapêutica, educacional e de construção de cidadania*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

FUSARI, Jose Cerchi. Formação Contínua de educadores na escola e em outras situações. In.: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GARÇÃO, José Alves Santos; ANDRADE, Ângela Christina Santana. As tecnologias: auxílio ao processo de ensino/Aprendizagem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, INCLUSÃO E INTERCULTURALIDADE, 2., Aracaju, 2009. *Anais do* Aracaju: UFS, 2009.

GATTÁS, Ivete Gianfaloni; NUNES, Ana Paula Robatto; REIS, Aline Tavares; SANTOS, Samantha Nunes; ROSÁRIO, Maria Conceição do. Criança e adolescente. In: LOUZA NETO, Mario Rodrigues et al. *TDAAH [Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida]*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GERMANO, Cristina de Fátima Martins. *A interação do adolescente com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade no âmbito familiar*. 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

GIL, A. C. *Método e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 3. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004. (Questões atuais em educação especial; v. 1).

_____; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. (Questões atuais em educação especial, v. 6).

_____; DUQUE, Maria Auxiliadora T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar parterno*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. (Questões atuais em educação especial, v. 5).

_____; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

_____; MACHADO, Kátia; BRAUN, Patrícia. *Inclusão escolar*. In: CONGRESSO NACIONAL DA FENASP, 11. 2006, Niterói, RJ. *Anais do...* 2006. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2008.

_____; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, a.14, p. 22-27, 2002.

_____; SANTOS, Monica Pereira; SOUSA, Luciane Porto Frazão de; XAVIER, Kátia Regina. *Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. 2006. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf>. Acesso em: 14 out. 2011.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. *Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança*. Tradução de: Maria Celeste Marcondes. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GOMES, Marcelo; PALMINI, Andre; BARBIRATO, Fabio; ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo. Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852007000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2010.

GONÇALVES, Nádia G.; GONÇALVES, Sandro A. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Educação e Conhecimento).

GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fabio da Purificação de. Investigação ação-educacional: possibilidade crítica e emancipatória na pratica educativa. In: MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (Org.). *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa, PR: Planeta, 2001.

GUIMARAES, Ana Archangelo; VILLELA, Fábio Camargo Bandeira. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

INSTITUTO PAULISTA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO. 2011. Disponível em: <<http://www.dda-deficitdeatencao.com.br/tdah/cursos-online-tdah-deficitdeatencao-hiperatividade>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. ampl. Brasília: Plano, 2001.

JABOGO, Júlio; REGO, Lúcia Lins Browne; MACIEL, Maria. *Autogestão da capacitação docente: avaliação da experiência de Pernambuco*. Brasília: UNESCO, 2003.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOÃO PESSOA. *Diretrizes para a educação*. Prefeitura Municipal de João Pessoa. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. João Pessoa: [S.n.], 2005.

JORGE, MIGUEL R. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – IV – TR*. Tradução Cláudia Dornelles. 4 ed. Texto revisado. São Paulo: Artmed, 2002.

KNAPP, Paulo; BICCA, Carla; GREVET, Eugenio Horacio. Terapia cognitivo-comportamental. In: LOUZA NETO, Mario Rodrigues e colaboradores. *TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida]*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio R. Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da Nossa Época. v. 67).

LIMA, Priscila Augusta. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBO, Sílvia, Maria Sem Vergonha de ser Professora. In: SCOZ, Beatriz J. L. et al. (Org.). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LOPES, Franciméa Herculano. *Os caminhos da formação do professor da educação especial na Paraíba*. UFPB, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2003.

LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues. Adulto. In: _____ et al. *TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida]*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUHMANN, Niklas. Como podemos observar estruturas latentes? In: WATZLAWICK, Paul; KRIEG, Peter (Org.). *O olhar do observador: contribuições para uma teoria do conhecimento construtivista*. Tradução: Helga Madjderey. Campinas, SP: Workshopsy, 1995.

MAGALHÃES, Elisa de Fátima C. B. *Viver a igualdade na diferença: a formação dos educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 2005.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. 3. ed. Ijuí, RS: UNIJUI, 2000. (Educação, 13)

MARQUES, Luciana Pacheco. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

MATE, Cecília Hanna. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MATOS, Severina Zezita Souza de. *A docência do especialista em educação: uma contribuição ao debate sobre formação do educador*. João Pessoa: UNIPE, 2002.

MATTOS, Paulo; SABOYA, Eloisa; KAELER, Heloísa; KNIJNIK, Márcia Padilla; SONCINI, Natália. Neuropsicologia do TDAH. MATTOS, Paulo. Adulto. In: LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues et al. *TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MATURANA, Humberto R. Ciência e cotidiano: a ontologia das explicações científicas. In: WATZLAWICK, Paulo; KRIEG, Peter (Org.). *O olhar do observador: contribuições para uma teoria do conhecimento construtivista*. Tradução: Helga Madjderey. São Paulo: Psy II, 1995.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Rev. bras. educ. espec.* [online], v.11, n.2, p. 255-272. 2005. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2006. (Temas básicos de educação e ensino).

MOOJEN, Sônia Maria; DORNELES, Beatriz Vargas; COSTA, Adriana. Avaliação psicopedagógica no TDAH. In: ROHDE, Luís Augusto; MATTOS, Paulo et al. *Princípios e práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Maria Benedicta. Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. (Coord.). *Psicologia Social*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

MOTA, Kátia Santos. Cidadania e democracia em sociedades multiculturais. *Revista Formadores*, América do Norte, 1, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.publicacoesfadba.com.br/index.php/formadores/article/view/44/41>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

NAKAMURA, Lídia; REVELES, Leandro Thadeu Garcia; ANDRADE, Ênio Roberto de. Criança e adolescente. In: LOUZA NETO, Mario Rodrigues e colaboradores. *TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida]*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 10. ed. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Antônio Benedito Silva (Coord.) Métodos e técnicas e pesquisa em contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2003.

OMOTE, Sadao. *Diversidade, educação e sociedade inclusiva*. In: _____ et al. *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. Marília: Cultura Acadêmica, 2008.

OSWALD, Sylvia Hiromi; KAPPLER, Christoph de Oliveira. Relações familiares e crianças com TDAH. In: LOUZA NETO, Mario Rodrigues; e colaboradores. *TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida]*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PADOVEZE, Clóvis Luís. *Sistemas de informações contábeis: fundamentos e análise*. São Paulo: Atlas, 2002.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Futura, 2003

PASTURA, Giuseppe; MATTOS, Paulo. Efeitos colaterais do metilfenidato. *Rev. psiquiatr. clín.*, São Paulo, v. 31, n. 2, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832004000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2010.

PEREGRIN, F. Manuel Montalban; DURAN, Auxiliadora Duran. Prejuicio y discriminacion. In: JACINTO, Luis Gomez; ORTIZ, Jesus M. Canto (Coord.) *Psicologia social*. Madrid: Piramide, 1997.

PHELAN, Thomas W. *TDA/TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: sintomas, diagnósticos e tratamento: crianças e adultos*. Tradução de: Tatiana Kassner. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

PICCINATO, Cinthia de Azevedo; SAVOIA, Mariângela Gentil; DUARTE, Viviane Rosalie. Análise do comportamento aplicada à psicopedagogia. In: BARONE, Leda Maria Codeço; MARTINS, Lílian Cássia Bacich; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. *Psicopedagogia: teorias da aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Saberes da Docência).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/forma_prof.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2012.

POLIS, Ben. *Minha mãe tem um filho hiperativo*. Tradução: Carolina C. Coelho. Campinas, SP: Verus, 2010.

REDIG, Annie Gomes. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

REIS, Maria das Graças Faustino. *A teia de significados das práticas escolares: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e formação de professores*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 2006.

REIS, Maria das Graças Faustino; CAMARGO, Dulce Maria Pompeo de. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. *Psicolog. Esc. Educ.* Campinas, v.12, n. 1. jun, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.159/S1413-855720008000100007>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e transtornos de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri. Perspectivas da educação inclusiva: algumas reflexões. In: _____; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educ. Pesqui.* [online]. v.28, n.2, p. 113-128, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 jan. 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RI O DE JANEIRO. (Estado) *Lei n.º. 5.411*, de 29 de maio de 2012. Dispõe sobre as diretrizes adotadas pelo Município para realizar a orientação a pais e professores da Cidade do Rio de Janeiro sobre as características do transtorno de déficit de atenção - TDA. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/7cb7d306c2b748cb0325796000610ad8/7d430b59bfd970103257a0e00716828?OpenDocument>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

ROCHA, Margarete Matesco; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Habilidades sociais educativas para mães de crianças com TDAH e a inclusão escolar. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 28, n. 60, p. 31-41, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.rihs.ufscar.br/armazenagem/pdf/artigos/matesco-mm-del-prette-zap-2010-.hs-para-maes-de-criancas-com-tdah-e-a-inclusao-escolar/view>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

RODRIGUES, Neidson. *Lições do Príncipe e outras lições*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1988

ROHDE, Luís Augusto P.; BENCZIK, Edyleine B. P. *Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade*. O que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROHDE, Luiz Augusto; DORNELES, Beatriz Vargas; COSTA. Intervenções escolares no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROHDE, Luís Augusto; MATTOS, Paulo. Introdução. In: _____; _____ et al. *Princípios e práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMAN, Tatiana; CONTINI, Verônica; BAU, Claiton Henrique Dotto. Etiopatogenia e Fisiopatologia. In: LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues et al. *TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida]*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 40-60.

ROMANO, Marcos; LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues. Adulto. In: LOUZA NETO, Mario Rodrigues et al. *TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida]*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Maria Ilza Mendonça. Saberes e sentimentos dos professores. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

SÃO PAULO. *Projeto de Lei nº 292, de 2008*. Cria o “Programa de Diagnóstico de TDAH” na rede de Escolas Públicas do Estado de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpssp/bibliote/informe_eletronico/2008/iels.abril.08/iels78/E_PL-292_2008.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2010.

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

SHAYER, Beatriz Pires Martins; DURAN, Paula Alves Braga; FIGUEIREDO, Talita Villanova; SILVA, Elaine Leme da; ROSARIO, Maria Conceição do. Curso e Prognóstico. In: LOUZA NETO, Mario Rodrigues et al. *TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida]*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, Katiane; GREVET, Eugenio Horacio; ABREU, Paulo Belmonte de. Grupos Psicoeducacionais. In: LOUZA NETO, Mario Rodrigues et al. *TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida]*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUZA, Cleide da Câmara. *Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, Isabella de; MATTOS, Paulo; PINA, Camila; FORTES, Didia. ADHD: the impact when not diagnosed. *J. bras. psiquiatr.* [online]. v.57, n.2, p. 139-141, 2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852008000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2010.

SPATA, Andrea V. *Métodos de pesquisa: ciências do comportamento e diversidade humana*. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

STUBBE, Dorothy. *Psiquiatria da infância e adolescência*. Tradução de: Irineo S. Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TOSCANO, Moema. *Introdução a sociologia educacional*. 12. ed. São Paulo: Vozes, 2004.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 39, n. 3, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000300025&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2009.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VASCONCELOS, Marcio M.; MALHEIROS, Ana Flavia A.; WERNER JUNIOR, Jairo; BARBOSA, Jane Bardawil; SANTOS, Italo S. Oliveira; LIMA, Daniel Fampa N. Prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade numa escola pública primária. *Arquivo Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 61, n. 1, mar. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2003000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2010.

VIANNA, Márcia Marin; BRAUN, Patrícia; SANTOS, Camila Ambrosino dos; FERNANDES, Talita. *O trabalho colaborativo em sala de aula: estratégia para favorecer processos e inclusão e de formação docente*. In: VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/trabalho_colaborativo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

VIEIRA, L. *Os Argonautas da cidadania: a sociedade civil e a globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VIGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader Burihan; WANDERLEY, Mariângela Belfiore. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Mara Monteiro da. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In.: GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007

APÊNDICE - Modelo do Roteiro da Entrevista

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCACAO INCLUSIVA E PROCESSOS EDUCACIONAIS**

Orientadora: Dra. Rosana Glat

Roteiro da Entrevista: (aplicada às professoras de alunos com TDAH)

1 Qual é a sua formação?

2 Você já fez algum curso na área da Educação Especial ou sobre dificuldades de aprendizagem ?

3 Há quanto tempo você atua como professora?

4 Além de ser professora, você tem outra atividade? Seja na escola ou noutra instituição.

5 Você sabia que o _____ tem diagnóstico de TDAH? Para você, o que isso significa?

6. Como você descreve este seu aluno? Isto é, quais são suas principais características? Em que aspectos esse aluno difere das outras crianças?

7 Quais são algumas das atitudes deste seu aluno com TDAH que mais lhe chamava atenção?

8. Sabe-se que pessoas com TDAH podem ser predominantemente mais desatentas, predominantemente mais hiperativos, ou ter ambas características igualmente fortes. A partir do que você observa em sala de aula e na escola, você consideraria seu aluno do tipo com predominância de desatenção ou de hiperatividade?. Ou você percebe uma combinação entre esses dois tipos?

9. Um dos aspectos que geralmente se comenta é que alunos com diagnóstico de TDAH geralmente tem atitudes de desobediência. Você acha que há como perceber se, de fato, ele

está sendo conscientemente desobediente ou trata-se de uma dificuldade de entender ou de atender ao que está sendo pedido ou à regra de disciplina da turma?

10. Cada sala de aula tem sua rotina. Como se dá a sequência de entrada, permanência e saída dos alunos.

11 Considerando ainda a rotina. Os alunos são informados das atividades que irão desenvolver diariamente? Como são repassadas as atividades?

12 Quando é pedido aos alunos realizarem exercícios sobre alguma matéria, é previamente determinado um período de tempo (minutos ou horas)? Ou aos exercícios realizados em sala de aula duram o tempo que for preciso? É possível comentar?

13 Havia atividades diferenciadas para o aluno com TDAH?

14 Qual é, geralmente, a sua atitude para com este aluno hiperativo quando ele interrompe o trabalho das outras crianças? E quando este aluno interrompe quando você está fazendo alguma explicação?

15 No caso deste seu aluno que tem TDAH, quando você corrigia seus exercícios, testes ou provas; quais as observações que puderam ser encontradas frequentemente?

16 Sobre medicação:

- a) Você tem conhecimento se o aluno toma algum medicamento?
- b) Ele já tomava esse medicamento quando você começou a trabalhar com ele?
(caso responda que sempre tomou medicação, pergunta-se a questão c).
- c) Quando, por alguma razão, o aluno deixa de tomar a medicação, você detecta alguma diferença no seu comportamento e desempenho nas atividades escolares?

17 Há algo mais que você gostaria de comentar a respeito do seu aluno com TDAH?

18 O que você sugere para outros professores que tem alunos com TDAH?

