



UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA - UNICRUZ-

Maria Inês Simon

**ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE NO IFRS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A
APRENDIZAGEM**

Dissertação

Cruz Alta – RS, 2016.

Maria Inês Simon

**ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE NO IFRS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A
APRENDIZAGEM**

Dissertação submetida à Banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta.

Orientadora: Profa. Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen

Cruz Alta - RS, 24 de março 2017.

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Práticas Socioculturais
e Desenvolvimento Social

**ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE NO IFRS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A
APRENDIZAGEM**

Elaborado por

Maria Inês Simon

Como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Práticas Socioculturais e
Desenvolvimento Social.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sirlei de Lurdes Lauxen Unicruz
Profa. Dra. Andréa Poletto Sonza.....IFRS
Profa. Dra. Kelly Gianezini Udsc
Profa. Dra. Vaneza Cauduro Peranzoni..... Unicruz

Cruz Alta – RS, 24 de março, 2017.

Em memória de meus pais Ângela e Henrique Rotta, que sempre me incentivaram a estudar, a buscar, a “correr atrás” dos sonhos. Hoje, em outra dimensão, devem estar felizes por eu ter seguido seus conselhos.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são endereçados para inúmeras pessoas, mas, especificamente, quero mencionar aquelas que, de uma forma mais direta participaram deste trabalho.

À professora Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen, minha orientadora, pela compreensão de minhas limitações e pelo incentivo e sabedoria com que me orientou na caminhada.

Ao meu companheiro Dirceu, amor que me acompanha, ao longo dos anos pelas estradas da vida e cuja compreensão, desvelo e carinho me emocionam e me enternecem.

Aos meus filhos Wagner, Marcel e Lucas, razão maior de minha existência e a suas companheiras Gisela, Marcela e Raquel, filhas que a vida me presenteou.

Ao meu netinho Antônio que com seu sorriso e abraço, renova minhas energias e me faz crer em um mundo melhor.

À Coordenação do curso e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, que me acolheu no curso e oportunizou reencontrar-me na vida acadêmica.

Aos servidores da instituição, pela presteza e eficiência no atendimento às demandas.

Aos professores da banca de qualificação Dra. Andrea Poletto Sonza, Dra. Kelly Gianezini, Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen e Dra. Vaneza Cauduro Peranzoni, pelas contribuições para a construção final desta dissertação.

Aos meus colegas de curso, pelas alegrias e preocupações compartilhadas. Em especial, à Suzan com que tive a oportunidade de um convívio mais intenso nas idas e vindas até a Unicruz.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, cuja política de capacitação possibilitou-me dispor de 1 ano e 10 meses de afastamento das atividades profissionais para dedicação integral à pesquisa de mestrado.

Às amigas e colegas do IFRS/*Campus* Ibirubá, pedagogas Andréia e Marcele, que duplicaram tarefas para que eu pudesse me afastar para o mestrado.

A Daiane, Fernanda, Lisiane, Maricilda e Migacir, amigas preciosas, que perto, ou longe nunca deixaram de me incentivar e de me acompanhar na jornada.

À Adriana e à Daniela que, com responsabilidade, assumiram a tarefa de transcrição, revisão linguística e formatação desta dissertação.

Aos participantes da pesquisa: colegas do IFRS (coordenadoras dos Napnes, pedagogas, docentes e psicóloga) e médica neurologista, que, gentilmente, de forma generosa e espontânea, aceitaram participar deste trabalho.

Muito obrigada a todos!

“A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade [...] Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real.”

(Rui Barbosa)

RESUMO

ESTUDANTES COM DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO IFRS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM

Autora: Maria Inês Simon
Orientadora: Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa *Práticas socioculturais e sociedade contemporânea*, cujo enfoque volta-se ao estudo de práticas de intervenção voltadas para a formação ética e cidadã do ser humano, tendo em vista a transformação social. Originou-se de observações e vivências diárias realizadas no cotidiano escolar relacionadas a problemas enfrentados na escola em razão da desatenção e/ou de problemas de hiperatividade e impulsividade. Entre as causas de tais dificuldades, há as que se relacionam ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), considerado como um dos transtornos neurológicos cujos sintomas mais incidem sobre a aprendizagem e que trazem como consequência, dificuldades de aprendizado, originando reprovação e evasão escolar, além de mal-estar nas relações sociais no interior das instituições escolares. O trabalho tem como objetivo investigar os desafios (im) postos à escola relacionados aos estudantes com o transtorno em questão bem como as possibilidades que se apresentam para o êxito escolar e social desses. Com isso, espera-se encontrar caminhos que favoreçam a inclusão desses estudantes, por meio de estratégias pedagógicas que possam possibilitar a aprendizagem e promover a cidadania. Como âncora de sustentação, utilizaram-se autores que acreditam que a luta pela eliminação da desigualdade e a exclusão se constrói por meio das relações sociais. Entre esses autores, encontram-se Freire (1989, 1995, 2011, 2015) Santos (1989, 1999, 2010) e Vygotsky (2010). Nesse enfoque, como proposta de trabalho, optou-se como caminho metodológico pelo Estudo de Caso, com delineamento qualitativo. O instrumento de pesquisa escolhido foi a entrevista semiestruturada, tendo como locais os *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e um consultório médico. No encaminhamento das considerações finais, descrevem-se os principais resultados alcançados nesta pesquisa, na busca de responder ao problema e aos objetivos definidos. Propõem-se novos olhares a partir de alternativas inovadoras, que poderão servir para a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com TDAH e abrir caminho para novos estudos voltados para o enfrentamento da questão.

Palavras-chave: Cidadania. Direitos humanos. TDAH. Inclusão. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

STUDENTS WITH ATTENTION AND HYPERTABILITY DEFICIT IN IFRS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR LEARNING

Author: Maria Inês Simon

Advisor: Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen

This research is inserted in the line of research Sociocultural practices and contemporary society, that focus on the study of intervention practices voted for the ethical and citizen formation of the human being, with a view to social transformation. It originated from daily observations and experiences carried out every day in school related to problems faced in that environment due to inattention and / or problems of hyperactivity and impulsivity. Among the causes of such difficulties, there are those related to Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), considered as one of the neurological disorders whose symptoms most affect learning and which result in learning difficulties, leading to disapproval and school evasion, and malaise in social relations within school institutions. The objective of this work is to investigate the challenges (im)posed to the school related to the students with the disorder in question, as well as the possibilities that are presented to their school and social success. With this, it is hoped to find ways that favor the inclusion of these students, through pedagogical strategies that can enable learning and promote citizenship. As a support anchor, we used authors who believe that the struggle for the elimination of inequality and exclusion is built through social relations. Among these authors are Freire (1989, 1995, 2011,2015) Santos (1989, 1999, 2010) and Vygotsky (2010). In this approach, as a work proposal, the methodological path was chosen by the Case Study, with a qualitative design. The chosen research instrument was the semistructured interview, having as sites the campuses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul and a doctor's office. In the final considerations, we describe the main results achieved in this research, in the search to respond to the problem and the defined objectives. New perspectives are proposed based on innovative alternatives that can be used for the inclusion and learning of ADHD students and pave the way for new studies aimed at addressing the issue.'

Keywords: Citizenship. Human rights. ADHD. Inclusion. Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - <i>Campus</i> do IFRS	56
Figura 2 - <i>Campus</i> Caxias do Sul	66
Figura 3 - <i>Campus</i> Feliz	68
Figura 4 - <i>Campus</i> Ibirubá.....	69
Figura 5 - <i>Campus</i> Osório	70
Figura 6 - <i>Campus</i> Sertão	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos participantes por origem.....	30
Quadro 2 – Identificação dos participantes	32
Quadro 3 – Categorias de análise	34
Quadro 4 – Realidade do ensino médio no Brasil	102

TERMINOLOGIA E SIGLAS UTILIZADAS

AAI –	Assessoria de Ações Inclusivas
ADD –	Attention Déficit Disorder
CEB –	Câmara de Educação Básica
Cefets –	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF –	Constituição Federal
CFP –	Conselho Federal de Psicologia
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNRTA –	Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva
CTA –	Centro Tecnológico de Acessibilidade
CTI –	Centro de Tecnologia da Informação
DOC –	Documento
DSM-5 –	Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais-5
EaD –	Educação a Distância
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIC –	Formação Inicial e Continuada
GT –	Grupo de Trabalho
IDH –	Índice de Desenvolvimento Humano
IFETs –	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFar –	Instituto Federal Farroupilha
IFRS –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSul –	Instituto Federal sul-rio-grandense
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
MCTI –	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
Naafs –	Núcleos de Ações Afirmativas
Napnes –	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
Neabis –	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

- Nepgss – Núcleo de estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade
- ONU – Organização das Nações Unidas
- Paaf – Política de Ações Afirmativas
- PDI – Programa de Desenvolvimento Institucional
- PEI – Programa de Educação Individualizado
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNNE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPCs – Projeto Pedagógico dos Cursos
- PPI – Projeto Pedagógico Institucional
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- QI – Quociente Intelectual
- STF – Supremo Tribunal Federal
- TAEs – Técnicos Administrativos em Educação
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDAH– Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TDICS – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
- TE – Terminalidade Específica
- Uerj – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PARTE 1 - A IGUALDADE DE DIREITOS COMO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO	21
1 NO CONTEXTO DO IFRS, O PERCURSO DA PESQUISA	22
1.1 A escolha do caminho	22
1.2 Os meios e instrumentos para a chegada no destino	26
1.3 O destino: Os <i>campi</i> e os sujeitos participantes	28
1.4 As técnicas e os instrumentos de coleta de dados	30
1.5 O registro do caminho: análise e interpretação dos dados	32
2 A REALIDADE ESCOLAR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	36
2.1 Breve retrospectiva histórica	36
2.2 Direitos humanos e cidadania no contexto da escola do século XXI	40
2.3 O paradigma da inclusão	46
2.4 O Instituto Federal do Rio Grande do Sul no contexto das políticas públicas	52
2.5 Nas políticas brasileiras, a construção da história do IFRS	52
2.5.1 A proposta inclusiva do IFRS	57
2.5.2 O projeto institucional: missão e princípios do IFRS	59
2.5.3 A inserção regional com vistas à inclusão social	60
2.5.4 A concepção de ser humano, de sociedade e de educação	61
2.6 Políticas inclusivas do IFRS: a concretização da missão	62
2.6.1 A política de ações afirmativas	63
2.6.2 O Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC)	65
2.7 Os <i>Campi</i> participantes	66
2.7.1 O <i>Campus</i> Caxias do Sul	66
2.7.2 O <i>Campus</i> Feliz	68

2.7.3 O <i>Campus</i> Ibirubá.....	69
2.7.4 O <i>Campus</i> Osório	70
2.7.5 O <i>Campus</i> Sertão	72
3 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR	74
3.1 TDAH: a linguagem do corpo	74
3.2 A corda-bamba: medicar ou não?.....	83
3.2.1 Os prós e os contras	84
PARTE II - A EDUCAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL	91
4 A EDUCAÇÃO, O ENSINO E A APRENDIZAGEM COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	93
4.1 A escola em uma visão sociocultural.....	93
4.2 Os impactos do TDAH na vida dos estudantes	98
5 A ESCOLA INCLUSIVA: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	109
5.1 O currículo como instrumento inclusivo	109
5.2 A prática reflexiva na formação dos professores.....	120
5.3 O fazer pedagógico: estratégias possibilitadoras de inclusão e aprendizagem.....	137
5.4 O Ensino Híbrido como possibilidade pedagógica no TDAH	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	174
ANEXOS	184

INTRODUÇÃO

[...] não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada
Henri Bergson, 1990.

Nos dias atuais, constata-se uma profusão de leis e decretos voltados ao direito à inclusão na educação pautada no princípio da igualdade nas diferenças. Todavia, verifica-se no cotidiano das escolas que ainda há um longo caminho a percorrer para aliar a teoria à prática na efetivação da garantia da igualdade de direitos, tendo presente a individualidade de cada ser. A baixa qualidade do ensino básico brasileiro exposta nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, aliada aos altos índices de repetência e evasão escolar, reflete a realidade da sociedade brasileira que se caracterizou, ao longo da história, pela exclusão. Assim, um dos grandes desafios do novo século é o de vencer os obstáculos (já superados por outras nações) no que se refere à construção de uma escola republicana, que responda pelas necessidades de todos os estudantes, tornando-se, assim, uma escola para todos.

Esta dissertação, inserida na linha de pesquisa Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea, com o tema Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no IFRS: desafios e possibilidades para a aprendizagem, pretendeu, embasada em paradigmas inclusivos, encontrar respostas que garantam o direito à aprendizagem desses estudantes, por meio de uma educação alicerçada no respeito às diferenças, de forma a possibilitar o acesso à cidadania.

Destaca-se que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade figura entre os transtornos neurológicos mais frequentes que acarretam dificuldades de aprendizagem (OHLWEILER, 2006) e que pode gerar outras adversidades na vida do estudante. Constitui-se, assim, em um desafio para pais, professores e profissionais da área da saúde que buscam encontrar formas para garantir o êxito escolar e o bem-estar social dos estudantes com tal diagnóstico.

Nos últimos anos, neurologistas, psiquiatras, sociólogos, psicólogos e pedagogos se debruçam sobre o estudo das causas das dificuldades apresentadas por esses estudantes e dos fatores que envolvem o ato de aprender. O intuito é esclarecer de forma mais significativa questões que abarcam a construção do conhecimento e a proposição de encaminhamentos adequados para a aprendizagem, com vistas a evitar o fracasso escolar manifesto no baixo rendimento, na reprovação e no abandono da escola bem como em outras dificuldades desses decorrentes.

Estudos apontam como característica principal do TDAH, um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade. Esses sintomas interferem sobremaneira no desenvolvimento do estudante comprometendo a aprendizagem. A grande dificuldade em concentrar-se para a realização de tarefas, em prestar atenção na aula, em finalizar trabalhos propostos pelo professor, em permanecer sentado na cadeira, exigência presente na maioria das escolas, acaba por ocasionar a rejeição social e o fracasso escolar, acentuando conflitos intra e interpessoais.

Com frequência, os impactos ocasionados pelo TDAH na vida da criança e do adolescente, em razão de fracassos constantes na escola e na família e das dificuldades emocionais devido a preconceitos que enfrentam, trazem grande sofrimento a essas pessoas. O estigma social, manifesto na desaprovação de suas características pessoais, leva ao desenvolvimento de uma autoimagem e uma autoestima negativas que podem vir a influenciar o seu comportamento futuro na sociedade. De acordo com o último Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-5, 2014), jovens com TDAH podem apresentar problemas de conduta e transtorno da personalidade, mostrando-se antissociais na idade adulta, aumentando, assim, a probabilidade de problemas relacionados ao abuso e à dependência de álcool ou outras drogas e prisão.

Verifica-se, portanto, que são muitos e amplos os problemas que se apresentam para o enfrentamento do transtorno, principalmente aqueles (im) postos à escola, para encontrar alternativas de acolhimento a esse estudante, de modo a possibilitar a sua inclusão social.

Estudos relacionados ao TDAH, intensificados nas últimas décadas a partir de novas tecnologias, evidenciam que, mesmo com grandes avanços na compreensão do transtorno, muito há a caminhar, para encontrar todas as respostas para um problema considerado complexo e controverso para os estudiosos da questão.

No que compete à educação, é imprescindível uma formação docente que capacite o professor para vencer os desafios que se apresentam no cotidiano da sala de aula, para assegurar o direito do estudante à aprendizagem e promover sua inclusão social. As dificuldades

relacionadas ao transtorno, enfrentadas no dia a dia pelo professor, aliadas ao índice alarmante de fracasso escolar, denunciam a necessidade de aprofundamento no tema e escancaram a urgência em preparar melhor os professores para superar os gargalos que ainda persistem no que se refere à construção de caminhos favoráveis ao êxito escolar desses estudantes. Essa crença se fundamenta em Freire (2015), o qual sempre defendeu ser na reflexão crítica, presente na formação, que reside a possibilidade de mudança.

Isso posto, espera-se que a análise do contexto escolar no que se refere aos mecanismos que nele operam permita evidenciar os desafios e as possibilidades que se apresentam para a superação dos problemas de aprendizagem enfrentados por esses estudantes, contribuindo, assim, com uma ação educativa verdadeiramente inclusiva.

A escolha da temática veio ao encontro das motivações pessoais, profissionais e sociais resultantes do caminho percorrido em minha trajetória de vida e que me possibilitaram compreender que o que torna um ser único e individual são suas potencialidades e limitações, que inerentes a qualquer ser humano, apesentam-se em cada um, de forma singular.

Como motivação pessoal, o desejo foi de que o alcance dessas metas oportunizasse reverter a sensação de impotência pela negação ao direito à educação a um membro de minha própria família. Nessa, entre oito irmãos, sete tiveram a oportunidade de estudar e concluir o ensino superior, enquanto um, morreu analfabeto. Esse irmão era especial, em todos os sentidos. Entre todos, sempre ocupou um lugar privilegiado em meu coração. Tratava-se de um ser humano que só não foi mais iluminado porque, nesses tempos idos, o direito à “luz” de uma educação formal lhe foi negado. Passou boa parte da vida observando seus irmãos vestir o uniforme, apanhar a pasta e tomar o rumo da escola. A ele, só restava esperar o ponteiro do relógio passar para o nosso regresso. Por essa razão, este trabalho, antes de tudo, é um tributo a esse meu irmão, que me ensinou o valor da vida. E, por intermédio dessa homenagem, desejo consagrar os direitos de todos os que, em razão de uma dificuldade, de um transtorno ou de uma deficiência, são excluídos das oportunidades do mundo.

A motivação profissional, deu-se em razão das vivências no dia a dia do cotidiano escolar. Como professora e orientadora educacional, por mais de quarenta anos, em escolas municipais, estaduais e, nos últimos seis anos, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, no Campus Ibirubá, tenho presenciado inúmeras situações de dificuldades enfrentadas por pais e professores, relacionadas à forma de ser e de agir em sala de aula desses estudantes, aos obstáculos que ocorrem para a aprendizagem e às dificuldades enfrentadas por professores, no sentido de encontrar estratégias adequadas para trabalhar de modo que esses alunos possam ter sucesso na aprendizagem.

Entre as principais dificuldades, cabe destacar as que se entrelaçam aos sintomas do TDAH e que desembocam no fracasso escolar que se reproduz como consequência do transtorno. Os relatos que chegam incluem, principalmente, dificuldades de concentração, de organização e de interação social, além de agitação, indisciplina, baixo rendimento escolar e falta de motivação para o estudo. De forma concreta, tenho acompanhado, orientado e realizado os encaminhamentos necessários em muitas situações em que sou procurada por pais, professores e pelos próprios alunos que se sentem desmotivados, apresentam baixo rendimento, quadro de reprovações ou o desejo de abandonar a escola.

A insegurança e a dificuldade no manejo dos conflitos que surgem em consequência do transtorno e que são queixas recorrentes entre os professores atestam a necessidade de aprofundamento da questão, além de oportunizar refletir as inseguranças pessoais e tentativas de ensaio-e-erro produzidas ao longo da minha própria vida profissional, confrontando, separando, unindo e entrelaçando os laços que compõem a minha história.

Aliada a essas duas motivações, cabe salientar uma terceira, relacionada ao desejo de contribuir socioculturalmente com as discussões relacionadas ao tema, cujos estudos, ainda recentes, carecem de pesquisas, principalmente as que se relacionam ao TDAH em jovens adolescentes.

Na análise do estado da arte não foram encontrados estudos relacionados aos desafios e às possibilidades da escola envolvendo alunos de ensino médio. Das pesquisas relacionadas ao TDAH na biblioteca Scielo nos últimos dez anos, foram encontradas dezessete pesquisas que se relacionam à medicalização – a favor ou contra o uso de Metilfenidato; dez sobre genes e TDAH; e nove estudos sobre adultos com TDAH. Em menor número, há pesquisas sobre o transtorno relacionadas à epilepsia, ao uso de drogas, a psicoterapias, a diagnósticos e avaliações neuropsicológicas. De forma mais específica, para a área da educação e da aprendizagem, foram encontrados, aproximadamente, trinta estudos, a maioria dentro de um contexto mais geral. De abrangência mais específica, há quatro pesquisas sobre TDAH e memória auditiva, três relacionados à área de matemática, três para habilidades na leitura e escrita e relações com a dislexia e dois que se voltam para estratégias educacionais mediadoras.

Na busca realizada, constatou-se a complexidade do tema TDAH. Os enfoques são diversos e voltados para diferentes áreas. Os livros, a maioria estrangeiros e escritos por profissionais da saúde enfatizam a área médica e se direcionam, principalmente, para o diagnóstico do transtorno e para a medicalização. Essas constatações possibilitam concluir que ainda há grandes desafios (im)postos a pesquisadores, à escola e aos professores para encontrar

caminhos pedagógicos que possibilitem vencer um transtorno que impacta a vida pessoal, familiar, escolar e social de muitos estudantes.

Nesse prisma, diante do contexto exposto, considerando que a educação é um direito inalienável garantido na legislação brasileira, que assegura a cada estudante o direito à aprendizagem em igualdade de condições com os demais e, no sentido de buscar o enfrentamento da questão apresentada, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: quais são os desafios e as possibilidades que se apresentam à escola para a aprendizagem dos estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)?

Acredita-se que a análise desses desafios, aliada às possibilidades que se apresentam para a construção de um caminho pedagógico inclusivo, possibilitará traçar a rota para uma educação igualitária que possibilite aos estudantes com TDAH uma aprendizagem que os habilite para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, este estudo teve como norte buscar encontrar e fortalecer práticas inclusivas do cotidiano escolar, como possibilidade para enfrentamento dos desafios e, assim, alcançar os objetivos propostos.

Em síntese, o propósito voltou-se para a vontade pessoal e a necessidade profissional e social de contribuir com o trabalho pedagógico dos professores, reconhecendo os desafios que lhes são impostos na jornada e evidenciando possibilidades pedagógicas inclusivas para atender às especificidades dos alunos com vistas a garantir, de um lado, a realização profissional do professor e, de outro, a efetivação do direito do aluno à inclusão e à aprendizagem.

Para atingir as metas propostas, propôs-se como objetivo geral: reconhecer os desafios e as possibilidades que se apresentam à escola para a aprendizagem dos estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Para atingir o objetivo geral, buscou-se pelos seguintes objetivos específicos: compreender o contexto social da escola, no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes; identificar os impactos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na vida pessoal, escolar e social do jovem estudante; analisar a formação de professores como caminho para a construção de uma escola inclusiva, capaz de atender os alunos em sua diversidade; analisar práticas pedagógicas favorecedoras da aprendizagem e inclusão dos estudantes com TDAH.

Os capítulos têm como cenário os preceitos dos direitos humanos, em cujo escopo assenta a proposta de uma educação inclusiva, que se sustenta no respeito às diferenças, a partir da igualização de situações sociais desiguais, tornando possível, dessa forma, a efetivação da cidadania.

Para o desenvolvimento do estudo, optou-se por organizar os capítulos, distribuindo-os em duas partes, sendo a primeira parte intitulada A igualdade de direitos como princípio de inclusão na educação.

Essa parte consta de três capítulos, sendo que o primeiro deles apresenta o caminho metodológico e a epistemologia na qual se sustenta o estudo. O segundo volta-se para a compreensão dos processos de exclusão/inclusão que se fazem presentes na sociedade e na educação contemporânea e, nesse contexto, analisa o IFRS no contexto das políticas públicas inclusivas. O terceiro, último capítulo da primeira parte, direciona-se para o estudo do TDAH, com base na literatura relacionada à questão. Esclarece conceitos, sintomatologias e manifestações do transtorno que afetam a vida das pessoas, prejudicando o convívio social e a aprendizagem, a fim de identificar as principais questões relacionadas ao transtorno, a partir da interface entre a neurologia, a psicologia e a pedagogia.

A segunda parte, intitulada A educação como construção social, traz em seu 4º capítulo as concepções dos entrevistados sobre o TDAH e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar para trabalhar com estudantes com esse transtorno. O 5º capítulo analisa, a partir da triangulação dos dados, os desafios e as possibilidades pedagógicas no que se refere ao currículo, à formação de professores e às estratégias pedagógicas possibilitadoras de inclusão.

O embasamento teórico deste estudo compreendeu, principalmente, estudos de Bobbio (2004), Santos (2010), Freire (1989, 1995, 2011, 2015), Foucault (2002; 2003), Mantoan (2006, 2013), Barkley (2008) e Vygotsky (2000, 2007, 2010, 2016).

Nas considerações finais, apresenta-se uma reflexão sobre as questões abordadas na dissertação, destacando os pontos principais e apontando a necessidade de construção de caminhos para a inclusão e aprendizagem dos estudantes com TDAH.

PARTE 1
A IGUALDADE DE DIREITOS COMO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO NA
EDUCAÇÃO

Para compreender os desafios (im)postos à escola e vislumbrar possibilidades de enfrentamento ao TDAH, optou-se, como referido na introdução, pela divisão da dissertação em duas partes, sendo que esta primeira está dividida em quatro capítulos. Esse primeiro capítulo tem como objetivo apresentar o caminho metodológico que sustenta a pesquisa. Os demais serão destinados à apresentação do contexto da pesquisa, para a análise da realidade escolar no que se refere aos processos de inclusão e para o estudo do TDAH. Os capítulos apresentam como contextualização a defesa dos direitos humanos fundamentada no princípio da igualdade nas diferenças, como forma de oportunizar a inclusão e a cidadania plena.

1 NO CONTEXTO DO IFRS, O PERCURSO DA PESQUISA

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2015, p. 30).

Este capítulo enfatiza o percurso percorrido, desde a epistemologia em que se baseou a pesquisa, as intenções e as propostas que se teve, os sujeitos que participaram, os instrumentos que possibilitaram alcançar os resultados bem como a forma de análise e interpretação dos resultados.

1.1 A escolha do caminho

Este estudo foi desenvolvido a partir do entendimento de que os significados, os sentidos e os fins das práticas sociais em educação interessam a todos. Afinal, não existe grupo social em que a educação em suas diferentes práticas não se faça presente. E, estando presente, a compreensão de seu papel na construção da sociedade é importante para toda a humanidade. Espera-se, portanto, ser possível com este trabalho, entregar à sociedade os conhecimentos produzidos, de maneira que esses possam ser utilizados para a melhoria efetiva da vida humana, principalmente daqueles estudantes que sofrem em razão do TDAH.

Para a abordagem não ressoar como um eco no vazio, foi necessário fundamentá-la em uma epistemologia que ancorasse a teoria proposta, tendo em vista que todo o conhecimento, carrega dentro de si determinada ideologia, pois “não há epistemologias neutras” (SANTOS, 2010, p. 154) e, ainda, considerando que a educação não é – e tão pouco será – neutra, sendo o espaço da escola permeado por teorias ideológicas que se voltam para a opressão ou para a libertação. “Não sendo neutra, a prática educativa implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém”. (FREIRE, 1995, p. 39). Além disso, “[...] toda prática educacional implica em uma postura

teórica por parte do educador. E essa postura teórica implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – uma interpretação de mundo e do homem” (FREIRE, 1989, p. 17).

Assim, ao caminhar juntos, na construção de crenças, valores e representações simbólicas, a educação e a ideologia podem fazer dos espaços educativos um instrumento de reprodução da ideologia dominante, que se revelam nos processos de opressão/exclusão, como pode, também, constituir-se em um instrumento democrático de cidadania, que singularizam a crença na libertação/inclusão.

No caso desta pesquisa, concebe-se a educação como espaço democrático de oportunidades igualitárias que reconheçam os direitos de cada um, e, mais especificamente, daqueles que têm o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Assim, partiu-se de uma pedagogia dialógica centrada na problematização da realidade desses estudantes, para analisar os desafios e as práticas pedagógicas que permeiam o espaço escolar e que influenciam no aprendizado dos alunos com TDAH.

Este trabalho fundamentou-se no reconhecimento dos direitos do ser humano alicerçado no paradigma que supõe à igualdade a partir da valorização das diferenças e que se apoiam em práticas pedagógicas sustentadas em crenças e valores inclusivos. Esta concepção traz em seu bojo o pressuposto de uma compreensão compartilhada, identificada, por Santos (1989), como reflexão hermenêutica, em que a interação eu/tu rompe com a relação objeto-sujeito-objeto, caracterizada pela ausência de vínculos e subordinação de um para com o outro e passa a ser uma relação entre iguais.

Para que esse processo se realizasse de forma eficaz, teve-se cuidado de tomar todas as precauções para preservar o rigor científico da pesquisa, buscando identificar o que havia em comum entre os diferentes saberes descortinados e desconsiderando a simples opinião. Nesse sentido, agiu-se com precaução e prudência, com base no que Santos (1989, p. 33) identifica como uma constante “vigilância epistemológica” que torna possível a separação entre o discurso científico e a opinião. Por isso, durante toda a trajetória, houve a preocupação com a construção/reconstrução metodológica, para preservar a ciência, sem perder nada no caminho.

Desejou-se alcançar a unidade na relação intrínseca que se dá entre a prática social e a lógica epistemológica, buscando superar as relações de dominação ou de reprodução que permeiam a educação. Para isso, concebeu-se a igualdade como a linguagem do diferente que, como sujeito, deve ter os mesmos direitos e oportunidades. Acredita-se que essa visão, por abarcar a concepção de educação inclusiva, torna possível romper paradigmas e avançar no sentido da inclusão social. Para isso, buscou-se a ciência centrada no fazer científico, atuando

de forma que teoria e prática caminhassem lado a lado, produzindo seus passos em um mesmo compasso.

A proposta, fundamentada em uma epistemologia ancorada na ecologia dos saberes (SANTOS, 2010), buscou a valorização do conhecimento do professor no cotidiano da escola, articulando saberes que reúnem a ciência, a política e a técnica com vistas à superação do modelo hegemônico de educação que insiste em ser o cânone único e universal de conhecimento da sociedade contemporânea.

A ecologia de saberes proposta por Santos (2010) assenta no reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico. Assim, ela implica em renúncia de qualquer epistemologia geral e no reconhecimento dos saberes plurais que se apresentam no cotidiano. A argumentação desse autor se fortalece em Freire, que em seu legado deixou como referência a prática do diálogo, em uma visão de educador como um eterno aprendiz, que se constrói na pluralidade de saberes e na diversidade de seres com os quais se relaciona. Para ele, “não há docência sem discência. As duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2015, p. 25).

Com o entendimento de que a ecologia dos saberes não concebe os conhecimentos como abstratos, mas como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem a intervenção no mundo real (SANTOS, 2010), é que se vislumbra nela o caminho para gerar um novo conhecimento. Acredita-se que a ecologia dos saberes é propícia para a compreensão, a interação e o entendimento dos saberes que se espera alcançar na pesquisa, por meio da reflexão sobre práticas cotidianas efetivadas no encontro de sujeitos e processadas no ambiente escolar.

A defesa desses autores sobre a valorização dos saberes e culturas se fundem com a crença pessoal dessa autora, de que o sentido, o fundamento e o conhecimento a serem gerados por esta investigação serão válidos, somente, se forem construídos em comunhão entre todos os seres participantes, considerando a relação pesquisador/pesquisado e o direito de cada um à mesma igualdade, a qual se acredita seja necessária dentro e fora dos muros da escola.

Assim, com a ciência ancorada na ecologia dos saberes e reconhecendo os saberes como, simultaneamente partes e totalidades que mudam e se entrelaçam em múltiplas epistemologias (SANTOS, 2010), buscou-se analisar os desafios que se apresentam para a aprendizagem dos estudantes com TDAH. O objetivo é encontrar práticas pedagógicas favorecedoras da aprendizagem e inclusão social desses alunos, oportunizando o alcance da cidadania.

Com a convicção de que essa transformação só pode se processar fundamentada na garantia dos direitos humanos, considera-se necessário, antes de adentrar nas considerações sobre a metodologia escolhida para o trabalho, abrir um parêntese para, de forma sucinta, expor o entendimento dos conceitos de direitos, de inclusão e de cidadania que se apresentam como quadro conceitual desta dissertação. Ressalta-se que, no decorrer do trabalho esses conceitos são retomados no capítulo que analisa a realidade escolar contemporânea.

Direitos humanos são comumente compreendidos como tudo o que é inerente e assegurado aos seres humanos. Garantidos pela legislação dos países, os direitos constituídos protegem indivíduos e grupos contra ações que interferem nas liberdades fundamentais e na dignidade humana (BOBBIO, 2004).

No tocante ao seu significado, o autor considera as transformações que vêm se processando ao longo do tempo, desde sua consolidação no século XVIII. Nesse sentido, se em princípio, falar em direitos humanos significava tratar somente de direitos civis e políticos, hoje, no mundo globalizado, o sentido abarca também os direitos sociais e os direitos difusos, ou transindividuais, como são os que se referem ao meio ambiente e aos direitos coletivos dos cidadãos, como é o caso do direito da mulher, do idoso, da pessoa com deficiência.

A globalização, vista em um processo contemporâneo que veicula novas formas de tecnologias, novos produtos, maior rapidez no trânsito de informações, mudanças no estilo de vida e ideologias, faz com que os direitos humanos sejam vistos sob o ângulo do neoliberalismo que vê a necessidade de competitividade e concorrência. Por conta disso, o mundo assiste a um movimento de concentração e internacionalização do capital e de regionalização do mundo em blocos econômicos, nos quais os países ricos detêm cada vez maior poder econômico. Por outro viés, os países de periferia, inseridos na lógica subalterna de serem obrigados a seguir os ditames dos que detêm o poder, tornam-se cada vez mais pobres, além de, como dependentes, serem obrigados a aceitar as mudanças impostas, entre as quais, os ataques às conquistas (direitos) dos trabalhadores. Como se isso não bastasse, índices de degradação ambiental e violência que resultam dessas transformações assolam o mundo e colocam em risco até mesmo a existência humana (SANTOS, 2010).

Por um lado, a lógica do mundo globalizado se dá por via de uma proposta baseada em uma igualdade calcada na padronização e na homogeneização. Desconsidera-se que a verdadeira igualdade só pode existir dentro de uma visão que se dá a partir de quem tem menos oportunidades, ou, em outras palavras, de uma igualdade alicerçada em dar mais a quem tem menos.

Por outro, felizmente, o mundo globalizado oportuniza inter-relações que favorecem reações ao processo homogeneizante, fazendo emergir diferentes identidades e culturas na luta por direitos. Assim, na sociedade atual, observa-se que grupos excluídos, cada vez mais, unem-se com seus pares na luta pelos seus direitos. Luta que poderá ter êxito quando for luta conjunta de todos os excluídos e não a luta individual de cada grupo por seus direitos (SANTOS, 2010).

Esse autor acredita que os direitos humanos precisam operar por meio do multiculturalismo, no sentido de reconhecimento da concepção de direitos humanos e de dignidade humana alcançados por meio de um diálogo intercultural, baseados na incompletude de cada cultura. Assim, para que os direitos humanos possam operar como cosmopolitismo precisam ser “reconceptualizados como multiculturais”, o que implica em reconhecê-los a partir das vivências e dos valores de cada cultura (SANTOS, 2010).

Considera-se, assim, que falar em direitos humanos, nos dias de hoje, é tratar de um assunto cotidiano, cujas implicações atingem, de forma abrangente, as mais diversas partes do mundo, nas mais diferentes culturas e cujos princípios se sustentam na proteção da dignidade humana, direito moral intrínseco a todos homens e mulheres do planeta. Nesse escopo, a inclusão a que se refere este trabalho, é um dos alicerces dos direitos humanos e sua compreensão remete à inclusão como sinônimo de convívio e de reconhecimento das diferenças de todas as pessoas e de todas as culturas (MANTOAN, 2013).

No que se refere à cidadania, essa se alicerça na possibilidade de exercício dos direitos, a começar pelo direito à autonomia como possibilidade de construir-se como ser humano. A cidadania se dá pela consolidação dos direitos e acontece pelo acesso efetivo a esses direitos, expressos nas leis, decretos e declarações dos mais diferentes países, embora somente uma minoria atinge tal acesso.

1.2 Os meios e instrumentos para a chegada no destino

Esta dissertação foi desenvolvida no curso de Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, inserida na linha de pesquisa *Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea*. O objetivo do curso volta-se à reflexão relacionada a práticas de intervenção social como a que se propõe neste estudo, no intuito de que possam servir de fomento às transformações que se fazem necessárias na escola contemporânea.

Para o desenvolvimento do trabalho, optou-se pela pesquisa de vertente qualitativa, em razão de essa atender os objetivos da investigação, que estão voltados para a compreensão das manifestações que se apresentam no espaço escolar em que se insere o aluno com TDAH.

“Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2013, p. 16, grifo do autor).

Na compreensão dessa autora, a pesquisa qualitativa

[...] trabalha o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2013, p. 21).

Assim, neste trabalho, a pesquisa qualitativa evidenciou-se como o caminho mais apropriado, tendo em vista a sua adequação para interpretar o conteúdo manifesto na fala dos participantes no que se refere aos desafios e às possibilidades que se apresentam para a aprendizagem dos estudantes com TDAH.

Como caminho metodológico, optou-se pelo Estudo de Caso, por considerá-lo oportuno para a pesquisa em questão, já que o principal objetivo foi investigar desafios e possibilidades de intervenções positivas na aprendizagem de alunos com TDAH, em um universo de sujeitos presentes num determinado espaço. Além disso, o Estudo de Caso favoreceu alcançar um conhecimento mais amplo sobre o transtorno, o que possibilitou reunir dados para a compreensão das questões em estudo e serviu para embasar ações futuras (CHIZZOTTI, 2006). Como o Estudo de Caso investiga determinada particularidade delimitada e contextualizada em um determinado tempo, é uma opção adequada nas pesquisas realizadas em instituições escolares como a que se apresentou neste trabalho, visto que há a possibilidade de adentrar na intimidade da escola para perceber e analisar os problemas que nela se fazem presentes. A perspectiva foi “investigar o caso como um todo, considerando a relação entre as partes que o compõem” (GIL, 2009, p. 8) dentro da premissa de que “o todo é igual a cada uma das partes”, sendo a parte tão determinada pelo todo quanto o todo é determinado pelas suas partes (SANTOS, 1999, p. 5).

Somou-se a isso, o fato de que a pesquisa, de natureza aplicada, tem propósitos exploratórios, o que corroborou na escolha do Estudo de Caso, que possibilitou “ampliar o conhecimento do pesquisador acerca de fenômenos ainda pouco conhecidos” (GIL, 2009, p. 14), motivado pela possibilidade da aplicação dos seus resultados nas instituições escolares.

1.3 O destino: os *campi* e os sujeitos participantes

Como campo de observação e coleta de dados, optou-se por realizar o estudo nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) com alunos que em 2015 foram diagnosticados com TDAH. A escolha da instituição se deu em razão de ser o local de trabalho da pesquisadora.

Os dados sobre os alunos inclusos nos *campi*, nos quais estão os dados daqueles que têm TDAH, foram repassados pela Assessoria de Ações Inclusivas, institucionalizada pela Reitoria do IFRS no ano de 2012 e cujas ações direcionam-se para o planejamento e a coordenação das ações relacionadas à política de inclusão da instituição.

Foi por intermédio dessa Assessoria, que se teve o acesso às informações necessárias a realização desta pesquisa, no que se refere a alunos com TDAH matriculados no IFRS, bem como os *campi* que frequentaram no ano de 2015.

Com os dados dos estudantes em mãos, entrou-se em contato com as direções das instituições citadas, detalhando o projeto e solicitando autorização para realização da pesquisa. Com o aceite, foi enviado o documento de autorização para a realização da investigação, de acordo com modelo constante nos apêndices desta dissertação.

Após, entrou-se em contato com os coordenadores dos Napnes (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais) dos *campi* participantes, que é o setor que coordena e acompanha as ações de inclusão realizadas nos *campi*. Foi explicado aos mesmos os objetivos da pesquisa e solicitado a colaboração quanto ao convite aos colegas para participação nas entrevistas e na organização dos horários para a realização dessas. Destaca-se que no IFRS, *campus* Sertão, em razão de dificuldades encontradas, o convite foi realizado por e-mail pela própria pesquisadora e resultou no aceite de dois docentes, que se prontificaram a participar.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são professores, pedagogos, servidores coordenadores dos Napnes, psicólogo e médico neurologista. No que se refere aos quatro primeiros, a coleta de dados abrangeu os *campi* do IFRS com alunos dos cursos técnicos de nível médio com diagnóstico médico de TDAH no ano de 2015. O recorte se deu em razão de levantamento realizado que demonstrou a predominância de casos de TDAH neste nível de ensino, em que, de treze alunos com diagnóstico de TDAH nos diferentes níveis de atuação do IFRS, onze eram estudantes do ensino médio integrado ou técnico. Esses estudantes frequentaram, em 2015, os *campi* de Caxias do Sul, Feliz, Ibirubá, Osório e Sertão.

Como amostra, para uma visão mais abrangente e democrática sobre o assunto pesquisado, definiu-se como critério incluir entre os docentes que atuam nas turmas com alunos com TDAH, um professor que aceitasse, voluntariamente o convite feito pelo Coordenador do Napne, para participar da pesquisa. A princípio, estabeleceu-se que seria um docente de cada área do conhecimento, ou seja, um professor da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, um professor da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, um professor de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Matemática e um professor que atuasse em uma das disciplinas da área técnica do curso, o que totalizaria vinte professores nos cinco *campi* participantes. Esse objetivo não foi totalmente alcançado por duas razões. A primeira é porque, no dia marcado, para as entrevistas, não foi possível conversar com um professor de cada área, já que nem todos os professores estavam presentes no local de trabalho. Pela dificuldade em retornar, em razão da distância de localização dos *campi*, o que demandaria em gastos excessivos, optou-se por entrevistar os que estavam presentes e que se dispuseram a participar, dentro do limite previsto, de quatro docentes por *campus*. No final, alcançou-se a participação de dezesseis docentes. Mesmo que o número de adesão às entrevistas tenha sido abaixo do previsto, considera-se que o objetivo foi plenamente alcançado, visto que se detectou, nas entrevistas, certa unidade na forma de pensar dos participantes que tornou possível a realização de adequadas análise e interpretação dos dados.

Estava previsto, também, a participação do coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e do pedagogo de cada *campus*, responsáveis, respectivamente, pela coordenação das ações relacionadas a esses estudantes e pela coordenação e implementação do Projeto Político Pedagógico. Destaca-se que, por razões alheias à vontade da pesquisadora, nos *campi* Feliz e Sertão não houve participação dos coordenadores do Napne e nos *campi* Osório e Sertão, os pedagogos não participaram. Alcançou-se, portanto, o número de três participantes, pedagogos e três coordenadores de Napne.

Em relação aos demais participantes: um psicólogo escolhido aleatoriamente em um dos *campi* pesquisados e um médico neurologista, externo à instituição, sendo que as entrevistas ocorreram conforme o previsto.

No total alcançou-se 24 participantes, sendo 23 elementos atuantes na instituição e um elemento externo, de acordo com o Quadro a seguir:

Quadro 1 – Distribuição dos participantes por origem

Origem dos Participantes	Número de Participantes
<i>Campus</i> Caxias do Sul	7
<i>Campus</i> Feliz	4
<i>Campus</i> Ibirubá	6
<i>Campus</i> Osorio	4
<i>Campus</i> Sertão	2
Elemento externo (médico)	1

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

1.4 As técnicas e os instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos:

- a) Pesquisa bibliográfica: a pesquisa bibliográfica, voltada para a defesa dos princípios da igualdade, inclusão e cidadania, foi “fiel escudeiro” no percurso da jornada. Se, por um lado, “nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos”, (MINAYO, 2013, p. 17), por outro, acredita-se que nenhuma prática, sem o embasamento da teoria é suficiente para que se possa compreender e comprovar a existência de qualquer fenômeno da vida cotidiana.
- b) Análise documental: nessa etapa, o estudo concentrou-se nos documentos do IFRS, para análise e compreensão das concepções e dos princípios pedagógicos que norteiam as políticas da instituição. A pesquisa abrangeu o Projeto Pedagógico Institucional, a Política de Ações Afirmativas e, nela, Política de Ações Inclusivas, além do Regulamento dos Napnes, de PPCs de cursos das instituições participantes.
- c) Entrevista semiestruturada: com o intuito de dar voz aos sujeitos da pesquisa aplicada, como procedimento metodológico, foi utilizada a entrevista semiestruturada, por acreditar na validade dessa no “processo de interação entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo, a obtenção de informações, por parte de outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p. 86). O uso desse procedimento na pesquisa em questão permitiu o alcance do que se pretendeu captar. A diversidade de descrições e interpretações da realidade do entrevistado permitiu investigar aspectos afetivos e juízos de valor considerados determinantes nas atitudes e nos comportamentos pessoais.

As questões propostas aos entrevistados foram validadas pelo professor orientador e por mais dois professores do curso. As entrevistas foram realizadas individualmente pela

pesquisadora, considerando que a efetivação dessas ocorreu após autorização do participante para utilização dos dados por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em cujo teor constam os riscos e benefícios da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466/12. O referido documento foi lido pelo participante, sendo prestadas as informações que esse julgou necessárias. Em seguida, o termo foi datado e assinado pelo pesquisador e pelo participante.

Além disso, anterior à entrevista, o professor foi informado sobre a forma como seriam utilizados os dados, sobre a flexibilidade das respostas e sobre o retorno da pesquisa, o que irá ocorrer em encontro agendado após a conclusão do trabalho. As entrevistas, cujo roteiro consta nos apêndices desta dissertação, tiveram como local os *campi* com alunos diagnosticados com TDAH e também um consultório médico, sendo que foram realizadas em horários agendados. No momento da conversa, houve a preocupação de deixar o entrevistado à vontade para falar de sentimentos, percepções e saberes de sua formação pessoal e profissional. Os encontros foram gravados para que as falas fossem transcritas, com o intuito de, na análise, manter a fidedignidade. Ao final desse processo, as respostas foram analisadas quanto ao significado e ao sentido atribuídos pelo docente às suas práticas, ou seja, por meio “do que faz” perceber “por que o faz” (TARDIF, 2013, p. 208).

Na escolha do instrumento de pesquisa, considerou-se a necessidade de harmonizar perguntas abertas e fechadas para delimitar o volume das informações, favorecer o direcionamento para o assunto pretendido e possibilitar ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, em uma conversa informal. Assim, o diálogo com o entrevistado a partir de um conjunto de questões previamente definidas facilitou a realização de perguntas adicionais e também permitiu direcionar o assunto para um dos quesitos, quando isso se mostrou necessário.

As entrevistas foram realizadas nos *campi* participantes, em locais disponibilizados por elementos da gestão escolar. Cabe destacar a participação efetiva dos coordenadores dos Napnes dos *campi* de Caxias do Sul, Ibirubá e Osório, que auxiliaram no convite aos participantes e no agendamento das entrevistas. A entrevista com o médico neurologista, prevista para ser realizada em consultório, foi efetivada em sua residência.

Em razão da diversidade de participantes, foram propostos três roteiros de entrevista, mesmo que a maioria das questões fossem as mesmas. Tal iniciativa se deu em razão de que alguns aspectos analisados abrangiam a profissão de cada um. (Impossível, por exemplo, questionar o neurologista sobre suas práticas pedagógicas).

Para o alcance dos objetivos propostos, as questões foram construídas a partir das categorias de análise previstas, que buscaram investigar, o conhecimento demonstrado pelos entrevistados sobre o TDAH, as dificuldades e os desafios que encontram e que precisam

enfrentar no trabalho que realizam com esses estudantes bem como as possibilidades pedagógicas praticadas para atendê-los com qualidade.

Iniciou-se à entrevista buscando conhecer o perfil de cada entrevistado em termos de idade, número de anos que atuam na profissão e formação que possuem, tendo em vista a possibilidade desses dados influenciarem os demais aspectos pesquisados.

Com o intuito de manter o sigilo nas informações, optou-se por nomear as entrevistas como DOC (Documento) e identificar os depoimentos dos participantes, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Identificação dos participantes

PARTICIPANTES	IDENTIFICAÇÃO	NÚMERO
Professores	PR	1 a 16
Pedagogos	PE	1 a 3
Coordenadores dos Napnes	CN	1 a 3
Psicólogo	PS	1
Médico neurologista	MN	1

Fonte: elaboração da autora

A duração das entrevistas variou entre 15 e 50 minutos, de acordo com o perfil comunicacional do participante. Enquanto alguns participantes foram mais sucintos em seus depoimentos, outros mais detalhistas, enriquecendo a narrativa com exemplos concretos vivenciados com os estudantes com TDAH no ambiente escolar.

Convém salientar que a pesquisa somente se efetivou após o crivo do Comitê de Ética em Pesquisa, com a emissão do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética sob nº 54781016.60000.5322, Parecer nº 1.531.061. No projeto aprovado, consta o compromisso desta pesquisadora de seguir, rigorosamente, as determinações da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde no que tange à pesquisa em questão. No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes foram prestadas todas as informações necessárias relacionadas aos cuidados éticos que seriam observados na pesquisa. Nesse documento, constou o endereço e o telefone do Comitê de Ética em Pesquisa para que o participante fizesse uso, caso julgasse necessário.

1.5 O registro do caminho: análise e interpretação dos dados

A escolha metodológica pela Análise de Conteúdo justifica-se pelo fato de oportunizar a análise qualitativa do problema em questão. A investigação foi operacionalizada de acordo

com a orientação de Bardin (2011) a partir de três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise se deu por meio de um estudo exploratório, no qual constam levantamentos de dados, análise da legislação, exploração de documentos institucionais e embasamento teórico no tema da pesquisa. Os passos, não necessariamente na ordem em que são citados, são os que seguem:

- identificação do número de alunos do IFRS diagnosticados com TDAH, bem como os locais, cursos e níveis frequentados por esses alunos;
- localização de bibliografias relacionadas ao tema: constatou-se, de acordo com dados apontados anteriormente neste estudo, que em razão das pesquisas relacionadas ao tema terem evoluído somente a partir das duas últimas décadas, o número de obras relacionadas ao transtorno ainda é reduzido. A maioria desses estudos é de autores estrangeiros, não há tradução em português e o custo das obras, principalmente aquelas que abordam o problema a partir da visão médica, é elevado. Essa realidade dificulta a pesquisa pelos professores da educação básica, que, em sua maioria, não têm domínio do espanhol e do inglês, além de não disporem de condições financeiras para a aquisição desse material.
- exploração da legislação relacionada à educação inclusiva e de documentos oficiais da instituição, já citados nesta dissertação no item que descreve os procedimentos da análise documental. Nesse processo, analisou-se a missão, os fundamentos e as políticas voltadas à inclusão do IFRS, com o objetivo de compreender os valores e os princípios que norteiam o processo pedagógico da instituição.

A análise de conteúdo se deu pela investigação dos resultados das entrevistas e teve como finalidade apreender, por intermédio da frequência da citação, as quais foram categorizadas em unidades, os sentidos e significados das mensagens transmitidas pelos entrevistados, relacionadas às suas concepções sobre práticas que envolvem alunos com TDAH. Chizzoti (2006) afirma que:

A análise do conteúdo parte do pressuposto de que o léxico, um vocábulo que é uma unidade discreta do texto, constitui uma síntese condensada da realidade e a frequência do seu uso pode revelar a concepção de seu emissor, os seus valores, opções, preferências (p. 117).

As categorias de análise foram pré-definidas e registradas em matriz de análise. Todavia, durante o processo de análise, emergiram outras, que foram construídas a partir do conteúdo presente nas respostas e interpretadas à luz da teoria proposta.

No final, trabalhou-se com as categorias de análise expostas no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de análise

OBJETIVOS	CATEGORIAS	INDICADORES
Analisar o contexto social da escola em seus processos de inclusão x exclusão	Processos de inclusão/exclusão da sociedade e da escola	- Análise da realidade contemporânea - Políticas do IFRS: . Missão . PDI . PPI . PPCs . Política de Ações Afirmativas . Regimento dos Napnes
Identificar os impactos do TDAH na vida do estudante	Compreensão do TDAH e desafios que apresentam	- Sintomatologia - Dificuldades de aprendizagem - Baixa autoestima - Reprovação e evasão
Analisar a formação de professores como caminho para a construção de uma escola inclusiva, capaz de atender aos alunos em sua diversidade	Desafios e possibilidades: construção da escola inclusiva e formação de professores	Interações sociais Políticas públicas -Currículo -Adaptações curriculares Formação inicial e continuada: . inclusão . tecnologias
Analisar práticas pedagógicas que possibilitam a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com TDAH	Dos desafios à garantia do direito à inclusão: possibilidades pedagógicas	- Formação de professores - Estratégias pedagógicas inclusivas

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Para que a análise se processasse de forma satisfatória, buscou-se observar: a) a exclusão mútua que deve considerar a organização do trabalho, levando em conta “um único princípio de classificação”; b) a pertinência que considere a adaptação do material de análise ao quadro teórico definido; c) a objetividade e a fidedignidade, considerando que “as diferentes partes de um material, ao qual se aplica uma determinada matriz de categorias, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises”; d) a produtividade, relacionada à possibilidade de obtenção de resultados positivos que possam vir a orientar uma prática construtiva e transformadora (FRANCO, 2012, p. 71-72).

Na produção do texto, são apresentadas as constatações dos dados gerados, de forma a evidenciar um fechamento conclusivo sobre o estudo realizado, cujo desejo é que resulte em

subsídios pedagógicos que venham a contribuir e originar novos estudos para uma prática pedagógica inclusiva e transformadora.

Na fase formal de análise sistemática dos dados, que aconteceu quando a coleta estava praticamente concluída e a transcrição realizada, foram propostos e executados os seguintes passos:

- levantamento das respostas apresentadas nas entrevistas;
- sistematização da leitura do material bibliográfico e documental com a realização da análise e o entrelaçamento entre os documentos;
- sistematização, análise e interpretação dos dados coletados nas entrevistas por meio da Análise de Conteúdo;
- produção do texto.

Destaca-se que não existiu uma linha delimitadora nesse processo, sendo que a análise e a interpretação se fizeram presentes em todas as etapas da pesquisa.

2 A REALIDADE ESCOLAR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.
(FREIRE, 2011).

Refletir a educação como formação humana que é a proposta deste trabalho remete a referenciar a escola como instituição que inclui a todos. Nesse sentido, entende-se que é preciso conhecer a realidade contextual da escola, em termos de potencialidades e dificuldades que apresenta, para ser possível compreender e reconhecer o papel social dessa instituição.

2.1 Breve retrospectiva histórica

Para entender a história presente, é necessário utilizar o passado como âncora, já que o conhecimento, os valores e os princípios educacionais da sociedade contemporânea têm sua base na cultura que perpassa a história e cujas origens encontram-se em suas raízes. Nesse intuito, este capítulo parte de um breve histórico dos processos históricos vividos pela humanidade, relacionados, direta ou indiretamente, aos direitos fundamentais do homem, para poder analisar os processos de inclusão/exclusão que se fazem presentes na educação e na escola do século XXI e, a partir deles, investigar os processos atuantes na educação que interferem na aprendizagem dos estudantes, principalmente aqueles com TDAH.

Como ponto de partida, cita-se a afirmação de Bobbio (2004, p. 5), para quem “Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizam-se por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes [...]”. Percebe-se, assim que os direitos humanos são conquistas que nascem da construção das lutas do povo, contra o poder hegemônico que se faz presente e que dita as normas na sociedade.

Historicamente, desde seu surgimento como instituição educativa, a escola alterna modelos, métodos e metodologias pedagógicas, incorporando influências e mudanças. Como processo inerente ao ser humano, existe desde as formações sociais mais antigas, em que a aprendizagem se processava pela transmissão dos ensinamentos dos mais velhos. A educação dessa época, reconhecida pela forma espontânea de se processar, dispensava escolas e voltava-se para a coletividade.

Esse modelo primitivo foi superado na Idade Média, quando classes com maior poder aquisitivo começaram a pagar os mestres para instruir seus filhos. Destinado especificamente às elites, não separava os mais novos dos mais velhos e não tinha a preocupação em disciplinar, o que mostra que a exclusão tem raízes históricas. Essa separação entre a elite e o povo pode ser considerada a marca inicial que resultou na desigualdade histórica que, como veremos ao longo deste capítulo, acompanhou a educação ao longo dos séculos. "A educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral" (PONCE, 1986, p. 28).

A atual cultura escolar, como modo de socialização que envolve saberes, formas e estruturas de transmissão, surgiu na Europa nos séculos XVI e XVII. A partir dessas datas, a relação com o saber passou a ser cada vez mais instrumentalizada, culminando no modelo presente, ou seja, no contexto escolar por meio dos dispositivos pensados para a educação pelas políticas neoliberais.

No século XVIII, a Revolução Industrial Inglesa (1780), seguida pela Revolução Francesa (1789-1792) originaram as primeiras escolas mantidas pelo Estado, após movimentos reivindicatórios pelo direito à escola pública. O direito universal de acesso ao saber, com a influência direta dos ideais republicanos franceses, de cidadania e laicidade, caracterizou-se pela função de integrar o indivíduo à sociedade (MANACORDA, 2002), princípio vigente também na década de setenta no Brasil (e ainda hoje) e cujos princípios serão, posteriormente, analisados.

Nessas escolas, estabeleceu-se uma educação pública assentada em valores burgueses, voltada à formação do cidadão por meio de valores patrióticos e cívicos que fizeram da educação um instrumento para manutenção da sua hegemonia.

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os "organizadores" – cada vez mais exploradores, e os "executores" – cada vez mais explorados, trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas (PONCE, 1986, p. 25).

Nesse contexto, de forma gradual, o capitalismo mudou, radical e inexoravelmente, a face social e política do mundo, “coroando o poder de uma classe dominante – a burguesia – sob uma nova classe dominada – o proletariado” (PATTO, 1999, p. 29-30). Segundo esse autor, as mudanças foram de tal grandeza que muitos teóricos não hesitam em conceber tal momento como o de maior transformação da história humana, desde os tempos mais remotos.

A Revolução Industrial, ao transformar o trabalho artesanal em processo de produção de trabalho humano, modificou a vida dos indivíduos e introduziu novos conceitos de trabalho e de moral a partir da educação do povo. A instituição escolar pública surgiu, assim, concomitantemente à explosão de fábricas, em um momento histórico que modificou a história da humanidade. Essa nova consciência, para além da divisão entre trabalho intelectual e experimental, entre artes liberais e mecânicas, jogou o homem familiar no grande mundo social. “O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social e nos direitos individuais” (MANACORDA, 2002, p. 279).

É nessa fase da história humana que acontece a divisão do trabalho, nas formas que Marx explicita em *O Capital* (1987), obra na qual defende que o trabalho alienado, combinado com uma educação alienada, destitui o produtor dos seus próprios meios de produção e torna-o estranho ao produto de sua atividade. Determinado pela necessidade de sobrevivência, o trabalho deixa de ser a satisfação de uma necessidade pessoal e torna-se um meio de satisfação das necessidades externas. O homem, estranho ao próprio homem, substitui a relação humana e seus direitos de cidadão, pela relação capital/trabalho (MARX, 1844/2007). “[...] Não só o trabalho é dividido em suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos mas o próprio indivíduo é **mutilado** (grifo nosso) e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial [...]” (MARX, 1987, p. 412-13).

A difusão de ideias que ocorre nesse período, aliada à manifestação da cultura laicizada e às mudanças que ocorreram na organização da sociedade que se estruturou em torno de centros econômicos, políticos e culturais, impuseram a exigência do domínio da cultura intelectual.

O eixo produtivo que se deslocou do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, deslocou também, o eixo do processo cultural, do saber espontâneo, assimétrico, para o saber metódico, científico. Em consequência, o eixo do processo educativo também se deslocou das formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola. Nesse contexto, a necessidade de disseminar as luzes da razão, tão bem teorizada pelo movimento iluminista, trouxe consigo a necessidade de difundir a instrução indistintamente a todos os membros da sociedade, o que foi traduzido na bandeira da escola pública, gratuita, universal, leiga e obrigatória (SAVIANI, 2009, p. 15).

Nesse regime, como solução à ignorância, a escola passou a ser instrumento formal para instrução e transmissão dos conhecimentos da humanidade. Ao Estado cabia o dever indeclinável de garantir a educação para todos. A escola, uma vez universalizada, forneceria uma educação fundamentada na erradicação do analfabetismo e asseguraria à população uma educação para o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, bem como noções básicas das ciências naturais e sociais (SAVIANI, 2009).

O deslocamento da atividade humana do campo para os centros carregou consigo conflitos sociais e valores culturais e morais que, aliados à teoria socialista, refletiram-se em mudanças na conjuntura da sociedade moderna que influenciou a educação. O trabalhador passou a receber a instrução no seu local de trabalho, enquanto a criança foi à escola. Foi nessa época que surgiu a psicologia infantil com suas exigências centradas na criança. Assim, o trabalho se inseriu na educação por dois caminhos: o da revolução industrial e o da psique infantil que, embora de um lado dão-se às costas, do outro, ambos “se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de relegar direitos e produzir ativamente” (MANACORDA, 2002, p. 304-305). A escola passou a transmitir conteúdos voltados para a indústria por meio de disciplinas científicas técnicas. Tem-se, assim, a escola voltada ao mercado de trabalho nos mesmos moldes da proposta em vigor na sociedade contemporânea.

A insatisfação com o papel desempenhado pela escola tradicional e a frustração com a promessa não concretizada do direito à educação universal, aliadas aos demais fatores citados, resultou em um movimento reformador (escolanovismo) que deu origem à “Escola Nova”. Nessa nova visão, o eixo pedagógico direcionado ao intelecto se voltou para o psicológico, em que o marginalizado passou a ser visto como o rejeitado e, rejeitado, torna-se um excluído (ROCHA, 2004). Essa questão será melhor analisada na reflexão exposta no decorrer deste capítulo, relacionada aos processos de exclusão que, ainda hoje, se operam nas escolas e na sociedade.

Diferentemente da escola tradicional, a Escola Nova objetivou preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade no processo de mudanças, embasada na teoria “aprender a aprender”, o que enquanto para alguns autores, também para esta pesquisadora, pode levar a independência pessoal, no sentido de oportunizar a libertação; para outros, equivale a responsabilizar o estudante por sua aprendizagem como é o caso de Arendt que acredita que

[...] ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos (ARENDETT, 1997, p. 231).

De qualquer forma, independente das mudanças teóricas e técnicas sob a luz dessa nova teoria e, também, acerca do que se encontra embutido no sentido de “aprender a aprender”, os objetivos e as finalidades da escola, implicadas pela nova forma de organização, de novos métodos e novas estratégias, permaneceu imutável.

Assim, a escola, peça chave para que o capitalismo se desenvolva e se expanda, acabou fortalecendo-se na função de inculcar os valores e as normas da classe dominante, que definiu o lugar que cada um deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe. Como Aparelho Ideológico do Estado, a escola torna-se instrumento para a difusão da visão de mundo e de vida a partir dos interesses da classe dominante (BORDIEU; PASSERON, 1975).

Essa concepção avançou em paralelo com o domínio hegemônico da classe capitalista que se manteve no leme das mudanças sociais e educacionais e que se tornou cada vez mais forte e poderoso, o que levou à exaustão a crença na teoria da igualdade social, princípio proposto na Revolução Francesa. O sistema capitalista transformou-se num sistema gerador de tamanha desigualdade e exclusão que acabou por provocar a Segunda Guerra Mundial. A proporção da tragédia que essa guerra resultou, exigiu, no seu término, a busca por consolidar direitos humanos perdidos na incansável busca pelo domínio e hegemonia humana. Nessa perspectiva, dar-se-á seguimento ao capítulo.

2.2 Direitos humanos e cidadania no contexto da escola do século XXI

Não há como deixar de reconhecer os avanços incontestáveis da globalização em todas as esferas e âmbitos da sociedade. O processo de um mundo global, iniciado no século passado e que ampliou espaços, contribui deveras para o progresso do mundo contemporâneo. A eliminação das fronteiras físicas e comunicacionais, a difusão de influências culturais e a disseminação do conhecimento científico e tecnológico são algumas das contribuições inestimáveis que se processam na sociedade contemporânea e que têm como contexto a globalização. Esse processo, acelerado a partir da segunda metade do século XX, incide sobre a política, a economia, a cultura e a tecnologia, trazendo avanços para a vida dos cidadãos que

o homem, provavelmente, jamais suportaria. Quem poderia imaginar, por exemplo, há poucas décadas, que seria possível conversar, ao vivo e a cores, com alguém do outro lado do planeta? Com salas de aula virtuais? Ou que pudesse se tornar possível por meio da engenharia genética modificar formas de vida vegetal e humana e, assim, tornar possível a cura para doenças, antes mesmo de sua manifestação? Ou mesmo que chegasse o dia em que robôs movidos por inteligência artificial fossem capazes de realizar funções, até então, exclusivamente, humanas? Cabe refletir que todos esses acontecimentos com suas consequências positivas ou negativas, só foram possíveis com a participação da escola.

Para além da esfera da ciência e da tecnologia, cabe ressaltar outro grande avanço da humanidade relacionado à conquista da democracia e cujo sistema “nutre e se nutre do ideal Liberdade↔Igualdade↔Fraternidade” (MORIN, 2011, p. 96, grifos do autor) que passou a mover as nações a partir da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948. Esse documento foi construído com base na constatação de que a ideia de superioridade, seja de uma raça, de uma classe social, de uma cultura ou de uma religião sobre todas as demais, coloca em risco a própria sobrevivência da humanidade, trazendo a esperança da garantia dos direitos individuais, traduzida nos termos citados pelo autor. Diante das atrocidades cometidas na Segunda Guerra Mundial e retomando os ideais iluministas da Revolução Francesa, essa Declaração trouxe a manifestação dos anseios da população mundial pela construção de um mundo sobre alicerces ideológicos dos direitos à liberdade e à igualdade, a qual se efetivaria em relações de solidariedade entre os humanos (ONU, 1948).

Constata-se a tríade igualdade, liberdade e fraternidade já no artigo 1º dessa Declaração, que proclama que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sendo que, dotados de razão, devem agir na relação uma com as outras com espírito de fraternidade.

Esse Documento, ratificado na Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena, em 1993, que introduz uma concepção de direitos humanos universais e indivisíveis, embasados no princípio da igualdade entre os cidadãos e da participação plena do indivíduo em todas as instâncias, traz a esperança de um mundo de paz.

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos não há democracia, sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos (MORIN, 2011, p. 96).

Para o autor, é na base das Constituições democráticas modernas que se encontram os princípios que levam ao reconhecimento e à proteção dos direitos humanos. Todavia, a paz só

poderá se tornar estável quando todos os cidadãos perceberem que não são deste ou daquele Estado, mas cidadãos do mundo (BOBBIO, 2004).

O retrato do mundo de hoje, em suas crises política, econômica e espiritual é um claro atestado da veracidade das palavras desse autor. Os ataques aos direitos humanos, manifestos em situações que vão da falta de oportunidades educacionais até os constantes ataques à vida, sejam esses em razão de fundamentalismos religiosos ou pela miséria, pela fome e pela guerra que obrigam a muitos abandonarem sua pátria na tentativa de sobreviver, constituem-se em um claro atentado à paz mundial e levam ao questionamento acerca do futuro da humanidade.

No Brasil, a Constituição federal (CF) de 1988, foi o marco inicial de defesa dos princípios democráticos alicerçados na garantia dos direitos humanos, com vistas à cidadania. Com base na assertiva de que “todos são iguais”, abriu o caminho a ser trilhado na construção de outros documentos inclusivos, muitos deles relacionados à educação, em cujo bojo consta a formação da cidadania como missão a ser cumprida pelas instituições escolares. O artigo 205 da CF é claro: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa definição é reforçada pelo artigo 6º da CF, como o primeiro dos direitos sociais, nos quais se inclui a educação.

Ao refletir sobre as referências teóricas dos documentos citados, constata-se que as palavras direito e cidadania se fazem presentes, direta ou indiretamente, em todos os documentos, o que faz pensar sobre o significado das palavras mencionadas. Afinal, qual o entendimento para “direitos humanos”? O que é cidadania? O que significa a expressão, constante na legislação, “todos são iguais perante a lei”?

De acordo com Cury (2008), o compromisso do Estado com os cidadãos, nasce de obrigações que, respeitadas e efetivadas, se traduzem no direito. Do direito, originam-se prerrogativas próprias das pessoas que permitem que usufruam de algo que lhes pertence como tal. A efetivação dos direitos se concretiza em cidadania, que nada mais é do que a possibilidade de gozo dos direitos constituídos. Assim, “cidadão é todo o homem e toda a mulher sem discriminação étnica, igualado pela condição humana de onde emana todo o poder político que somente no seu interesse se justifica [...]” (TELLES, 1999, p. 9). Nesse prisma, a cidadania se associa ao direito (seja civil, político ou social) à igualdade de oportunidades e de condições para o exercício dos direitos, o que torna possível a redução das desigualdades sociais e a promoção da dignidade humana.

O problema fundamental que se apresenta em relação aos direitos humanos na sociedade de hoje, “não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004, p. 23). Assim, para que o direito à cidadania se efetive, é primordial o papel desempenhado pelo Estado. As políticas inclusivas precisam superar a visão de assistencialismo que impera na maioria das propostas governamentais e que se fazem presentes também nas escolas. Para que um ser humano tenha direitos e possa exercê-los, é mister que seja não assistido, mas reconhecido em seus direitos e incluído na sociedade em condições de igualdade com todos os demais. Isso deve valer para todas as pessoas: brancos, negros, indígenas, pessoas com deficiência.

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CURY, 2008 p.6 apud CHAUI, 1989, p. 20).

Em razão da legislação servir de suporte para o reconhecimento dos direitos, construiu-se, sob a égide dos princípios democráticos da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, que incorporou o princípio da diferença como direito. Na busca de garantir igualdade com equidade, esse documento formalizou e tomou para si o direito ao atendimento a grupos sociais vulneráveis, como as pessoas com necessidades específicas, entre as quais se encontram as com TDAH, os afrodescendentes e os indígenas.

Todavia, comprovando a afirmativa de Bobbio, já citada, ao par de todos os avanços da legislação e das conquistas da globalização, a sociedade vive um processo de “regressão democrática vinculada à crescente complexidade dos problemas e à maneira mutiladora de tratá-los” (MORIN, 2011, p. 97). Vive-se “em um mundo de privação, destituição e opressão extraordinária” resultado de um doutrina anti-social e anti-igualitária, assente principalmente no fator econômico de um regime capitalista” (SEN, 2015, p. 9).

A questão crucial desse sistema envolve a questão da desigualdade e da exclusão que, de acordo com Sen (2010, p. 23), englobam “disparidades na riqueza e também assimetrias brutais no poder e nas oportunidades políticas, sociais e econômicas”, fatores desencadeadores das injustiças sociais. Para esses autores, é preciso considerar que o problema não está na globalização, que oportuniza uma abundância de oportunidades e benefícios, mas, sim, na “inclusão injusta”, assente na desigualdade das recompensas da globalização, o que faz com

que se torne geradora da exclusão, por meio de uma “exclusão de inclusão igualitária” (SEN, 2010, p. 34-36).

Desses pressupostos, pode-se inferir que as injustiças sociais na sociedade moderna se propagam tanto por meio da inclusão desigual quanto da exclusão e vão além da desigualdade de classes proposta por Marx. Precisam ser consideradas a partir das situações de desigualdade e de exclusão que envolvem todas as pessoas em condições desfavoráveis na sociedade. Nesse sentido, cabe considerar o pensamento de Foucault sobre a ocorrência da exclusão como um fenômeno social e cultural presente na civilização, cujo discurso estabelece um padrão que rejeita tudo o que se encontra do lado mais fraco, considerado perigoso, errado, anormal. Com essa divisão, passa-se a viver em um mundo de separação entre o bom e o ruim, o normal e o anormal (FOUCAULT, 2003; SANTOS, 2010).

Nessa contextura, independente de qualquer legislação inclusiva, a escola, ao traduzir e reproduzir a sociedade na qual se insere, carrega em seu universo a marca da desigualdade e da exclusão, por meio de funções normalizadoras, classificatórias e elitistas. É possível perceber a escola como uma instituição disciplinar que ordena e organiza, o que se pode considerar como uma normalização disciplinar, em que os alunos são reconhecidos a partir dos méritos ou deficiências individuais: alunos mais fracos ou mais fortes (in) disciplinados, repetentes, com deficiência, sem deficiência. Ao provocar a submissão do que é diverso, por meio de categorizações, a escola obriga a caminhar dentro de padrões unitários estabelecidos. Os que não seguem o padrão são segregados em categorias fora da “normalidade” dominante e cujo destino é a reprovação ou a expulsão (abandono) da escola (FOUCAULT, 2003).

Tanto a desigualdade quanto a exclusão são “sistemas de pertença hierarquizada” nos quais os grupos se inserem. Enquanto a exclusão fundamenta-se em um sistema hierárquico, resultado da segregação, de uma pertença que se afirma pela não pertença, a desigualdade assenta no princípio hierárquico da integração social. Na exclusão, “quem está embaixo está fora”; na desigualdade, “quem está embaixo está dentro e sua presença é indispensável” (SANTOS, 2010, p. 280),

De forma concreta, os princípios da ordenação e normalização podem ser claramente percebidos hoje, em instituições escolares onde os alunos são colocados dispostos um atrás do outro para receber um mesmo conteúdo, realizar a mesma atividade, submeter-se às mesmas provas, para, no final, ser categorizado em notas de 0 a 100, objetivando a separação de aprovados e reprovados.

O depoimento a seguir exemplifica de forma clara o processo de exclusão que ainda ocorre em muitas escolas

Eu não conseguia aprender a ler. Tinha muita vergonha das outras crianças. A professora brigava comigo toda aula. Quase todo o dia apanhava da minha mãe por causa da lição. Eu era uma criança muito infeliz, odiava a escola. Acabei não estudando. Até hoje tenho vergonha de dizer que só concluí o ensino fundamental. Não tenho coragem nem de fazer um curso de computação. Acho que devo ter algum problema, nunca consegui aprender nada [...] (BOSSA, 2002, p. 72).

Depoimentos como esse trazem a reflexão sobre a responsabilidade da escola no que tange, não só ao presente, mas ao futuro das gerações que se encontram em “suas mãos”. Desde o século XIX, o discurso do direito à educação, a sua universalização e a erradicação do analfabetismo se propaga. Por que não acontece?

Constata-se que, no início do século XIX, já se trazia a compreensão da necessidade de combinar igualdade com diferenças, tendo isso como ponto de partida para qualquer aprendizagem. No livro *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação humana* o escritor Rancière traduz o pensamento do professor Jacotot que viveu nesse século. Os escritos apontam o entendimento de que uma sociedade de emancipados somente existe se for embasada sem divisões entre os que sabem e os que não sabem, entre os inteligentes e os ignorantes, os capazes e os incapazes. A crença voltava-se para a impossibilidade de alcançar a igualdade, partindo de uma situação de desigualdade, reconhecendo que “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2013, p. 65).

As grandes lições desse mestre têm sua reprise nas palavras que ressoam de Mantoan (2006, p. 16), quando diz que, em sociedades democráticas que se pautam pela valorização individual e igualdade de oportunidades, a inclusão propõe um tratamento desigual como forma de devolver a igualdade, rompida pela segregação. Para referendar seu pensamento, essa autora cita Rawls, que em sua obra *Teoria da Justiça* (2002, p. 108), em sua defesa de que o direito à igualdade de oportunidades – com suas desigualdades naturais – é arbitrário do ponto de vista moral. A partir disso, autora propõe uma política da diferença, estabelecendo a identificação das diferenças como uma nova forma de igualdade.

A igualdade precisa ser reconhecida a partir da política da identidade assumida no reconhecimento do outro. Isso exige articular políticas de identidade com políticas de igualdade. “Uma política genuína é a que permite a articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas assentam” (SANTOS, 2010, p. 313). Nessa direção, o pensamento do autor, tão propagado nos dias atuais se enraíza quando afirma que “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (p. 462).

Nas três últimas décadas, talvez pelo eco das palavras de autores como Santos e Freire pelo direito à igualdade nas diferenças, movimentos sociais pró-inclusão iniciaram um processo de resistência à opressão imposta pela sociedade capitalista e estão a abrir espaços para o alcance dos direitos das pessoas em situação de desigualdade e/ou excluídas na sociedade. Constata-se, aqui e acolá, algumas políticas públicas, como é o caso da política em que se assentou a construção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que surgiram para romper com o ciclo do assistencialismo, da desigualdade e da segregação. É sobre essas políticas inclusivas voltadas às pessoas com deficiência e para os estudantes que sofrem com o TDAH que se direciona a continuação deste capítulo.

2.3 O paradigma da inclusão

Das conquistas da democracia contemporânea, considera-se que a ampliação do universo estudantil, consolidando o direito de todos de frequentar a escola é, com certeza, um dos maiores triunfos e uma de suas maiores marcas.

À luz de princípios mais inclusivos, novos conhecimentos foram surgindo, o que possibilitou a substituição da política da segregação que condenou ao isolamento pessoas inválidas, consideradas inúteis para a sociedade, para uma política de integração, que favoreceu o ingresso dos sujeitos excluídos. A partir dessa política, as escolas se abriram às pessoas com deficiência, porém, considerando que para incluir era suficiente abrir as portas para os que estavam fora, exigindo desses, a adaptação ao meio, o que se mostra impossível. De que adianta um surdo estar sentado junto aos demais, se não lhe forem ofertadas condições para que possa escutar a explicação do professor? Ou de uma pessoa com deficiência física que vai à escola e não encontra no ambiente a acessibilidade necessária à sua locomoção?

O paradigma da integração, que se intensificou na década de 1970, sustentado pela LDB 5692/71, pautou-se por marcos teóricos que não conseguiram superar os preceitos igualitaristas e universalistas da humanidade. Seu conceito traz embutido um conceito distinto da inserção pela inclusão, pois parte do pressuposto de que deveriam existir dois sistemas de educação: o regular e o especial. Os alunos com necessidades especiais poderiam estudar em escolas regulares se fossem capazes de se adaptar para acompanhar os colegas de classe. Assim, foi desenvolvido um sistema de cascata para acomodar os diversos níveis de capacidade (MANTOAN, 2006).

Cabe considerar que

[...] tanto a integração quanto a inclusão são formas de inserção social, mas enquanto a primeira trata as deficiências como problema pessoal dos sujeitos e visa a manutenção das estruturas institucionais, a segunda considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições (LIMA, 2006, p. 24).

Para exemplificar a referida citação, cabe relatar experiências vivenciadas por essa autora na década de 1970, época em que se vivenciava nas escolas o princípio da integração e cujas lembranças ficaram na memória. Como exemplo, cabe relatar que, para o ingresso ao primeiro ano escolar, os alunos passavam por uma bateria de testes denominados “Teste ABC”, cujos resultados eram determinantes para definir a turma que cada uma dessas crianças iria frequentar, se seria a turma dos “mais fortes”, ou a turma dos “mais fracos”. Vem também à memória a forma como eram realizadas a formação das turmas, caracterizadas pela uniformidade e separadas por idade. Desse modo, formavam-se turmas somente de alunos mais velhos (os reprovados), que ficavam em salas separadas dos mais novos (os aptos e inteligentes). Nessa mesma época, alunos considerados indisciplinados, ou que reprovavam por 2 ou 3 anos consecutivos eram eliminados da escola. Isso faz voltar a Foucault para quem, numa única instituição, normais e anormais dividem o mesmo espaço, porém a norma é mantida. Em outras palavras, o corpo normatizador serve de parâmetro para designar aqueles que podem e os que não podem aprender, por meio da classificação entre os normais e os anormais, os bons e os maus (FOUCAULT, 2002).

Na época, alunos eram separados por sexo e atendidos separadamente, por dois professores, nas aulas de educação física. O ingresso na sala de aula era feito em filas, em ordem de tamanho (maiores à frente) e separados por gênero (meninas atrás dos meninos). O diário de classe relacionava primeiro os meninos e depois as meninas. Essas constatações não deixam dúvida sobre o porquê da necessidade de tantas lutas para o empoderamento das mulheres na sociedade atual.

Cabe o relato de que alguns alunos com deficiência começaram a frequentar a escola regular por força da Lei nº 5692/71 (calcada nos princípios da integração). Dois deles foram matriculados nessa mesma escola. Um deles, com deficiência intelectual leve, frequentava a classe especial tendo “o direito” a uma sala e a uma professora só para ele. Retirado do convívio dos demais, “amparado” na legislação da educação especial passou vários anos condenado ao isolamento em uma sala minúscula. Esse processo de exclusão culminou com o fechamento da classe especial e, conseqüente, determinou o afastamento do aluno da instituição escolar.

O outro, com deficiência física, quando aluno das séries iniciais, dependia da boa vontade e dos braços da professora para levá-lo a atravessar obstáculos como as escadas ou

então ir ao banheiro. Mas ao crescer, como ir até à biblioteca no intervalo, se essa estava situada após a barreira dos degraus? Como participar das aulas de educação física se o acesso à quadra era feito por escadas? Entristece pensar no prejuízo que essas ações acarretaram a esses alunos e nas infinitas oportunidades de aprendizagem que se perderam em razão da privação do convívio com os colegas. Questiona-se o quanto eles poderiam ter se desenvolvido, se a aposta fosse em suas potencialidades ao invés de em suas limitações.

É importante, mencionar que, com essa política, uma infinidade de alunos foram jogados para fora da escola, em razão de constantes fracassos ou reprovações ou por não se adaptar ao modelo estabelecido. Quem sabe quantos, muitos com certeza com TDAH, com procedimentos inclusivos, poderiam ter tido melhores perspectivas de vida pessoal e social!

Refletir sobre os preconceitos embutidos por detrás do princípio de integração permite compreender as dificuldades que permanecem até nossos dias em relação à discriminação e ao preconceito que, independente das políticas inclusivas em vigor a partir das últimas décadas, continuaram a se fazer presentes em muitas escolas da sociedade contemporânea.

A partir da década de 1990, a pressão de movimentos sociais e discussões referentes à educação das pessoas com necessidades especiais fez com que o cenário das políticas anteriores de integração começasse a dar lugar a uma nova visão de escola e de sociedade.

A Constituição Brasileira e a atual LDB estão aí para garantir a igualdade de condições de acesso e permanência à escola de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania da pessoa. Mesmo assim, considera-se que a LDB guarda alguns ranços do passado. O artigo 59, inciso II, por exemplo, refere-se ao direito à Terminalidade Específica (TE) para aqueles estudantes que “não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Ao oportunizar TE somente para alunos do ensino fundamental, (grifo nosso), a lei excluiu milhares de estudantes da permanência, com êxito, nas escolas. Pergunta-se: o que é feito do direito dos demais alunos, matriculados no ensino médio, na educação profissional ou no ensino superior? E, principalmente, os direitos daqueles a quem foi dado oportunidade de concluir o ensino fundamental por meio da TE estabelecida em Lei e que se encontram “incluídos” no ensino médio ou na educação profissional? Por analogia poderia ser oferecido aos alunos do ensino médio e da educação profissional a TE, com a certificação do que conseguiram cursar. Não receberiam o diploma. Essa lacuna vem impactando o trabalho dos professores com os estudantes com necessidades especiais, gerando reprovações e desistências, além da insegurança diante da omissão da legislação.

Nesse sentido, proposta de trabalho vem sendo construída no IFRS. Trata-se do Programa Educacional Individualizado (PEI), que será abordado posteriormente, nesta dissertação. Mais abrangente que a TE, na qual é ofertado ao aluno um certificado, no PEI o aluno recebe um diploma onde em arquivo anexo, constam as habilidades que conseguiu desenvolver no decorrer do curso.

Essa proposta vem de encontro ao pensamento de Mantoan quando diz que é preciso repensar e romper com esse modelo educacional perverso, padronizador e elitista que garante o acesso à escola comum para pessoas com deficiência, sem assegurar a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino, “reconhecendo a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2013, p. 33).

Por outro lado, cabe salientar que a garantia de adaptação de conteúdos, de recursos e de estratégias para os estudantes está ligada a políticas públicas que refletem diretamente na atuação pedagógica do professor. Como esperar que um professor que, para sobreviver, necessita atuar em duas ou três escolas, sobrecarregado de aulas, com salas nas quais, esse professor precisa atender de 35 a 40 alunos, conseguirá dar conta de adaptar currículo e atuar com práticas pedagógicas que atendam as mais diversas necessidades, olhando a cada um dos seus alunos como um ser único e individual com vistas a atendê-lo em suas diferenças? Zeichner (2003) aponta que, enquanto o discurso sobre os professores proclama autonomia, poder e profissionalização da atividade docente, as condições materiais (salário, tamanho das classes, disponibilidade de recursos, etc.) posição social e autoestima se deterioram.

Nesse sentido, há urgência em colocar em prática o discurso que permanece ao longo das décadas e que não se efetiva, em relação à valorização e às condições de trabalho condizentes ao professor.

O acesso e a permanência se configuram como sendo uma, entre tantas outras discussões que se relacionam à educação. O direito à educação significa, além da garantia desses direitos, a disponibilização de estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais e valorização do professor. É preciso tornar as leis um fato, saindo do texto e se preocupando, realmente, com o contexto.

Afora essas questões, existem outras que se concentram no âmbito moral e ético. Nesse sentido, a preocupação deve se voltar menos para a transmissão de conteúdos - prática comum em nossas escolas, voltando-se para os princípios nos quais deve se alicerçar a educação para alcançar a cidadania. Assim, os programas educacionais devem ser implementados por meio de

uma pedagogia que vê a educação como direito de todos e um meio para combater a desigualdade e a exclusão.

É nessa linha que foi proposta a Declaração de Salamanca, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha, em 1994, com a participação do Brasil. O documento aponta que toda a criança, independente das diferenças individuais, tem direito à educação, devendo ser dada a cada uma o direito à aprendizagem, tendo em vista “as características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem, que são únicas em cada ser” (BRASIL, 1994).

De acordo com o documento,

As escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BRASIL, 1994, p. 3).

Na perspectiva da educação inclusiva, as escolas devem se voltar para um sistema educacional que reconheça, respeite e atenda as diferentes necessidades dos alunos, seja pela deficiência ou por qualquer outra causa de ordem interna ou externa ao indivíduo. Assim, em seu sentido mais amplo, a educação inclusiva objetiva a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, transtorno, origem socioeconômica ou cultural.

Com a mudança de paradigma, a visão de prestação de serviços passa para uma visão inclusiva, com a percepção das diferenças como forma de crescimento de todo o grupo. Assim, as escolas inclusivas tornam-se ambiente propício às relações sociais e à aprendizagem, abrindo possibilidades de enriquecimento humano por meio da convivência na diversidade (CARVALHO, 2011).

Essa visão traz uma compreensão de escola que ultrapassa a visão simplista do direito de acesso que, a partir das legislações das últimas décadas, tem ocasionado a expansão quantitativa de alunos na sala de aula. A permanência com sucesso, prevista na legislação, tem um sentido que vai muito além de permitir o ingresso do estudante à escola. Antes, deve voltar-se para a necessidade de a escola trabalhar com uma filosofia cujos paradigmas assentem em princípios democráticos e igualitários, estabelecendo condições de aprendizagem a partir das diferenças existentes, dando a cada um o direito que lhe cabe.

Nesse prisma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), lançada em 2008, traz subjacente a ideia de que a educação inclusiva,

fundamentada na concepção de direitos humanos é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos. Concebida nessa perspectiva, evidencia o papel da escola na superação da lógica da exclusão, trazendo mudanças na organização de escolas e das classes especiais. Visa, assim, à construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (PNEE, 2008, p. 14). Essa política fundamenta-se em um paradigma que conjuga igualdade e diferença, condenando práticas discriminatórias e impelindo os sistemas de ensino a organizarem-se de forma a atender todos os alunos, por meio de alternativas possibilitadoras de uma educação de qualidade. Destaca, como um dos meios para o alcance de tão almejada meta, a formação de professores, reconhecendo-a como caminho para a concretização da educação inclusiva.

Garantir o direito de frequentar a escola regular das pessoas com necessidades especiais ou com transtornos no desenvolvimento, colocando-as em igualdade de condições de aprendizagem com os demais alunos, implica na responsabilidade de a escola organizar seu espaço, seu currículo, sua metodologia, de forma a contemplar a diversidade dos alunos a partir dos princípios de uma igualdade que caminhe lado a lado com o princípio do reconhecimento das diferenças. Essa concepção implica “uma igualdade democrática que combina o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença”, em que “o mérito deve ser proporcional ao que é ponto de partida de cada um” (RAWS, 2002, p. 79 apud MANTOAN, 2013, p. 33).

Recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o decênio 2014-2024, confirma os princípios inclusivos que começam a se fazer presentes nos sistemas de ensino. Constata-se que o texto, permeado pela palavra inclusão, retoma a meta de universalização do atendimento escolar e a erradicação do analfabetismo, proclamadas em legislações anteriores, mas distantes de concretização na prática. Propõe, ainda, a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de discriminação, a partir de valores éticos, da promoção dos princípios aos direitos humanos e à diversidade (BRASIL, 2014).

Poderiam ser aqui citadas outras tantas leis promulgadas nos últimos anos que propagam princípios inclusivos, embora, muitos deles não cumpridos. O século tecnológico, que revela o quão longe pode chegar a evolução do mundo por intermédio do conhecimento humano mostra que enquanto alguns alunos têm oportunidades de crescer e desenvolver-se, outros continuam segregados pela discriminação, pelo preconceito, pela reprovação, pelo

fracasso. Por que a ausência de oportunidades persiste? Por que uns atingem o sucesso e outros fracassam? Poder-se-ia, para responder a tal questão, ater-se a uma análise mais geral das políticas e ações determinantes das causas do sucesso ou do fracasso de tantos alunos. Escolheu-se, entretanto, fazê-lo de forma mais específica, por meio da análise das políticas propostas pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, já que, assim, como os demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets), surgiram como possibilidade para fazer frente ao processo de exclusão que, como visto, teima em se perpetuar nas escolas e na sociedade.

2.4 O Instituto Federal do Rio Grande do Sul no contexto das políticas públicas

Lócus da pesquisa, considera-se relevante e significativa a tarefa de apresentar o IFRS como instituição de ensino público e gratuito, cujo compromisso volta-se para o desenvolvimento da região onde se localiza e para a oferta de uma educação de qualidade a todos os que a procuram.

Para apresentar as políticas que norteiam as práticas educativas que se desenvolvem na instituição, partiu-se da sua trajetória e dos princípios balizadores de sua ação. Buscou-se, assim, delinear a sua história, traçando o caminho percorrido, no qual foram criados os *campi* e construídos, de forma coletiva, os documentos que embasam as políticas inclusivas de seus oito anos de existência, principalmente as que se voltam para os estudantes com necessidades especiais.

2.5 Nas políticas brasileiras, a construção da história do IFRS

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é originária, em grande parte, de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices instituídas por decreto presidencial no ano de 1909 é composta por 38 instituições, além de instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas que também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (BRASIL, 2016).

Passaram-se cem anos até a instituição desse novo modelo de educação profissional. Nesse período, as escolas vivenciaram várias transformações e mudanças de concepções, subordinadas ora ao Ministério da Agricultura, ora ao Ministério da Educação, até que o Plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, proposto pelo governo em 2005 e concretizado em 2008, por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, deu

origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets), com um modelo de educação totalmente inovador de educação.

No bojo de um conjunto de políticas públicas voltadas para a educação profissional e tecnológica, construídas para fazer frente ao projeto neoliberal em vigor no país, os Ifets surgiram com uma proposta político-pedagógica na qual a visão do mundo do trabalho vinculasse a um projeto democrático comprometido com os setores explorados da sociedade e inserido nos princípios de igualdade social. “A nova organização escolar e acadêmica aponta para a ruptura da reprodução de modelos externos, com vistas à inovação a partir da relação entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (ESCOTT; RAMOS, 2016, p. 13-14).

A proposta dessas instituições é de uma educação

[...] vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (PACHECO, 2011, p. 8).

Com um conceito de educação profissional e tecnológica diferenciado, os Ifets possuem uma organização pedagógica verticalizada, o que possibilita a atuação docente em diferentes níveis de ensino, da educação básica à superior e/ou pós-graduação. O objetivo da verticalização é a otimização dos espaços, o compartilhamento de experiências e a possibilidade de trajetórias de formação que podem ir do curso médio técnico até o superior e/ou pós-graduação (PACHECO, 2011).

Essas instituições, que apresentam estrutura *multicampi*, foram pensadas com o objetivo de intervenção nas regiões onde se situam e têm em vista oportunizar o desenvolvimento por meio da qualificação de profissionais para os setores em que se concentra sua economia e, ainda, a realização de pesquisas para desenvolvimento de novos processos com vistas ao desenvolvimento sustentável. Consolida sua missão com uma proposta inclusiva em que a formação humana precede a qualificação para o trabalho.

O que propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso, a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social (PACHECO, 2011, p. 10).

Esse enfoque traz a concepção de educação profissional e tecnológica como espaço de construção de caminhos para o desenvolvimento local e regional. A visão ultrapassa a concepção da educação profissional como mera instrumentalizadora de pessoas para o mercado, referenciando as ações da ciência, da tecnologia e da cultura como dimensões indissociáveis da vida humana (BRASIL, 2016).

A proposta é agregar à formação acadêmica e, nela, preparar e qualificar para o trabalho, oferecendo “uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida” (PACHECO, 2011, p. 2).

Para alcançar tão arrojada meta, os institutos contam, atualmente, com 568 *campi*, espalhados por todas as regiões do país e que atuam em cursos técnicos (em sua maioria na forma integrada com o ensino médio), na educação profissional de jovens e adultos, em cursos de licenciaturas e graduações tecnológicas, além de disponibilizar especializações, mestrados e doutorados, voltados principalmente para a pesquisa aplicada em inovação tecnológica e desenvolvimento sustentável. Equiparados às universidades federais, foram criados com natureza jurídica de autarquia e são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A revolução processada pelos Institutos Federais, em termos de possibilidades de ingresso em uma instituição federal pública e gratuita, pode ser observada pelo número de *campi* instalados, nos últimos anos, no Brasil. No gráfico a seguir, é possível observar que a expansão ocorrida nesta última década foi maior do que a processada nos cem anos de existência da educação profissional.

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: Brasil/MEC/2016.

Na fase de expansão, o Estado do Rio Grande do Sul foi contemplado com três instituições federais voltadas para a educação profissional e tecnológica: o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL) e o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), que juntos, somam hoje, 44 *campi*, além de polos de EaD e centros de referência espalhados pelo Estado.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), foco deste trabalho, da mesma forma que os demais, nasceu com o compromisso de fortalecimento e expansão da Educação Profissional e Tecnológica por meio de um novo modelo organizacional direcionado a abrir oportunidades para milhares de jovens e adultos, “com atenção especial às camadas sociais que carecem de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo produtivo” (IFRS, 2016, p. 2).

Em sua criação, o IFRS estruturou-se a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Após, incorporaram-se mais dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande.

No decorrer do processo, foram federalizadas e incorporadas ao IFRS unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os *campi* de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga.

No momento, em continuidade a esse processo de expansão, estão em fase de implantação os *campi* de Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão (IFRS, 2016), o que totaliza 17 *campi*.

O mapa a seguir possibilita visualizar a localização da Reitoria e dos *campi* implantados e em fase de implantação nas respectivas regiões onde se localizam, sendo possível visualizar os locais de realização da pesquisa: *Campus* Caxias do Sul, *Campus* Feliz, *Campus* Ibirubá, *Campus* Osório e *Campus* Sertão.

Figura 1 - *Campus* do IFRS



Fonte: IFRS, 2016

Com a Reitoria sediada em Bento Gonçalves, o IFRS oferta cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de diferentes modalidades além de cursos de pós-graduação e programas do Governo Federal. Atualmente, atende cerca de 16 mil alunos, matriculados em 200 cursos técnicos e superiores de diferentes modalidades. Oferta também cursos de pós-graduação e programas do Governo Federal como Formação Inicial e Continuada (FIC) e

Proeja. Para atender a essa diversidade de alunos e cursos, em uma diversidade de locais, conta com aproximadamente 910 professores, 890 técnicos administrativos em educação, distribuídos entre os campi, que buscam atender as demandas das regiões, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão (IFRS, 2016).

A presença dos campi em vários municípios, atendendo a diferentes realidades produtivas locais e comunidades com necessidades específicas, torna o IFRS uma instituição com o desafio de ser um dos protagonistas do desenvolvimento socioeconômico da sociedade brasileira, a partir da educação pública gratuita e de excelência, considerando-se a impossibilidade de dissociação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (IFRS, 2014 a, p. 17).

Para fazer frente aos desafios em relação à diversidade que apresenta, a instituição conta com um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que norteiam as ações dos campi. Construídos com a participação dos servidores de todos os campi da instituição (prática adotada pelo IFRS para a elaboração dos demais instrumentos norteadores) esses documentos evidenciam a linha guia de suas ações.

A seguir, analisam-se esses documentos, a partir da proposta inclusiva, em cujo bojo foram criados e se alicerçam os Institutos Federais do país.

2.5.1 A proposta inclusiva do IFRS

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político Institucional (PPI) do IFRS consta a proposta de uma educação inclusiva, voltada para as camadas mais vulneráveis da população.

O PDI apresenta a proposta de ações do IFRS, sustentada em um planejamento coletivo. No momento, a instituição embasa suas ações em seu segundo PDI, válido para o período de 2014 a 2018. Ao final desse tempo, a exemplo do que foi feito com o documento anterior, há previsão de revisão e de avaliação, o que tornará possível a redefinição das metas que se fizerem necessárias.

De acordo com o PDI, o desenvolvimento institucional deve articular ensino, pesquisa e extensão, com os olhos voltados para as pessoas “historicamente colocadas à margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do nível de qualidade das atividades produtivas e da democratização do conhecimento, considerando a comunidade em todas as suas representações” (IFRS, 2014a, p.17-18).

No Projeto Pedagógico Institucional consta, com base em Veiga (2002), que o projeto político deve vincular-se ao compromisso da instituição com a formação do cidadão para o tipo de sociedade que a instituição almeja. Essa visão, torna as duas dimensões – pedagógica e política – indissociáveis e traz a compreensão de que o projeto pedagógico se constitui como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, no intuito de buscar alternativas viáveis para efetivação de seus objetivos e metas.

Por essa razão, é relevante conhecer o PPI do IFRS, haja vista ser esse documento a bússola a indicar o norte para o qual devem se direcionar suas ações, já que é o documento fundante da concepção pedagógica da instituição. Nele, está explicitada a visão que a instituição possui acerca dos elementos que dela fazem parte, tais como: os princípios orientadores do ensino, da pesquisa e da extensão e o currículo proposto, entre outros.

A construção do PPI do IFRS iniciou no ano de 2010, quando foi criado um Grupo de Trabalho com a participação de servidores de todos os *campi* e da Pró-Reitoria de Ensino. Servidores desse grupo, escolhidos entre seus pares, ficaram responsáveis pela organização da minuta que, ao final desse mesmo ano, foi apresentada e apreciada pelos demais elementos da instituição. Isso feito, foi reestruturado o grupo e reformulada a minuta, incorporando ao documento as contribuições dos servidores. Após, seguiu para nova análise pelos segmentos. Finalmente, em setembro de 2011, foi apreciado e se tornou, oficialmente, o Projeto Pedagógico Institucional do IFRS. Gestado coletivamente, refletiu as aspirações da instituição, nele constando o pensamento e o ideal desejado por todo o grupo institucional.

Sem intenção de diminuir o mérito de um trabalho exaustivo e valoroso, que buscou projetar os anseios da comunidade escolar, esta pesquisadora acredita ser relevante destacar que a participação dos pais, que ficaram de fora desse processo, poderia ter contribuído para ampliar a perspectiva político-pedagógico, enriquecendo e democratizando ainda mais o espaço institucional.

O PPI do IFRS propõe manter os objetivos de sua criação, no sentido de buscar o desenvolvimento local e regional em uma perspectiva cidadã em que o ser humano se desenvolve em um espaço coletivo, nos quais participam elementos históricos e culturais que permeiam as relações sociais. Sustenta a proposta de compromisso com a democratização dos conhecimentos, tendo como base um modelo de educação progressista, articulado a um projeto de sociedade baseada na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos: cultural, social, econômico, político, ecológico. Para tanto, além de buscar ser um centro privilegiado de excelência em educação, projeta constituir-se como uma instituição de educação

conhecedora e comprometida com a realidade na qual está inserido, tanto em nível local como regional.

Nessa perspectiva, busca contemplar as regiões de sua abrangência, com uma educação que atenda as demandas locais, em uma proposta de valorização da educação em todos os seus níveis por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. O foco principal é o público excluído das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada e da democratização do conhecimento.

2.5.2 O projeto institucional: missão e princípios do IFRS

Assim como raízes que bem assentadas à terra, contempladas com os nutrientes necessários geram galhos fortes, que produzem e sustentam muitos frutos, em um projeto institucional, a missão proposta é o cerne que sustenta a sua existência. Nesse sentido, se a missão de uma instituição estiver sustentada em uma estrutura física e humana firme e consistente, eclodirão frutos que serão disseminadores de sementes de transformação social.

Como Instituição Federal de ensino público e gratuito, o IFRS

[...] atua com a missão promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais, formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável (IFRS, 2014a, p. 18).

Nesse prisma, o IFRS apresenta um novo paradigma de desenvolvimento, em que a preocupação se volta para um trabalhador qualificado e com condições de ocupar seu papel no mundo de forma autônoma, sendo capaz de agir e interagir na tomada de decisões que se fazem necessárias para transformação do modelo econômico vigente na sociedade atual.

Como visão institucional, o IFRS, busca se constituir como “uma instituição de excelência em educação, ciência e tecnologia” (IFRS, 2014 a, p.19). Como instituição de “excelência”, que é o que se propõe o IFRS, pondera-se que a realidade contemporânea exige que o ser humano seja preparado intelectualmente para pensar a realidade histórica da humanidade em sua complexidade de problemas em uma era planetária. Assim, a educação de excelência é aquela que busca enfrentar os desafios que se apresentam. Pela forma como vem se caracterizando a sociedade atual e pelos objetivos que norteiam a ação dessas instituições, pensa-se que, no mundo contemporâneo, a excelência deve residir, principalmente, em tornar o homem mais humanizado e sujeito de sua própria história (FREIRE, 2015).

O voltar-se à humanização do homem, de acordo com o que deseja Freire, encontra-se explícito nos princípios do IFRS, previstos no art. 3º de seu Estatuto, que sustenta como norte para suas ações, entre outros, o comprometimento com a justiça, a ética, a cidadania e a inclusão (IFRS, 2014 b).

Nesse viés, compreende-se que a educação, tanto no IFRS, quanto nas demais escolas do país, “precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social” (PACHECO, 2011, p. 8).

Para o alcance da missão e dos princípios norteadores do IFRS, foram propostos no PPI os seguintes objetivos:

- estimular, por meio da criação de políticas, a ampliação continuada das condições de permanência dos estudantes no IFRS, considerando a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão;
- estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento humano e socioeconômico local e regional (IFRS, 2011, p. 4).

A compreensão do trabalho como princípio educativo traz o entendimento de que o sujeito é capaz de se inserir na realidade para nela produzir, se apropriar e transformá-la. É condição indispensável da existência do homem, visto ser o mediador entre o homem e a natureza (MARX, 1987). Pode-se, assim, dizer que o homem se forma e constrói sua identidade pelo trabalho.

2.5.3 A inserção regional com vistas à inclusão social

O IFRS apresenta características significativas diferenciadas, o que enriquece a sua ação e o seu planejamento. Os *campi* estão localizados em regiões que se constituem como polos regionais de referência em função da necessidade da demanda por formação nas regiões onde se inserem. Ao atuar em áreas geográficas e realidades socioeconômicas distintas, a instituição busca preservar sua unidade e identidade na diversidade que a caracteriza.

A constituição socioeconômica da região, diversa, incide na definição dos cursos ofertados. As características regionais com suas demandas diversas, exigem a diversificação dos cursos ofertados na instituição, para poder atender às necessidades da região. Assim, por exemplo, enquanto o *Campus* Ibirubá, situado em uma área de grande potencial industrial metal-mecânico oferece a verticalização do ensino nessa área com os cursos de mecânica em

todos os níveis (ensino médio, subsequente e superior), o Campus Bento Gonçalves, localizado em uma região de produção vinícola, oferta a verticalização no curso de Viticultura e Enologia.

Além disso, há unidades que se localizam em regiões desenvolvidas, com alto índice de desenvolvimento humano (IDH), como é o caso dos *campi* localizados na região da serra: Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Feliz e Farroupilha. Outros, instalados em regiões de comunidades mais carentes e de baixo poder aquisitivo, necessitam de formação profissional para inserção no mundo do trabalho, como é o caso do *Campus Restinga*.

2.5.4 A concepção de ser humano, de sociedade e de educação

A concepção do ser humano do IFRS é a de um ser histórico e cultural que se constitui nas relações e na convivência com os outros seres. Em permanente movimento e com a consciência de ser inacabado, produz sua existência por meio da reflexão e da sua ação política tornando-se, assim, sujeito capaz de atuar para transformar a realidade. Nesse sentido, o projeto da instituição visa a uma sociedade baseada em relações entre iguais, com foco no exercício consciente da cidadania. Como participante e atuante nos processos de transformação que se fazem necessários em um mundo intensificado pela globalização, a instituição busca sintonizar-se com as necessidades de formação profissional, articulando Trabalho e Educação (IFRS, 2011).

Nessa perspectiva, o IFRS enfoca o trabalho como princípio educativo, atuando para

[...] a superação da divisão social do trabalho que separou ao longo da história o homem entre o pensar e o fazer, o dirigir e o planejar. Superando a compreensão do trabalho estranho e alienado, que se opõe à construção de uma sociedade humanizada, com olhar voltado ao trabalho com sentido ontológico (IFRS, 2011, p. 16).

Acredita-se que de forma isolada, a educação não tem força e poder suficientes para transformar a sociedade. Porém, sem sua intervenção no meio, não há qualquer possibilidade de mudança, já que todo o processo de transformação é fruto de um conjunto de ações educativas. Pensar a construção de uma sociedade humanizada, exige encontrar formas que possibilitem a sua transformação. Para que se concretize o papel social proposto pela instituição, é necessário fomentar políticas inclusivas que tornem possível o alcance daquele que deve ser o objetivo maior da instituição: a possibilidade de acesso e permanência das pessoas em situação de exclusão na sociedade e a sua saída com êxito da instituição.

2.6 Políticas inclusivas do IFRS: a concretização da missão

Políticas inclusivas são efetivadas por sistemas educacionais que “estabelecem programas, projetos e atividades que permitem o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos” (CARVALHO, 2011, p. 80).

Para atender às diretrizes legais e concretizar sua missão dentro de uma proposta inclusiva, o IFRS conta com uma Assessoria de Ações Inclusivas (AAI), responsável pelo planejamento, pela organização e pelo acompanhamento das ações relacionadas à inclusão, tendo como principal finalidade

[...] promover a cultura da educação para a convivência, a defesa dos direitos humanos, o respeito às diferenças, a inclusão, permanência e saída exitosa de pessoas com necessidades educacionais específicas para o mundo do trabalho, a valorização da identidade etnicoracial, a inclusão da população negra e da comunidade indígena, em todos os setores, combate à homofobia, buscando a remoção de todos os tipos de barreiras e formas de discriminação (IFRS, 2016, p.1).

Nessa visão, percebe-se o reconhecimento de que é a instituição quem deve adaptar-se à diversidade e não o contrário. Nos princípios inclusivos propostos em seu PPI constam: “a igualdade de oportunidades e de condições de acesso, inclusão e permanência; a garantia da educação pública, gratuita e de qualidade para todos; a defesa da interculturalidade; a integração com a comunidade escolar” (IFRS, 2011, p. 29).

A consolidação desses princípios torna-se possível em razão da participação direta da AAI que tem a seu cargo a responsabilidade de coordenar as ações inclusivas constantes em sua Política de Ações Afirmativas, orientada para as ações de inclusão, na busca de reduzir desigualdades e quebrar barreiras. Dessa política, participam os Núcleos de Ações Afirmativas (Naafs), compostos pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes), Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis), Núcleos de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (Nepgss), além de uma Comissão de acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas com caráter avaliativo e propositivo. Nos cinco *campi* em implantação, os Naafs congregam as ações dos três núcleos supramencionados em um só.

O Napne, mais especificamente ligado ao foco desta pesquisa, constitui-se como setor propositivo e consultivo que atua como mediador dos processos de inclusão nos *campi*. Atua com ações no ensino, na pesquisa e na extensão. Tem como principal meta facilitar e disseminar

ações para garantir o ingresso, a permanência e a saída exitosa dos alunos com necessidades especiais para o mundo do trabalho. Suas ações têm em vista a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais com a visão de que “pessoas com necessidades educacionais especiais são todas aquelas cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem” (IFRS, 2014c, p. 2).

Entre as inúmeras atividades propostas e desenvolvidas por esses núcleos estão, além da política de ingresso, o acompanhamento dos alunos com necessidades especiais, visando à permanência e à saída, com êxito, da instituição; a ações de formação e capacitação para servidores e comunidade externa; a atividades inclusivas em escolas localizadas em sua região de abrangência; à oferta de cursos de libras; à adaptação de materiais curriculares; à colaboração na elaboração das provas para concursos e processos seletivos acessíveis; ao desenvolvimento de dispositivos de Tecnologia Assistiva; à contratação de intérpretes de Libras nos *campi*; à adaptação de provas em Braille, etc.

Para auxiliar nessa tarefa, o IFRS conta com um Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA), pioneiro no projeto de garantir acessibilidade virtual. O CTA é oriundo do antigo Projeto de Acessibilidade Virtual e, por suas ações, tornou-se referência no país. Atualmente, compõe a rede de núcleos do Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA) do Centro de Tecnologia da Informação (CTI) Renato Archer, órgão vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). O CTA atua com o compromisso de “propor, orientar e executar ações de extensão, pesquisa e desenvolvimento em acessibilidade arquitetônica, instrumental, comunicacional, programática, metodológica, atitudinal e recursos de tecnologia assistiva” (IFRS, 2015, p. 1).

Para garantir a acessibilidade, o Centro atua na criação de sites, portais, objetos de aprendizagem, sistemas web, materiais didático-pedagógicos acessíveis/adaptados, na criação de metodologias e capacitações para a implementação de soluções acessíveis para pessoas com deficiência e na produção, no uso e na capacitação para utilização de Tecnologia Social Assistiva.

2.6.1 A política de ações afirmativas

Considerando que ação afirmativa é “toda a ação institucional que se volte à superação das desigualdades sociais diversas impostas historicamente a populações ou grupos

discriminados [...]” (LOUSADA, 2015, p. 20), as ações afirmativas do IFRS, voltam-se para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Construída, democraticamente, a partir de um Grupo de Trabalho no qual se integraram servidores da Reitoria e dos *campi*, a Política de Ações Afirmativas (Paaf) foi instituída objetivando ações de “promoção do respeito à diversidade sócio econômica [sic], cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos” (SONZA; SALTON; STRAPAZZZON, 2015, p. 10).

Em vigor desde 2014, essa política oportunizou consolidar em ações os princípios inclusivos propostos pela instituição. Nessa política, encontram-se as orientações concretas de inclusão, considerando o respeito aos direitos humanos e à diversidade. Entre elas, há medidas para o ingresso, a permanência e o êxito dos estudantes em todos os cursos ofertados, principalmente para aqueles com necessidades educacionais especiais, negros, indígenas e estudantes que provém de escolas públicas, além dos servidores da instituição.

Entre seus objetivos principais estão o respeito à diversidade, a ampliação do acesso, ações para a permanência e a saída exitosa para o mundo do trabalho (IFRS, 2014d).

Para garantir o acesso, a Paaf propõe o ingresso mediante sistema de cotas, no qual 55% das vagas ficam reservadas a egressos do sistema público (negros, indígenas e pessoas com necessidades especiais), em todos os cursos e níveis ofertados pela instituição. Além disso, para esses últimos, nos processos seletivos, são oportunizadas adaptações e recursos necessários de tecnologia assistiva, bem como disponibilização de provas filmadas em Libras, além de intérpretes de Libras para auxílio nesse processo.

Quanto às ações para a permanência dos estudantes estão previstas, entre outras: apoio acadêmico, acompanhamento psicossocial e pedagógico, adaptações de materiais didático-pedagógicos e instrumentos de avaliação, aquisição e elaboração de recursos didáticos e tecnologias assistivas, adaptação curricular, bem como capacitação de servidores em ferramentas, metodologias e técnicas para a inclusão social das pessoas com deficiência, transtornos e distúrbios de aprendizagem e/ou altas habilidades ou superdotação.

A análise das política das ações afirmativas do IFRS, permite concluir que, mesmo se a proposição de suas ações não for suficiente para a superação total da herança das práticas discriminatórias na educação de nosso país, com certeza, muitas das suas estratégias possibilitam abrir caminho para que o IFRS se constitua e se consolide como uma instituição de práticas inclusivas de exercício da cidadania.

2.6.2 O Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs)

Os PPCs, em suas bases legais fundamentam-se nos princípios explicitados na Constituição do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (Lei 9394/96) e no conjunto de leis, decretos, pareceres e referenciais curriculares que normatizam a Educação Profissional no sistema educacional brasileiro. Estão presentes também, como marco orientador, as decisões institucionais traduzidas nos objetivos do IFRS e a compreensão da educação como uma prática social.

A análise aleatória de seis Projetos Pedagógicos dos Cursos dos *campi* envolvidos na pesquisa permitiu verificar que esses ratificam o que foi proposto no Projeto Institucional, mantendo a mesma visão e os mesmos princípios e objetivos voltados à humanização. Por essa razão, aborda-se a questão dos PPCs no coletivo das propostas, já que todos buscam proporcionar aos seus estudantes uma nova perspectiva de vida em uma trajetória cidadã.

A análise possibilitou verificar que as diretrizes, as concepções e os princípios constantes nos projetos pedagógicos dos cursos estão em consonância com o PPI, propondo uma prática contra-hegemônica, assente no diálogo e buscando o desenvolvimento pleno da pessoa humana. Nessa concepção, reconhecem o homem, como capaz de, por meio de uma educação cidadã, inserir-se no mundo do trabalho. A premissa é assumir o trabalho como princípio educativo cuja compreensão perpassa por uma relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Constatou-se que os conteúdos e as metodologias defendem a proposta interdisciplinar e são trabalhados para atingir os objetivos propostos pelo professor. A avaliação é considerada em um papel diagnóstico e cooperativo, dentro de uma visão emancipatória, em que o ato de avaliar compreende, além da produção e da construção de conhecimentos, a orientação e a reorientação do processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação deve se dar de forma diversificada, por meio de diferentes instrumentos, sendo os resultados do processo avaliativo expressos em uma escala de 0 a 100. Já os estudos de recuperação paralela são oferecidos sempre que diagnosticadas dificuldades, de maneira a oferecer nova oportunidade de aprendizagem aos estudantes.

O acompanhamento pedagógico dos alunos é realizado pelo setor de Assistência Estudantil, composto por pedagogo, psicólogo e assistente social, articulados com os e Napnes, Neabis e Nepgs (nos *campi* que já estruturaram o núcleo) e Naafs.

Os alunos com necessidades especiais são acompanhados pelos Napnes, que têm a seu encargo a tarefa de garantir as condições para o ingresso, a permanência e a saída exitosa desses

alunos para o mundo do trabalho. Como articuladores das propostas voltadas à promoção humana dos estudantes com necessidades especiais, os Napnes estão organizados para serem os articuladores das ações realizadas nos *campi* para o êxito pessoal, escolar e social desses estudantes.

2.7 Os *Campi* participantes

2.7.1 O *Campus* Caxias do Sul

Figura 2 - *Campus* Caxias do Sul



Fonte: IFRS/*Campus* Caxias do Sul/2016.

Situado, geograficamente, na região da encosta superior do Nordeste do Estado, parte da extremidade leste da Microrregião da Uva e do Vinho e parte no Planalto dos Campos de Cima da Serra, Caxias do Sul é o segundo maior município do Rio Grande do Sul e se destaca pelo seu alto grau de desenvolvimento, por sua economia forte e próspera e pela qualidade de vida de sua população.

Município colonizado principalmente por italianos, hoje possui habitantes de diversas regiões do RS, bem como de outros estados brasileiros, principalmente de Santa Catarina e do Paraná. Possui uma população de 473.955 habitantes (RS/FEE, 2014).

O *Campus* Caxias do Sul, localizado no perímetro urbano do município, entrou em funcionamento em 2010, após trâmites que iniciaram ainda em 2007, dentro do processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Inicialmente, desenvolveu suas atividades em uma sede provisória localizada em um bairro do município. Em 2014, passou a funcionar na sede definitiva, num espaço de mais de 7.000m² de área construída pela União, em uma área física de 30 mil metros quadrados, doada pela Prefeitura Municipal.

No prédio definitivo, o projeto arquitetônico prevê uma infraestrutura de 21 salas de aula de 54 m² cada, além de vários laboratórios, biblioteca, sala de convivência e sala dos professores. Atualmente, atende a mais de mil alunos, que estudam nos diferentes turnos ofertados pela instituição, sendo atendidos por 62 docentes efetivos, 10 substitutos e por 45 Técnicos Administrativos em Educação (TAEs).

O *campus* oferta cursos técnicos de nível médio nas modalidades integrado e/ou subsequente e Proeja (Fabricação Mecânica, Plásticos, Química e Administração), superiores (Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Processos Metalúrgicos), além do curso de Mestrado em Tecnologia e Engenharia de Materiais, ofertado em conjunto com os *campi* Farroupilha e Feliz.

No que se refere aos alunos inclusos, o *Campus* Caxias do Sul teve no seu quadro de alunos em 2015, o maior número de alunos com TDAH de todo o IFRS, com cinco alunos dos cursos de nível médio, diagnosticados com o Transtorno, sendo dois do curso de Fabricação Mecânica, dois de curso Técnico em Plástico e um do curso Técnico em Química. Além desses, há outros dois alunos com necessidades especiais, sendo que um deles possui baixa visão e o outro, baixa audição.

2.7.2 O *Campus Feliz*

Figura 3 - *Campus Feliz*



Fonte: IFRS/*Campus Feliz*/2016.

Feliz é um município com 13.349 habitantes e que registra altos índices de educação, saúde e desenvolvimento, tendo sido apontado no ano de 2010 como o município mais alfabetizado do país (RS, FEE, 2014).

O nascimento do *Campus Feliz* deu-se pela determinação dos cidadãos da Fundação do Vale do Rio Caí, os quais criaram a Escola Técnica do Vale do Caí. Em 24 de março de 2008, quando foi firmado compromisso de federalização com o Governo Federal, a unidade passou a ser responsabilidade do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Bento Gonçalves.

Com a reorganização da Rede, a partir de 2009, a unidade passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Bento Gonçalves, transformando-se no Núcleo Avançado de Feliz. A inauguração oficial do *Campus Feliz* aconteceu em Brasília, no ano de 2010.

As áreas de atuação dessa unidade voltam-se para Gestão Empresarial, Tecnologia da Informação, Meio Ambiente e Cerâmica. Essas áreas estão amplamente integradas às necessidades da comunidade educacional e empresarial da região em que se insere — formada por vinte municípios do Vale do Caí.

Atualmente, o *campus* oferece cursos técnicos de nível médio integrados e subsequentes (Informática, Técnico em Química, Técnico em Meio Ambiente) e Superiores (Licenciatura em Letras - Português e Inglês; Licenciatura em Química; Tecnologia em Análise

e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Processos Gerenciais). Também oferta curso de Pós-graduação (Especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Tecnologia e Engenharia de Materiais, em conjunto com os *campi* citados).

Em 2015, frequentaram a instituição dois estudantes com TDAH, um deles, aluno do curso Técnico em Informática e o outro do curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Além desses, foram incluídos três alunos com dificuldade de aprendizagem, um com dislexia.

2.7.3 O *Campus* Ibirubá

Figura 4 - *Campus* Ibirubá



Fonte: IFRS/*Campus* Ibirubá/2016.

Localizado no Noroeste Rio-grandense, na região do Alto Jacuí, microrregião de Cruz Alta, o município de Ibirubá tem uma população de 20.619 habitantes (FEE, 2014).

Ibirubá, em Tupi-Guarani significa Pitangueira do mato, cujo significado remete a uma árvore persistente que está sempre em crescimento, tal qual o município. Considerado polo de integração regional, tem sua economia alicerçada na agricultura, na indústria e no comércio, possuindo alto índice de desenvolvimento e sendo referência para outros municípios próximos que buscam a localidade para negócios ou estudos.

O *Campus* Ibirubá foi criado a partir da federalização da Escola Técnica Alto Jacuí em 2009. A realização da federalização tornou-se possível através da doação, da municipalidade

ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, de um complexo que incluiu cerca de noventa e nove hectares de área, contendo uma infraestrutura de mais de cinco mil metros quadrados em construções além da estrutura de móveis e equipamentos.

O *campus* iniciou suas atividades como Núcleo Avançado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, tornando-se, efetivamente *campus*, no ano de 2013.

Atualmente, a instituição oferta cursos nas modalidades integrado e subsequente (Agropecuária, Informática, Mecânica e Eletrotécnica) e superiores (Agronomia, Ciências da Computação, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Matemática e Produção de Grãos). Além desses, oferta o curso de Pós-graduação a nível de Especialização em Ensino, Linguagens e suas Tecnologias.

No tocante aos alunos inclusos no ano de 2015, o Campus Ibirubá atendeu um aluno com TDAH e Transtorno Misto de Aprendizagem, matriculado no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Hoje, em seu quadro de alunos, tem mais um aluno com TDAH, além de um com autismo, um com hidrocefalia e um com baixa visão, matriculados em diferentes cursos da instituição.

2.7.4 O *Campus* Osório

Figura 5 - *Campus* Osório:



Fonte: IFRS/*Campus* Osório/2016.

Localizado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, distante 100 quilômetros da capital Porto Alegre, Osório tem uma população de, aproximadamente, 47.000 habitantes (FEE, 2014). O município, que possui o maior complexo lagunar do RS, é referência em energia renovável e preservação ambiental. Seu Parque Eólico, que funciona no município desde 2006, é considerado o maior parque de energia limpa produzida pelos ventos da América Latina e um dos maiores do mundo, abastecendo 650 mil pessoas por ano.

Osório tem uma economia voltada principalmente para a prestação de serviços e o comércio. Sua localização geográfica transformou-se em um meio importante de comunicação e transporte na região, o que contribuiu para o desenvolvimento econômico, cultural e educacional, não só de seu município, mas de todo o litoral norte.

Da mesma forma que os demais, o *Campus* Osório foi implantado no ano 2010, como resultado da expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica proposta pelo Governo Federal. Atualmente, oferece cursos técnicos de nível médio, nas modalidades Integrado ao Ensino Médio (Administração e Informática) e Subsequente ao Ensino Médio (Administração, Informática para Internet, Guia de Turismo e Panificação), cursos superiores de Tecnologia (Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Processos Gerenciais) e em Licenciatura (Português/Inglês, Matemática), além de um curso EaD (Guia de Turismo) e um curso de Especialização (Educação Básica Profissional).

A oferta dos cursos do *Campus* Osório tem se constituído como uma nova perspectiva para a qualificação e a geração de emprego e renda em uma região que apresenta uma produtividade inferior à média do Estado.

Em seu quadro de estudantes, o *campus* teve, em 2015, nove alunos inclusos, sendo dois com TDAH, matriculados no curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. Além desses, atendeu um aluno com deficiência física, um com deficiência auditiva, dois com deficiência intelectual, um com dificuldade de aprendizagem e dois com deficiência não diagnosticada.

2.7.5 O *Campus* Sertão

Figura 6 - *Campus* Sertão



Fonte: IFRS/*Campus* Sertão/2016.

Sertão é um município com 6.182 habitantes (FEE, 2014) e tem sua economia voltada para a agricultura, pecuária, indústria leiteira, avicultura e suinocultura.

O *campus*, que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está situado no Distrito Engenheiro Luiz Englert, a 25 quilômetros de Passo Fundo, região situada no Norte do Estado do Rio Grande do Sul.

Criado em 1957, com a denominação de Escola Agrícola de Passo Fundo, integrou-se à Rede Federal de Educação Tecnológica na mesma época que os demais campi, pelo processo de criação do IFRS. Contando com uma área de 237 hectares, a instituição tem modernos laboratórios e mantém setores de produção nas áreas de Agricultura (Culturas Anuais, Fruticultura, Silvicultura e Olericultura), na área de Zootecnia (Bovinocultura de corte e leite, Ovinocultura, Suinocultura, Apicultura, Piscicultura e Avicultura), na Agroindústria e em uma Unidade de Beneficiamento de Sementes, que se constitui em um laboratório para prática profissional, atividades pedagógicas e produção de matéria-prima para o processo agroindustrial

O *campus* funciona em período integral, com aulas teóricas e práticas, nos períodos da manhã, tarde e noite e incluindo, atividades para atendimento da clientela externa, como cursos de curta duração, que visam à atualização, capacitação e treinamento em áreas diversas e cursos de qualificação. São ofertados o curso Técnico em Agropecuária (modalidades integrado e

subsequente ao Ensino Médio), o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e Agroindústria (subsequentes ao Ensino Médio), ao Ensino Médio; Proeja (com formação técnica em Comércio) e cursos superiores (Tecnologia em Agronegócio, Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Tecnologia em Gestão Ambiental e Zootecnia) Disponibiliza, ainda, curso de Formação Pedagógica para Graduados e Curso de Pós-Graduação lato sensu em Teorias e Metodologias da Educação.

Quanto aos alunos inclusos, em 2015, o *Campus* Sertão teve matriculados dois estudantes com TDAH, um deles do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e outro, que também é deficiente físico, no curso superior de Zootecnia. Além desses, frequentaram as aulas, um aluno com baixa visão, um com dificuldade de aprendizagem, um cadeirante e um com deficiência intelectual e discalculia.

Concluindo este capítulo, cabe considerar que os *campi* do IFRS, instalados em zonas estratégicas do Estado estão voltados para o atendimento às demandas socioeconômicas regionais, foram criados com a missão de transformação da realidade da sociedade brasileira, a ser analisada no capítulo a seguir. Também se constatou que existe grande preocupação com o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais, entre esses, os alunos com TDAH, para os quais se direciona o próximo capítulo.

3 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR

Antes da continuidade deste trabalho, em que se apresenta o conceito, as sintomatologias e as diferentes visões acerca do TDAH, considera-se necessário abrir um parêntese, para destacar a crença pessoal da pesquisadora na existência do transtorno e, ao mesmo tempo, ressaltar a descrença na via biológica como único caminho para a solução de um problema que envolve além da saúde, a vida pessoal e social do indivíduo e que interfere potencialmente na sua aprendizagem. A crença se dá, não só como resultado de leituras e de reflexões, mas, principalmente, da vivência educacional com esses estudantes, como apontado na justificativa deste trabalho. Associa-se a isso, a convicção de que o ser humano é um todo indissociável, constituído pelas suas relações sociais. Sendo assim, o desenvolvimento e a aprendizagem se vinculam à interação social. Isso significa que

[...] certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) que muitas vezes apontam falhas, só podem emergir e se constituir no processo de desenvolvimento com o aporte construtivo das interações sociais, e da cultura, nos quais se encontram a língua falada e escrita, os rituais, os instrumentos que reforçam a percepção humana (IVIC, 2010, p. 17).

3.1 TDAH: a linguagem do corpo

A História de Fidgety Philip

Deixe-me ver se Philip pode
Ser um pouco cavalheiro;
Deixe-me ver se ele é capaz
De sentar-se à mesa pelo menos uma vez.

Assim papai pediu para Phil se comportar;
E Mamãe parecia muito séria.
Mas Phil inquieto,
Não vai ficar parado;
Ele se contorce,
E ri,
E então, eu assumo,
Balança para frente e para trás,
E inclina a sua cadeira,
Assim como um cavalo de balanço
"Philip! Estou ficando nervosa!"
Ver a criança impertinente e inquieta

Crescer ainda mais rude e selvagem,
 Até a cadeira cair.
 Philip grita com toda sua força.
 Pega na toalha de mesa, mas depois.
 Isso torna as coisas piores novamente.
 Caem sobre o chão,
 Copos, pratos, facas e tudo mais.
 Como Mamãe se aborreceu e franziu a testa,
 Quando ela os viu desmoronar!
 E que cara Papai fez!
 Philip está muito triste.
 Onde está Philip, onde está?
 Bastante encoberto como pode ver!
 A toalha de mesa e todo resto estão caindo sobre ele;
 Ele puxou tudo para baixo caindo sobre ele.
 Que coisa terrível!
 Pratos e copos se partiram em dois!
 Aqui está uma faca, e ali um garfo!
 Philip, isso é crueldade!
 A mesa inteira tão nua, e ah!
 Pobre Papai e pobre Mamãe
 Olham-se bem irritados, e querem saber como
 Eles vão jantar agora.

Eta menino levado!

(HEINRICH HOFFMANN, 1845, tradução da autora.)

Esta poesia é uma das primeiras referências que se tem, relacionadas a um dos transtornos mais controversos na atualidade: o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecido como TDAH. A agitação, a inquietação e a impulsividade, na forma como descritas na poesia, referem-se à hiperatividade, um dos sintomas que integram o transtorno e torna compreensível o porquê de sua problemática se fazer presente de forma constante, na área da saúde e da educação.

Mesmo que desde o século passado, pesquisas vêm sendo realizadas para melhor definir e compreender esse transtorno, o TDAH continua a ser motivo de debates e de discordâncias entre os estudiosos da questão. Os impasses se iniciam com sua etiologia, seguem pelas dúvidas de muitos pesquisadores sobre sua real existência, passam pelas críticas em seu diagnóstico eminentemente clínico, até chegar no olhar sustentado pelas imagens promissoras da neurociência (CAPOVILLA; ASSEF; COZA, 2007).

A caminhada para se chegar a uma definição e compreensão do transtorno, em seus sintomas, seu diagnóstico e suas estratégias terapêuticas, é resultado de critérios diagnósticos e características centrais evidenciadas ao longo do tempo. Estudos que iniciaram no século XIX, se intensificaram nos séculos posteriores, com pesquisas científicas que buscaram a compreensão do transtorno de acordo com a evolução da ciência. Assim, chegou-se ao século XXI, com pesquisas sobre o TDAH que envolvem tecnologias de ponta, como no caso da

neuroimagem, possibilitadora de um melhor entendimento sobre as estruturas e o funcionamento cerebral.

No que se refere à constituição do termo Attention Déficit Disorder (ADD), no Brasil conhecido por Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH ou TDA/H), as primeiras investigações de estudos clínicos, foram realizados por George Still e Alfred Tredgol no início do século XX. O estudo, realizado com crianças que apresentavam desatenção, inquietação e impaciência com inabilidade para internalizar regras e limites, resultou na conclusão de que essa condição comportamental não tinha relação com o ambiente, e, sim, com algum tipo de influência hereditária. Still conclui que os sintomas, resultavam de um processo biológico relacionado a um “defeito do controle moral” do comportamento (BARKLEY, 2008).

Mas, se por um lado, os estudos desses pesquisadores favoreceram pesquisas no assunto em questão quanto às características do transtorno, por outro, não se pode deixar passar despercebido o processo de classificação implícito no rótulo “defeito do controle moral”, o que remete a constatação da teoria da divisão entre normais e anormais descrita por Foucault e analisada neste trabalho.

Para Barkley, essa visão biologizante consolidou-se a partir de 1917, após epidemia de encefalite ocorrida na América do Norte, cujas sequelas comportamentais e cognitivas que ficaram em grande parte da população atingida pela doença, foram consideradas compatíveis com a “lesão cerebral” do TDAH. Amplamente discutidas por estudiosos em artigos científicos, muitas incluíam conceitos incorporados, nos dias de hoje, aos sintomas do transtorno. A ênfase se dava na limitação da atenção, na inquietação e na impulsividade (tríade que hoje sustenta o TDAH), além de outras capacidades cognitivas, inclusive, da memória.

O autor relata que, nesse período, muitas crianças passaram a ser educadas fora de casa e longe das instalações educacionais consideradas normais, onde se submetiam a programas de modificação comportamental, o que traz novamente a reflexão da questão da exclusão, como resultado das raízes históricas que permearam a história da humanidade. Afinal, não foi isso que aconteceu ao longo dos anos no Brasil, quando foi negado o acesso à escola regular às pessoas com deficiência ou com transtornos de desenvolvimento?

Na década de 1940, com uma explosão de estudos que sustentavam o quadro sintomatológico ligado à falha cerebral, houve a constatação de que em muitos casos de desatenção e hiperatividade não se evidenciavam lesões cerebrais. O termo passou então para a denominação de “lesão cerebral mínima”. Foi nessa época que o tratamento do transtorno em crianças hiperativas em idade escolar passou a ser considerado por meio da terapia com medicação, principalmente estimulante. A descoberta de que o uso de estimulantes do sistema

nervoso central resultava em melhora considerável nos problemas comportamentais e no desempenho acadêmico levou, gradualmente, ao maior uso do medicamento, o que foi incorporado ao tratamento (principalmente de estudantes) nos dias de hoje (BARKLEY, 2008).

O autor afirma que, a partir da metade do século XX, em razão de evidências de novas pesquisas, os termos para o transtorno foram se modificando: de lesão cerebral mínima, para transtorno de impulso hipercinético e disfunção cerebral mínima, termo contestado entre os anos de 1960 e 1969, em razão de novas pesquisas que observaram a ambiguidade, a amplitude ou a ausência dos sintomas neurológicos no transtorno comportamental. Assim, o termo utilizado caiu em desuso, sendo substituído por rótulos mais específicos, a partir dos déficits observados. Surgiu a dislexia, os transtornos da linguagem, as dificuldades de aprendizagem, a hiperatividade.

Mesmo assim, de acordo com a visão predominante dessa década, que continuou marcada por teorias biologizantes, se concentrou na hiperatividade e na crença de que seus sintomas desapareceriam na puberdade. A criança hiperativa foi definida como aquela cujas atividades são realizadas em uma velocidade acima da observada em outras crianças e que está em constante movimento. A orientação pedagógica, a exemplo das décadas anteriores, era salas de aula com poucos alunos e com o mínimo de estímulos visuais, acompanhados de medicação estimulante, aliados à psicoterapia.

Estudos destacam a primazia das teorias biologizantes, da década de 1960, legitimadas e aceitas em razão do período histórico vivenciado pela sociedade americana nesse período, que foi marcado por movimentos de contestação aos valores vigentes na época e pelo combate à crise que assolava o sistema escolar. Isso fez surgir nova demanda de reforma das instituições escolares, aliada à busca de explicação para os fatores do fracasso pela biologização. Surgiram os testes de QI e explicações para os papéis sociais desempenhados pelos sexos, a partir de diferenças biológicas cerebrais. Historicamente, os testes “têm servido como elemento a mais para justificar, por um atestado cientificista, uma sociedade que se afirma na igualdade, porém se funda na desigualdade entre os homens” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 9).

Na era da psicometria, os testes de inteligência, como o Teste ABC citado neste trabalho, foram utilizados com o objetivo de mensurar, experimentalmente, o quociente intelectual (QI) na tentativa de explicar as dificuldades e o fracasso escolar a partir das diferenças individuais dos alunos. Realizados por meio da escala de classificação, serviam (e servem) para classificar (e separar) estudantes que apresentavam um baixo QI, ou seja, o que Foucault (2002) afirmava: separar os capazes dos incapazes, os com condições de aprendizagem, dos que apresentam dificuldades. Essa visão do fracasso escolar associado ao

déficit intelectual e à percepção da inteligência/aprendizagem a partir da medida apresentada pelos testes aplicados dificultaram por muito tempo a percepção de que a aprendizagem transcende questões puramente formais de inteligência, desconsiderando que fatores psicológicos e sociais também estão envolvidos na aprendizagem.

Na realidade, o que deveria ser objeto de análise não é a capacidade intelectual dos estudantes, mas “a barreira imposta, cultural e politicamente, às possibilidades de desenvolvimento de crianças normais” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 5), com vistas ao seu enfrentamento e superação. As diferenças entre as pessoas não podem ser transformadas em justificativa para a seleção e a desigualdade social. Para as autoras, a naturalização da desigualdade por meio de testes oculta a discriminação racial, social e de gênero, sob a aparência de conhecimento científico, alicerçado no campo da genética.

Esse dom imutável medido por escalas de avaliação era o carimbo que, acompanhou (e acompanha) a pessoa ao longo da vida, justificando o dom superior de uns sobre outros. Voltando a Foucault: vivemos em um mundo de bons e de maus; de sábios e ignorantes, de certos e errados, de normais e anormais. Na vida, as pessoas querem ser e ter e estar do lado do melhor sem reconhecer que

Há crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam nos muros e árvores. Que não têm discriminação auditiva e reconhecem cantos de pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, não sabem lidar com dinheiro, mas são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas suas folhas. Não têm coordenação motora com o lápis mas constroem pipas. Não têm criatividade e fazem seus brinquedos do nada. Crianças que não aprendem nada, mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 23 apud MOYSÉS; LIMA, 1982, p. 60).

Essa visão fundamentada na capacidade de uns e na incapacidade de outros incentivou políticas compensatórias no país, o que contribuiu para o aprofundamento da má qualidade na educação, consolidando a crença de que alguns estudantes são mais capazes do que outros, que a uns cabe o triunfo, enquanto aos outros sobra o fracasso (PATTO, 1999).

E o que fazer com o estudante fracassado além de culpá-lo pela sua derrota? Mediar? Foi o que aconteceu nessa época e que perdura até os dias de hoje: a proliferação do uso de medicamentos em crianças com idade escolar. A escala ascendente de medicação estimulante para o aluno com TDAH é motivo de grande preocupação para profissionais e cientistas da atualidade. Há grandes controvérsias sobre a disseminação da medicação em estudantes, no

sentido de saber se os benefícios de seu consumo superam os riscos de seu uso (VEJA, 2014). Pela importância do debate em relação à medicação, o assunto será abordado ainda neste capítulo.

Nas duas últimas décadas do século XX, pesquisadores nomearam o transtorno em estudo mais uma vez, identificando-o, então, pelo nome reconhecido até hoje: ADHD (Attention Deficit and Hyperactivity Disorders). No Brasil, identificado como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH ou TDA/H), reconhecido em três subtipos principais: subtipo predominantemente desatento; subtipo predominantemente hiperativo – impulsivo; subtipo combinado que abrange as características da desatenção e da hiperatividade.

Os últimos estudos sobre o TDAH dão conta de que ele é um transtorno do neurodesenvolvimento que interfere na habilidade de a pessoa manter a atenção – especialmente em tarefas repetitivas – de controlar as emoções e o nível de atividade, de enfrentar consequências consistentemente e na habilidade de controle e inibição (BARKLEY, 2008).

Concomitante ao avanço tecnológico, a causa do TDAH passou a relacionar-se à hipofuncionalidade do lobo frontal e das estruturas cerebrais que com ele se conectam. Essa descoberta deu origem a duas teorias neurobiológicas: uma relacionada à deficiência de neurotransmissores (dopamina e noradrenalina) e outra, ao déficit funcional do lobo frontal (BARKLEY, 2008). Essa região cerebral liga-se às funções executivas que filtram os estímulos, possibilitando planejar ações e colocá-las em prática, ou seja, permite ao indivíduo ser dono de sua própria ação, tendo a capacidade de projetar o seu futuro (CAPOVILLA; ASSEF; COZZA, 2007).

Para o diagnóstico do transtorno, foram estabelecidos como critérios “evidências da globalidade dos sintomas entre os ambientes, além da demonstração em um importante domínio do funcionamento na vida (casa, trabalho, escola)” (BARKLEY, 2008, p. 47). Confirmou-se o entendimento de estudiosos de que o TDAH resulta mais de fatores neurológicos e genéticos do que de fatores ambientais e sociais, bem como o reconhecimento de que o TDAH pode continuar a se manifestar na idade adulta. São dignas de referência as citações do autor atinentes a estudos que comprovaram a associação de toxinas ao risco de TDAH (tabagismo e álcool maternos) e exposição ao chumbo durante os três primeiros anos do desenvolvimento infantil, bem como alguns medicamentos anticonvulsivos que podem criar ou potencializar os sintomas.

Segundo o autor, essas teorias continuam a se fazer presentes neste início de século, sendo aprofundadas com estudos que envolvem a neurociência. Muitas pesquisas que serão publicadas sobre hereditariedade, genética molecular e neuroimagem, juntamente com a tentativa de estabelecer conexões entre esses campos “são promessas que podem revelar a base

neurológica do transtorno e a natureza das respostas à medicação” (2008, p. 48).

A nova versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), usado por médicos e pesquisadores para diagnosticar e classificar os transtornos mentais, em sua versão DSM-5 (2014), aponta que o TDAH, cujos sintomas iniciam até os 12 anos, ocorre na maioria das culturas em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos.

O TDAH é definido como

[...] níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar - sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento (DSM-5, 2014, p. 32).

No DSM-5 (2014), são reconhecidos três subtipos de TDAH: Apresentação predominantemente desatenta; Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva e Apresentação combinada (desatenção e hiperatividade).

Segundo o guia médico, a desatenção manifesta-se comportamentalmente como a dificuldade de manter o foco, a falta de persistência e a desorganização, o que pode ser observado em estudantes que não conseguem manter a atenção na realização das tarefas ou permanecer atentos às explicações do professor, que cometem erros por descuido, que esquecem atividades de rotina, que tem dificuldades em concluir tarefas, que perdem objetos, ou seja, que parecem estar “no mundo da lua”.

A hiperatividade/impulsividade é referida no documento como atividade motora excessiva e precipitação nas ações, o que, na escola, pode ser observado pela agitação das mãos e dos pés, a dificuldade em permanecer sentado, falar em demasia, responder precipitadamente, interromper ou se intrometer em assuntos alheios, envolver-se em confusão. A hiperatividade traz um potencial de dano à pessoa com possibilidade de riscos para a sua integridade física.

Essas manifestações resultam em prejuízo acadêmico, profissional e social. “O nível inadequado de atenção em relação ao esperado, leva a distúrbios motores, perceptivos, cognitivos e comportamentais”, além do comprometimento do equilíbrio e do controle da organização sensorial. Incide diretamente no comportamento e na aprendizagem, podendo comprometer gravemente a vida e as relações de quem o tem (DSM-5, 2014).

No que se refere aos critérios de diagnósticos para identificação do TDAH, o documento destaca que devem ser consideradas as manifestações dos sintomas antes dos 12

anos de idade e estar presentes em dois ou mais ambientes (casa e escola, por ex.). Além disso, deve haver evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional.

No TDAH - tipo desatento, o DSM-5 orienta que deve ser considerado um padrão persistente de desatenção que perdura pelo menos a seis meses e que acarreta os seguintes sintomas na pessoa:

- a. apresenta dificuldade de manter atenção em tarefas e atividades;
- b. não presta atenção em detalhes ou comete erros em tarefas, por descuido (dificuldade de manter o foco durante as aulas, em conversas, leituras ou provas, por ex.);
- c. parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia);
- d. não segue instruções até o final e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo, por ex.);
- e. tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; apresenta trabalho desorganizado e desleixado; dificuldade em gerenciar o tempo e cumprir prazos);
- f. evita se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (trabalhos escolares e tarefas de casa; preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos, etc.);
- g. perde coisas necessárias (materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular, etc.) e esquece de realizar tarefas cotidianas;
- h. é, facilmente, distraído por estímulos externos ou por pensamentos alheios ao momento.

No que diz respeito à hiperatividade/ impulsividade, seis ou mais dos critérios a seguir devem se manifestar frequentemente e persistir por, pelo menos seis meses, gerando impacto negativo nas atividades sociais, acadêmicas e profissionais. O Manual ressalta o cuidado necessário na observação do adolescente para não confundir os sintomas da hiperatividade/ impulsividade com manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Os sintomas da hiperatividade/impulsividade podem ser observados quando a pessoa:

- a. remexe ou batuca as mãos ou os pés, se contorce na cadeira;
- b. levanta e sai da cadeira em situações que deve permanecer sentado;
- c. corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado, ou no caso de adolescentes e adultos, apresenta inquietude;
- d. é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente e tem dificuldade de parar (em sala de aula ou em outras atividades que exigem ficar parado por muito tempo);
- e. fala demais;
- f. tem dificuldade para esperar a sua vez (aguardar em uma fila, por ex.);
- g. interrompe ou se intromete (em conversas, jogos e atividades);
- h. frequentemente deixa escapar respostas antes da conclusão das perguntas (termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).

No caso do TDAH, tipo combinado, a avaliação deve considerar os aspectos constantes nos sintomas de desatenção e de hiperatividade/impulsividade.

Considerada uma síndrome heterogênea com a predominância da hiperatividade/impulsividade em estudantes do sexo masculino e desatenção no sexo feminino, o TDAH incide diretamente no comportamento e na aprendizagem, podendo comprometer gravemente a vida e as relações de quem o tem.

É um dos maiores problemas clínicos e de saúde pública que acomete crianças, adolescentes e adultos, causando grande impacto na sociedade pelo alto custo, pelo estresse envolvido, pelas dificuldades acadêmicas, pelos problemas de comportamento e pela baixa auto-estima [sic] (ROTTA, 2016, p. 303)

A literatura médica aponta que a frustração pelo baixo desempenho, as dificuldades de relacionamento em função do transtorno, o preconceito e a baixa autoestima são porta de entrada para a delinquência, para o abuso de álcool e outras drogas, além do risco de acidentes e dificuldades profissionais, principalmente de adolescentes. “O TDAH envolve uma deficiência séria em um conjunto de habilidades psicológicas e essas deficiências apresentam sérios riscos para a maioria dos indivíduos que possuem o transtorno” (BARKLEY, 2008, p. 66).

Entre as dificuldades relacionadas ao transtorno, esse autor aponta pesquisas, cujas amostras clínicas sugerem que essas pessoas são mais propensas a abandonar a escola do que os demais e, raramente, concluem o curso superior, têm poucos amigos, apresentam um fraco desempenho na escola e no trabalho, participam de atividades antissociais e de risco e usam

drogas lícitas e ilícitas mais do que o normal. Há ainda, entre esses jovens, maior probabilidade de gravidez na adolescência e contaminação com doenças sexualmente transmissíveis.

De acordo com pesquisadores, o diagnóstico do tratamento não objetiva a cura, já que se trata de um problema crônico. Nesse sentido, considera-se relevante viabilizar formas de oportunizar situações que possam diminuir o sofrimento, possibilitar a aprendizagem a satisfação e a autoestima desses estudantes, diminuindo os riscos de problemas futuros.

Com tantas dificuldades que envolvem o transtorno em questão, torna-se incompreensível que os direitos das pessoas com TDAH não tenham, ainda, sido materializados em Lei. Projeto de Lei Nº 7.081/2010 que dispõe sobre o tratamento da dislexia e do TDAH na educação básica tramita no Senado e, enquanto isso, educadores, pais e outras pessoas interessadas, aguardam com esperança que a aprovação desse contribua para diminuir os impactos do transtorno e assegurar a esses estudantes todos os benefícios a que têm direito.

Com frequência, o TDAH é apresentado, erroneamente, como um tipo específico de problema de aprendizagem. Na verdade, pode ser considerado um distúrbio de realização, já que essas crianças e adolescentes com TDAH são capazes de aprender, mas têm dificuldade de ter sucesso na escola devido ao impacto que os sintomas do transtorno têm sobre a sua atuação e aprendizagem. Exemplos como os do físico Einstein e do poeta Fernando Pessoa, supostos TDAH, comprovam o quanto as pessoas com TDAH são capazes e podem colaborar para que se tenha um mundo melhor (SILVA, 2014).

Trabalhar contra a biologização e discriminação e a favor da inclusão por meio das potencialidades que esses estudantes apresentam deveria ser o grande e maior objetivo das áreas médica, psicológica e pedagógica. Mas isso nem sempre ocorre. Nesse sentido, este estudo prossegue na reflexão sobre o debate em relação ao TDAH, ocorrido nas diferentes áreas, no que se refere à medicalização.

3.2 A corda-bamba: medicar ou não?

Em razão da controvérsia no que se refere à medicalização do TDAH, o capítulo que segue busca analisar a posição defendida por pesquisadores da área médica e psicológica sobre a questão.

3.2.1 Os prós e os contras

O diagnóstico do transtorno, de responsabilidade do profissional da área médica, é fundamentado no quadro clínico comportamental. O embasamento clínico, na anamnese, leva em conta um composto de evidências encontradas em diversas fontes e diferentes situações (família, escola, sociedade).

O problema que é motivo de crítica entre muitos pesquisadores e que tem gerado grandes controvérsias entre os profissionais, encontra-se, exatamente neste ponto: O que fazer após o diagnóstico? Como agir no TDAH? Descortinado de forma tão ampla, não surpreende a ausência de consenso entre os profissionais da área da saúde para seu diagnóstico e intervenção, quiçá entre pais e professores. Para alguns profissionais, a medicação é a mão salvadora que pode controlar os impulsos e apaziguar todos os males. Para outros, a solução encontra-se em terapias combinadas ou não com a medicação. Outros, ainda, contrários à medicação, analisam formas alternativas que possam vir a auxiliar esses alunos em suas dificuldades. Há, ainda, os que propagam que o TDAH é invenção mercadológica.

Não cabe entrar no mérito da questão de medicar ou não, já que como profissional da educação, falta a esta pesquisadora conhecimentos médicos para ter condições de atuar na defesa ou não da utilização de remédios. No entanto, pondera-se que, ao entrar em contato com um tema tão complexo e com termos tão carregados de terminologia médica, torna-se imprescindível trazer à tona o debate sobre o processo de medicalização na educação, ainda que sem buscar um posicionamento generalizante. Há três razões que justificam essa discussão: 1) se a medicação, sozinha, fosse suficiente para sanar todas as dificuldades que envolvem o TDAH, não haveria necessidade de aprofundamentos em estudos sobre práticas em relação a esse transtorno, principalmente no que se refere às dificuldades escolares, as quais afetam esses estudantes. Se a resposta para as dificuldades que envolvem o problema fosse unicamente a medicação, questionar-se-ia inclusive o sentido e a importância desta dissertação, já que os desafios que se buscam analisar estariam vencidos. 2) O homem é, eminentemente, um ser sociocultural. Para além de um ser biológico, é um todo indivisível que se constrói nas relações sociais com seus pares. “Nesse sentido, a educação precisa partir do reconhecimento do outro e do reconhecimento de si, no outro” (FREIRE, 2011, p. 28). Esse diálogo é a forma de, por meio de uma educação humanizadora dos homens, alcançar uma maior humanização do mundo. 3. E, mesmo que chegue o dia em que a ciência médica alcance a unanimidade na comprovação e defesa da medicação como o principal instrumento para a aprendizagem, não se pode ser ingênuo em acreditar que todos os estudantes se submeterão ao diagnóstico ou, ainda, que

aqueles que se submeterem, não se sabe se o diagnóstico irá persistir de igual modo ao longo de sua vida, em período escolar ou não. Barkley (2008) destaca que muitos adolescentes negam veementemente a existência do transtorno e resistem a tomar medicamentos ou participar de qualquer intervenção. Além disso, cabe considerar as contraindicações existentes na composição do medicamento e também questionar quantas são as pessoas que, no Brasil, têm possibilidade de acesso ao conhecimento médico e ao tratamento para o transtorno.

Quanto à possibilidade de uso ou não da medicação, cabe voltar às questões de direitos humanos, que se procurou defender ao longo desta dissertação, entre as quais estão os direitos das crianças e dos adolescentes de “proteção à vida e à saúde mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso em condições dignas de existência” (ECA, 1990, art. 7º), o que supõe o direito à medicação. Por outro viés, como obrigar o uso da droga, considerada por muitos como “a droga da obediência”, sem desrespeitar o direito de escolha? A quem cabe o direito de decidir ou não pela sua utilização? Quem garante que os seus efeitos positivos se sobreponham às contraindicações?

Independente das respostas é essencial a utilização de uma abordagem multifatorial para lidar com questões tão complexas. Considerando que TDAH é uma condição crônica de base neurobiológica na qual intervém também fatores socioculturais, precisa ser visto pelos olhares médico, psicológico e pedagógico. Esses profissionais, com a competência que a cada um cabe, podem (e devem) encontrar o melhor caminho para o êxito dessas pessoas. O primeiro passo é orientar os pais e buscar que sejam parceiros na tarefa.

Resultados mais recentes das pesquisas começam a comprovar que, embora no TDAH prevaleçam os fatores genéticos, questões multifatoriais, como os fatores culturais e de gênero podem integrar o transtorno. Essa visão também pode ser percebida no Manual DSM-5. Embora não se possa explicar a existência do TDAH unicamente por meios sociais, não há como descartar a influência do meio no transtorno. “Tendências genéticas se expressam em interação com o ambiente” (BARKLEY, 2008, p. 66). Considera-se esse reconhecimento de fundamental importância para que se possa alcançar uma visão mais ampla e humanizada do ser humano, enxergando-o não mais como um ser biológico responsabilizado pelo seu sucesso ou seu fracasso, mas como um ser de relações que, ao interagir com o meio, influencia e é influenciado por esse.

Nessa visão, mesmo com a confirmação de que o uso da medicação pode auxiliar no controle do sistema nervoso central como um todo, há o reconhecimento de que a pessoa é “a expressividade do seu corpo, a construção subjetiva que motiva o gesto, a interatividade necessária para conhecer o mundo” (SCHROEDER e FORNER, 2016, p. 109).

Na defesa da medicação, tem-se Barkley como autoridade reconhecida no mundo pela sua contribuição com estudos relacionados ao TDAH. Médico, professor de clínica psiquiátrica na Carolina do Sul, tornou-se notório pela sua produção escrita e pela defesa da interferência medicamentosa. Esse autor faz duras críticas a jornais sensacionalistas que desenvolveram a crença de drogadição, destacando o uso indiscriminado em estudantes, juntamente com a crítica de que o TDAH é um mito. Nessa linha, aponta, a inadequação do sistema educacional para atender a esses alunos e deixa transparecer o seu reconhecimento de que, para além da medicação, outras adequações e práticas são necessárias. Entre tais adequações, com certeza, encontram-se as estratégias pedagógicas que venham ao encontro das necessidades de aprendizagem do estudante com TDAH.

Em oposição à medicalização, Munhoz (2011) cita estudos que questionam considerar o TDAH como doença ou condição comportamental, já que seus sintomas coexistem com outras condições mentais, não havendo evidência para causas genéticas e neuroanatômias para o transtorno. Justifica sua crença, considerando que as escalas de avaliação utilizadas como instrumentos para o diagnóstico não alcançaram os resultados esperados. Em síntese, considera que a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade podem ter origem em conflitos emocionais e psicológicos e alerta que a pressão social e financeira pode levar ao diagnóstico do TDAH e ao uso de medicação. Cita a possibilidade do seu uso para usufruir de privilégios e o interesse da indústria farmacêutica em seu consumo.

Nesse ponto, para validar tal afirmação, no que se refere à indústria farmacêutica, cabe lembrar os interesses capitalistas, colocados no primeiro capítulo desta dissertação. Todos sabem que esse sistema move o mundo global em função do lucro. Em uma economia de mercado, não há necessidade de questionar o lado para o qual pendem os interesses da indústria em um negócio que envolve milhões. Qualquer dúvida quanto a isso é sanada no momento em que se observa as campanhas de marketing para comercialização de remédios voltados para a área de transtornos mentais e de comportamento. Essa realidade tem acelerado, consideravelmente, a venda e o consumo dessas drogas. Nesse prisma, não há dúvida de que os interesses econômicos que envolvem as indústrias farmacêuticas voltam-se para a expansão da venda de seus produtos.

Pessoas que fogem do padrão uniforme e homogêneo que se convencionou como “normal” são vítimas do diagnóstico de uma pretensa doença neurológica jamais comprovada. As críticas, nesses casos, são intensas e advêm do próprio campo médico, visto que, muitas vezes, tal comportamento poderia ser superado com intervenção pedagógica. Deslocar problemas inerentes à vida, como questões coletivas relativas à ordem política e social, para

questões individuais, biológicas, isenta a responsabilidade das instâncias de poder, ele mesmo causador e perpetuador de tais problemas (MOYSÉS; COLLARES, 2011).

Para essas autoras,

[...] no mundo da natureza, os processos e fenômenos obedecem a leis naturais. A medicalização naturaliza a vida, todos os processos e relações socialmente constituídos e, em decorrência, desconstrói direitos humanos, uma construção histórica do mundo da vida (2011, p. 2).

A medicalização da vida entrelaça-se com a medicação da escola, para justificar o não aprender. Dessa forma, os problemas do sistema educacional decorrem de doenças que a medicina positivista acredita que pode sanar, isentando a escola de qualquer responsabilidade com a aprendizagem dos seus estudantes. “No Brasil, a medicalização - aprendizagem foi elemento fundamental na sustentação cientificista do racismo e de preconceitos à classe trabalhadora, apresentada como intelectualmente inferior” (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p. 3). Assim, todas as razões das dificuldades encontram-se no estudante e nunca na escola, em seu currículo, suas metodologias e recursos para aprendizagem.

O princípio maior de uma sociedade democrática deve ser o de organizar-se para acolher a todos em sua diversidade. “Admitir a possibilidade de que a biologia seja modulada pelas condições de vida, no campo da inteligência, significa excluir o determinismo biológico do campo do conhecimento científico, atribuindo-lhe o espaço que lhe é de direito: o dos discursos ideológicos” (MOYSES; COLLARES, 1997, p. 5-6).

A prescrição de medicamentos psicotrópicos (metilfenidato e anfetamina) é o tratamento mais comum para o TDAH. Cabe considerar que dados do Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), publicados na revista *Veja* (2014), acenderam a luz vermelha entre cientistas e profissionais da saúde em razão da escala ascendente da produção e da venda da medicação. Em dez anos, a importação e a produção de metilfenidato, medicamento mais conhecido pelo nome comercial – Ritalina – cresceram 373% no Brasil. A maior disponibilidade da droga no mercado nacional impulsionou um aumento de 775% no seu consumo, sendo seu uso disseminado principalmente entre crianças e jovens. De acordo com a revista, para os especialistas, a alta no uso do medicamento reflete maior conhecimento da doença e aumento de diagnósticos, mas, também, levanta o alerta de uso indevido da substância, por quem dela não necessita, inclusive por pessoas saudáveis que buscam aumentar o rendimento em atividades intelectuais. A luz vermelha acendeu

principalmente entre pesquisadores estrangeiros que fizeram associação entre o uso de estimulantes e o abuso e dependência daí decorrentes.

O mecanismo de ação do metilfenidato e das anfetaminas é exatamente o mesmo da cocaína. As duas substâncias são poderosos estimulantes que aumentam a atenção e a produtividade, além de aumentar os níveis de dopamina no cérebro – neurotransmissor responsável pela sensação de prazer. A atuação da medicação torna o cérebro dessensibilizado para as situações do cotidiano que ocasionam prazer, como alimentos, afeto, interações sociais. Essa situação acaba por levar a busca do prazer artificial, o que pode culminar na drogadição, ou, ainda, com a retirada do medicamento, o jovem pode buscar o consumo da cocaína, como substituta da droga legal (MOYSÉS; COLLARES, 2011).

Ao consultar a bula do medicamento Ritalina, a primeira frase negritada que chamou a atenção desta pesquisadora foi: “Este medicamento pode causar dopping”. A esta, seguiram-se as reações adversas com o destaque de que algumas são muito **comuns**, ocorrendo em **mais** de 10% das pessoas (grifo da autora). Entre as reações possíveis estão a diminuição do apetite (perda de peso), nervosismo, dificuldade em adormecer, boca seca e náuseas. Outras, com frequência um pouco menor, acarretam angústia, dor nas articulações, tonturas, movimentos involuntários do corpo, perda de cabelo, excitação emocional, alteração na pressão arterial, ritmo cardíaco anormal, etc. (NOVARTIS, 2016).

A análise da bula, aliada à reflexão possibilitada pelos argumentos das autoras citadas atestam a importância da publicação de documento pelo Ministério da Saúde, em outubro de 2015, com recomendações que visam a restringir o uso de Ritalina em crianças e jovens. Tal documento pauta-se “no respeito aos direitos humanos, na garantia da autonomia e na liberdade para o exercício da cidadania” e afirma a importância de garantir o direito de crianças e adolescentes a não serem excessivamente medicados.

Segundo as recomendações do Ministério da Saúde, a medida se tornou necessária em razão da tendência de compreensão de dificuldades de aprendizagem pelo viés biológico da medicação, do aumento intenso no consumo de metilfenidato e dos riscos associados ao uso desse medicamento (BRASIL, 2015). Dados constantes na recomendação confirmam o excessivo crescimento do seu uso e citam que o Brasil se tornou o segundo mercado mundial no consumo de metilfenidato.

Entre outras recomendações, o texto alerta para os eventos graves que podem ocorrer com a utilização dessa substância, inclusive acidente vascular encefálico, pânico e tentativa de suicídio. Chama a atenção para as falsas epidemias que transformam questões não médicas em

problemas médicos, que criam rótulos, abafando outras questões que afetam diretamente a vida dos cidadãos. Dessa forma,

[...] questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais são tomados como biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades (BRASIL, 2015).

Na lógica medicalizante, pessoas são vistas como doentes, tornando-se pacientes consumidores de medicamentos e tratamentos que buscam tratar os problemas na individualidade do corpo. Assim, mascaram-se os problemas sociais, ocultando violências psicológicas e físicas. “O estigma da doença faz uma segunda exclusão dos já excluídos – social, afetiva, educacionalmente – protegida por discursos de inclusão” (CFP, 2011, p. 14).

O Conselho de Psicologia, constituído por um fórum permanente do qual participam pesquisadores de universidades e profissionais da área médica, da psicologia e da educação defende a necessidade de compreensão do homem em uma visão histórico-cultural, na qual as pessoas, os valores e os conhecimentos são resultado de sua inserção no tempo-espaço concreto da sociedade. Nesse entendimento, criticam o retorno de explicações organicistas para justificar problemas de comportamento e de aprendizagem dos alunos e denunciam o papel mercadológico desempenhado pela indústria farmacêutica. Consideram que essas drogas “tarja-preta”, com base em anfetaminas, que atuam diretamente no Sistema Nervoso Central apresentam graves efeitos colaterais.

Como forma de enfrentamento à “medicalização da educação e da sociedade”, esse fórum defende a necessidade de considerar os princípios alcançados nas lutas pelos direitos sociais no Brasil, garantidos na Constituição de 1988, entre os quais se encontram “o direito universal à Educação de qualidade, pública, laica, gratuita e socialmente referenciada para todos e todas e o reconhecimento e promoção da Diversidade Humana como princípio da Educação” (CFP, 2011, p. 11).

Nesse escopo, esse conselho considera, ainda, que embora muitas ações tenham sido realizadas, a educação básica brasileira apresenta um caráter excludente, o que pode ser constatado nas taxas de analfabetismo e no número elevado de reprovações e evasões resultante dos baixos índices de qualidade da escola. Assim, defende que os fenômenos da escolarização devem ser compreendidos a partir das condições objetivas em que a vida se produz, articulando política pública, vida diária escolar e relações indivíduo-sociedade. Nesse entendimento, argumenta em favor da necessidade de a educação se fortalecer com referenciais teórico-

metodológicos que possibilitem compreender os fenômenos cotidianos nas dimensões histórica, social, política e cultural (CFP, 2011, p. 11).

Poder-se-ia, aqui, seguir citando várias outras questões relacionadas à medicação e às possíveis reações adversas provocadas pelo uso indiscriminado dessa. Acredita-se, no entanto, que o debate aqui posto, balizado pelos documentos do Ministério da Saúde e Conselho Federal de Psicologia, declinam a necessidade de prosseguir com mais esclarecimentos sobre essa questão. Resta claro que não se pode atribuir aos estudantes com TDAH a culpa do não aprender. Esse aluno, já penalizado pelo transtorno, tem o direito à aprendizagem em igualdade de condições com os demais. O papel pedagógico deve partir da visão da educação como construção social, pois só essa possibilita construir no coletivo e potencializar as capacidades que os estudantes têm.

Há ainda que se considerar todas as potencialidades de todo e qualquer ser humano. Mais do que a percepção do estudante com TDAH como fonte de problemas, deve-se reconhecê-lo pelo potencial que possui. A escola, palco de interações sociais e aprendizagem, tem grande responsabilidade nesse sentido. A ela cabe a tarefa de colaborar na construção social do homem. É com essa compreensão e com essa visão que se adentra na segunda parte deste trabalho.

PARTE II

A EDUCAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

A consolidação da cidadania passa pela construção de um projeto de sociedade mais democrático, justo e igualitário. Partindo do pressuposto de que a escola é reflexo da sociedade que, por sua vez é resultado do modelo de desenvolvimento de um país, torna-se imprescindível, para consolidação da cidadania a reflexão sobre o modelo de mundo e de homem que se deseja construir.

Em um mundo marcado pela desigualdade e exclusão, não há como manter-se neutro, já que não existe neutralidade em educação. Urge, pois, uma tomada de posição. Essa postura, defendida por Lauxen (2004), exige iniciar um processo de resistência pautado em uma opção segura e perspicaz, que implica não só em mudanças da prática pedagógica, como também em mudança de perspectivas quanto às finalidades da educação.

Práticas pedagógicas inclusivas são reflexo de um projeto pedagógico escolar construído coletivamente, em que o diálogo deve ser um dos pressupostos básicos, já que o encontro com o outro possibilita fazer, refazer e transformar a realidade (FREIRE, 2011).

Nessa linha, a segunda parte da dissertação, foi dividida em dois capítulos, sendo que o primeiro (quarto na ordem da dissertação) defende que a garantia de inclusão dos estudantes com TDAH bem como de todos os demais dependem de práticas de ensino e aprendizagem alicerçadas em uma pedagogia de educação concebida, dentro de uma visão sociocultural, como construção social. Na perspectiva da interação entre os seres, como fonte propulsora para a inclusão e a aprendizagem, abordam-se as dificuldades evidenciadas pelos servidores do IFRS e a necessidade de adaptar o currículo de forma a garantir ao aluno com TDAH o direito de ser atendido em sua individualidade.

A partir da análise e interpretação dos dados, a pesquisa configurou-se como fonte de reflexão sobre as possibilidades pedagógicas. Assim, no quinto capítulo, aponta-se a formação de professores realizada no ambiente escolar e concretizada por meio da reflexão coletiva como a prática mais relevante para a construção da escola inclusiva, já que as demais práticas estão nessa alicerçadas. A partir da formação, apresentam-se estratégias sugeridas por autores identificando-as com as ações utilizadas pelos professores no cotidiano escolar, no trabalho com os estudantes com o transtorno. Por último, como proposta inovadora, analisa-se o ensino

híbrido como possibilidade para fazer frente aos desafios que se apresentam no trabalho com estudantes com TDAH.

Na sequência, a partir da reflexão relacionada à construção social da educação, propõe-se a análise dos pontos de convergência observados nos depoimentos dos entrevistados, a partir das categorias eleitas.

4 A EDUCAÇÃO, O ENSINO E A APRENDIZAGEM COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Os melhores guias são os que percorrem o caminho conosco, enfrentando as mesmas dificuldades e provocando-nos a andar mais depressa.
Hoffmann, 2014, p. 88.

4.1 A escola em uma visão sociocultural

Como comunidade de trabalho, a escola deve desenvolver atividades plurais que possibilitem ao aluno enfrentar as dificuldades, resolver questões da vida cotidiana, desenvolver valores de colaboração, solidariedade e participação, além de propiciar desenvolver uma visão crítica que possibilite ao estudante tornar-se sujeito de sua própria história (FREIRE, 2015). Isso remete pensar a escola como espaço de prática de participação assente na igualdade e no respeito às diferenças.

Essa concepção inclusiva de escola, embora redefinida em razão do mundo tecnológico de hoje, continua viva em sua essência nos objetivos da educação do século XXI. Isso pode ser constatado em Bossa (2002, p. 19), que considera que os avanços da tecnologia e a complexidade da vida contemporânea, exige que a escola, aliada à tarefa de propiciar “a circulação, o armazenamento e a transmissão” dos saberes acumulados pela humanidade, deve atuar na formação de jovens capazes de analisar criticamente o mundo, tornando possível a preservação dos valores e das conquistas históricas da humanidade e agir para transformar a realidade de desigualdade e de exclusão que, ainda hoje, continua a fazer fracassar crianças e jovens de nosso país.

Como contexto de interação social que incide diretamente no desenvolvimento da criança e do adolescente, a escola por meio de suas práticas, pode promover o sucesso ou condenar ao fracasso. Bossa (2002), Moysés e Collares (1997) e Patto (1999) criticam a patologização da aprendizagem para justificar o fracasso escolar, considerando que o discurso da medicina positivista fragiliza o discurso pedagógico. Dessa forma, vencer o processo de fracasso escolar que insiste em se perpetuar, independente de legislação e de teorias que garantam o direito à aprendizagem para todos, continua a ser um grande desafio para o Estado, para a sociedade e para a instituição escolar.

Tanto é perverso atribuir somente aos aprendizes “a culpa” por seus insucessos, isentando o papel dos educadores e da ideologia dominante, quanto é perverso negar que possam ter, eles próprios, algumas dificuldades que precisam ser consideradas, com vistas a minimizá-las ou eliminá-las (CARVALHO, 2011, p. 76).

Como um todo integrado, a escola é influenciada por vários fatores. Entre eles, as políticas de educação propostas pelo Estado, as condições estruturais da instituição, as condições e o ambiente de trabalho, os recursos disponíveis e a realidade onde está inserida. Aliados a esses fatores, de natureza mais física, soma-se a linha pedagógica inscrita no Projeto Pedagógico-Pedagógico (PPP) ou, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), (denominação utilizada no IFRS), que resulta no conjunto de práticas para o qual devem convergir a ação pedagógica da escola como um todo bem como a ação de cada professor.

A proposta educacional da instituição deve ser o resultado de uma intenção coletiva, construída de forma contínua, a qual deve ser vivenciada por todos os envolvidos e em todos os momentos (VEIGA, 2002). Sua essência deve articular-se a um compromisso político que se cumpre na prática pedagógica (SAVIANI, 2009), já que é na dimensão pedagógica que reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão que ela deseja formar.

Um projeto político-pedagógico transformador que se dá a partir do reconhecimento das diferenças, tornando possível a construção de práticas pedagógicas por intermédio do respeito às especificidades dos estudantes e pela aposta nas potencialidades do ser humano deve ser, de acordo com a concepção desta autora, o primeiro objetivo da escola. No caso do estudante com TDAH, por exemplo, se suas ações se voltarem ao encorajamento e ao apoio, desenvolvendo a crença do aluno em si próprio e na sua capacidade, maior a probabilidade de conseguir o esforço do estudante para corresponder a essas expectativas.

A construção de uma pedagogia para conhecimento das questões dos problemas que envolvem o fracasso escolar e a necessidade de oportunizar um espaço social que possibilite reais condições de inclusão aos alunos é um dos maiores desafios que se coloca nas mãos da escola e do professor. Vencê-los passa pelo conhecimento do transtorno, das dificuldades desse estudante e do reconhecimento de suas capacidades e potencialidades.

Em razão das dificuldades que apresenta, é comum o estudante com TDAH ter uma baixa autoestima, apresentar desânimo e falta de motivação nas aulas, o que, muitas vezes, resulta na reprovação e no abandono escolar (BARKLEY, 2008). Esse estudante apresenta potencialidades que, se valorizadas, incentivadas e trabalhadas pelo professor podem modificar o quadro que se apresenta e resultar no seu sucesso escolar, profissional e social. Para que isso

aconteça, é necessário investir em práticas que possibilitem incluir esse estudante e atuar de forma a atender suas necessidades (SILVA, 2014).

Depoimentos de participantes comprovam essa afirmação quando dizem:

De certa forma, o aluno tem compensação, tem potencialidades em alguma área. A pessoa não consegue se concentrar ou fazer alguma coisa. Daí ela pode desenhar, representar de outra forma... e ela vê que consegue fazer aquilo bem feito e vai se sentir bem (PR. DOC. 6).

Ele tinha muita dificuldade na produção de textos. Então, eu comecei a ajudar ele nessa produção. A canalizar. A interagir. Fazer essa divisão das coisas, sem querer jogar todas as informações pra cima dele. A trabalhar com os seus limites. Melhorou muito (PR. DOC. 7).

Desconstruir rótulos que provocam baixa autoestima e que resultam, na maioria das vezes, em exclusão escolar, manifestada no baixo rendimento, na reprovação e no abandono da escola, além de um dever profissional, é uma missão ética do professor. Para exemplificar o exposto, cabe considerar os apontamentos de um dos entrevistados sobre essa questão:

A estrutura da instituição muitas vezes exige que você tenha aqueles momentos em que o aluno vai sentar, vai ler em silêncio, vai se concentrar, vai apresentar o que leu. E essas coisas só funcionam para o aluno ideal o que é comprovado pelo alto número de alunos que repetem o ano na instituição. As turmas sempre começam com duas no primeiro ano, mas 50% repetem o que transforma duas turmas em uma. Infelizmente, o sistema de ensino é excludente... Esse menino (com TDAH) ficou na Instituição por dois anos e não conseguiu atingir as notas para aprovação. Mesmo assim, insistiu até o último momento, ficou até o final do segundo ano. No primeiro, ele estava adaptado na turma, no segundo já teve dificuldades de adaptação. Mesmo assim tentou até o final do ano, mas não conseguiu. Então, acabou saindo (PR. DOC. 6).

Com certeza, o êxito desse estudante exigia da escola e do professor práticas que extrapolam a transmissão pura e simples de conteúdos. Transparece no depoimento, a visão tradicional de escola, que padroniza e classifica e que continua ainda nos dias de hoje a excluir alunos da escola pela reprovação e evasão.

A escola não pode mais ser considerada “apenas como um espaço para a aprendizagem formal ou desenvolvimento da cognição”. Precisa ser entendida como uma oportunidade fundamental para o desenvolvimento de potencialidades e de socialização de jovens. O papel dos professores é mais do que simplesmente ensinar conteúdos, antes, deve voltar-se ao oferecimento de condições para o desenvolvimento da autonomia e exercício e promoção da cidadania (LISBOA; KOLLER, 2010, p. 201). No que tange à educação profissional, esta pesquisadora entende que desenvolver a autonomia e promover a cidadania é oportunizar

condições para que o estudante possa se inserir no mundo do trabalho e exercer sua função de cidadão.

A postura inclusiva do professor em uma perspectiva de humanização é a base em que devem se assentar todas as suas práticas. O homem, como ser de relações, se constitui por meio das conexões realizadas com seus pares, as quais possibilitam sua hominização. A frase “Eu me relaciono comigo mesmo tal como as pessoas relacionam-se comigo” (VYGOTSKI, 2000, p. 25) contém intrínseco o papel histórico-social que a escola precisa desempenhar para termos uma sociedade de iguais. E, nesse papel o desenvolvimento cognitivo é apenas uma parte e não a mais importante.

É por meio da interação com as pessoas que compõe seu universo e, principalmente pela linguagem que acontece a apreensão dos significados linguísticos e do conhecimento da cultura, que se dá o processo de apropriação do conhecimento. É no decurso do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo, determinadas pelas condições histórico-sociais concretas nas quais está inserida a pessoa que se dá a aprendizagem (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2016).

Assim, o papel da educação não se resume a oportunizar ao estudante a aquisição de um conjunto de informações, e, sim, proporcionar os instrumentos, as técnicas interiores e as operações intelectuais para assegurar ao estudante não só a apropriação do conhecimento sistematizado, mas, também, a possibilidade de desenvolver-se como ser humano.

Nós temos que identificar as potencialidades e trabalhá-las de forma que esse aluno possa se inserir na sociedade (PR. DOC. 11).

Dentro dessa compreensão, a educação torna-se essa apropriação do humano pelo indivíduo. É indissociavelmente hominização e socialização, produzida socioculturalmente e que permite originar um ser humano singular. É, portanto, um tríptico processo: hominização, socialização e singularização (ZEICHNER, 2003).

Dessa forma, ultrapassa a aquisição dos saberes, no sentido escolar e intelectual e volta-se para a apropriação de práticas de relacionamento e de confrontação com a questão do sentido da vida, do mundo e de si mesmo. Educar é educar-se e isso só pode acontecer no compartilhamento com outras pessoas. Isso vale para o aluno e, também, para o professor. “Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 93).

Na pedagogia social, teoria proposta também por Vygotski, o desenvolvimento humano acontece em uma dependência recíproca ao processo de aprendizagem e é resultante

de um processo histórico-cultural que acontece a partir das interações que se dão no relacionamento humano ao longo da vida (IVIC, 2010). Essas interações estabelecidas no ambiente educativo são elementos potencializadores de aprendizagens.

Ao defender a aprendizagem em uma visão sociocultural, essa teoria concebe o indivíduo não como mero produto do ambiente, nem simples resultado de suas disposições internas, mas como uma construção do ser humano que se constitui no cotidiano do contexto social.

Nessa pedagogia, professor e aluno se inserem, mesmo ocupando posições diferentes, em uma mesma prática social, em uma educação percebida como

O ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2011, p. 442).

Outros princípios poderiam ser colocados e defendidos aqui a partir dessa base antropológica, mas o essencial é que se tenha sempre em mente que toda a relação com o aprender é, além de uma relação consigo mesmo, uma relação com os outros e com o mundo.

O problema é que, alheia a isso, a maioria das escolas continuam a manter como principal preocupação o foco no domínio dos conteúdos e no rendimento dos alunos em práticas que promovem o individualismo e a competição, propícias à alienação.

A gente está preocupado com o resultado do teste, quando o resultado deveria ser o bom cidadão (PR. DOC. 7).

Na era das tecnologias, as escolas e salas de aula precisam se estruturar para o desenvolvimento de estratégias colaborativas, o fortalecimento de laços, o crescimento grupal, a formação para o ser e o conviver (DELORS, 2010).

Essas constatações exigem refletir sobre o quanto é urgente modificar o pensamento vigente nas escolas para incluir os alunos em um ambiente de interação, colaboração e solidariedade. No que se refere ao TDAH, muitas oportunidades de aprendizagem e de fortalecimento da autoestima se perdem em meio a uma infinidade de conteúdos fragmentados e sedimentados de forma desconexa e descontextualizada.

As escolas estão acostumadas a trabalhar com o aluno considerado “normal”, ou seja, que apresenta facilidade na compreensão de conteúdos e “bom comportamento”. O aluno com TDAH, apresenta uma situação problemática, já que contraria todas as perspectivas dos

professores. Sua inquietude interfere no trabalho didático, gerando, muitas vezes, mal-estar nas relações com professores e colegas. Sua dificuldade de concentração frustra o professor que, ao corrigir sua prova, sente que todo o trabalho que teve para ensinar o conteúdo, no que se refere a esse aluno, foi em vão.

Infelizmente, as pessoas com TDAH são pouco compreendidas e muitas vezes classificadas como preguiçosas, não inteligentes ou problemáticas. Mesmo que busquem esforçar-se para modificar essa impressão, o resultado final torna a sua vida uma experiência tão ou mais frustrante que a dos seus professores. A nota final é que dá o veredito entre os capazes e os incapazes.

Na nossa sociedade tudo é nota, É uma cultura. Se tem nota é porque aprendeu. Está arraigado. Tá nas famílias. Tá na escola... nos próprios alunos. E é complicado mudar isso (PR. DOC. 7).

A implementação de novas concepções e novos modelos educacionais continuam a encontrar resistência de muitos docentes e até de pais, o que para o estudante com TDAH é potencialmente prejudicial já que ele tem dificuldade em enquadrar-se em um ensino tradicional, no qual os objetivos estão concentrados, exclusivamente, na esfera cognitiva que tem como meta o alcance de uma nota para aprovação. Para Saviani (2011), a pedagogia tradicional, cuja função é uniformizar a sociedade, compreende a educação como a correção da marginalidade, do diferente, do excluído.

A partir dessa visão, analisa-se a compreensão do TDAH, na visão dos participantes da pesquisa, buscando o entendimento das dificuldades vivenciadas por eles no cotidiano escolar.

4.2 Os impactos do TDAH na vida dos estudantes

Para a análise dos impactos do TDAH na vida escolar do estudante, iniciou-se os questionamentos pela concepção dos entrevistados sobre o TDAH, proposta como uma das categorias a serem avaliadas e que abrange a compreensão dos professores sobre o transtorno bem como as dificuldades enfrentadas por estudantes e professores, no trabalho junto a esses alunos. Os participantes da investigação discorreram sobre o TDAH, voltando-se para suas características, bem como para as dificuldades e desafios que precisam ser vencidos para a inclusão e aprendizagem dos estudantes que apresentam esse transtorno.

Verificou-se que, quanto à terminologia, os participantes identificam a terminologia TDAH como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, sendo unânimes em destacar a hiperatividade e a desatenção como sintomas do transtorno. De acordo com os relatos, constatou-se que a maioria dos estudantes do IFRS com diagnóstico de TDAH apresentam o transtorno na forma combinada: hiperatividade e déficit de atenção. Entre os demais estudantes, foi observado que enquanto uns apresentam predominantemente a hiperatividade, outros manifestam maiores sintomas de déficit de atenção. De 23 participantes, dez destacaram o TDAH de forma combinada, sete referiram-se à desatenção e seis à hiperatividade. O neurologista, por não atuar na instituição não foi questionado sobre essa questão.

Os discursos dos participantes destacaram que a hiperatividade se manifesta em sala de aula por meio de agitação constante e inquietação enquanto o déficit de atenção manifesta-se como distração em sala de aula, com dificuldade em concentrar-se e em manter o foco tanto na explicação do professor, quanto na realização das atividades de aula e provas.

Segundo depoimentos, os estudantes com predominância da hiperatividade se caracterizam como possuidores de um intelecto privilegiado. São muito ativos, curiosos e criativos, apresentando necessidade de conversar e movimentar-se de forma contínua, o que os torna resistentes em seguir regras. Não percebem que se tornam inadequados e o quanto isso pode interferir em uma atividade que exige que todos estejam concentrados.

Já os com déficit de atenção são considerados como dispersos, mais lentos e mais dóceis. Apresentam uma certa apatia e têm dificuldade em participar e envolver-se nas atividades, sendo menos hábeis na área das exatas. Apresentam maior dificuldade em organizar-se e fazer conexões.

A principal dificuldade é sintonizar. Por exemplo: sai um professor, entra outro e eles precisam se desligar de uma aula e entrar em outra o que para mim é a maior dificuldade. Tem que tirar um caderno, pegar outro e sintonizar e fazer conexões com a aula passada (PR, Doc. 12).

Para Silva (2014), muitas pessoas com o déficit de atenção têm lapsos de dispersão, problemas de relacionamento interpessoal e grande dificuldade de organização, o que demanda mais esforço para a compreensão e realização das atividades cotidianas.

O depoimento transcrito faz refletir que o processo de divisão do conhecimento, iniciado na Revolução Industrial, continua em vigor nas escolas. A fragmentação, por meio da fabricação de disciplinas, descoladas da realidade cultural exterior à escola é uma das responsáveis pela crise em nosso sistema de ensino e pode ser percebida na frustração dos

alunos, na fraqueza dos estudantes, na ansiedade dos pais, na impotência dos mestres (JAPIASSU, 1976, p. 52).

Paralelo a essas dificuldades, nos depoimentos dos docentes, transparece potencialidades que esses estudantes têm e que, se bem aproveitadas, podem transformar-se em instrumentos de aprendizagem, auxiliando a vencer as dificuldades apresentadas. Alguns desses alunos são hábeis no esporte, outros na dança outros no desenho. Além disso, são alunos afetivos e sensíveis, mostrando-se capazes de focar naquilo que desperta seu interesse.

Para mim, é início de carreira, então eu tive bastante dificuldade. Era um aluno muito querido, muito tranquilo, mas na área do abstrato era muito complexo trabalhar. Algumas coisas ele consegue reter porque são coisas que ele gosta, por exemplo atividades voltadas para a área técnica abordadas de forma mais prática (Doc. 8).

Alguns dos alunos são muito bons na prática esportiva... o esporte é uma coisa onde consegue extravasar, demanda movimentação, sair do lugar (Doc. 14)

A resposta para as observações dos entrevistados, principalmente no que se refere à hiperatividade, pode ser encontrada em estudos que demonstram que, quando ocorrem distúrbios no hemisfério cerebral direito, o indivíduo pode passar a compreender o que se passa ao seu redor de forma alterada. No caso do TDAH, isso pode levar a que desenvolvam uma hiperconcentração, denominada hiperfoco o que resultaria no desenvolvimento da intuição, elemento essencial no processo de criatividade humana (SILVA, 2014). Isso explicaria as habilidades observadas nos estudantes do IFRS em determinadas práticas.

A aprendizagem é o resultado das conexões e relações que se estabelecem nas diferentes dimensões do campo neural e interacional, processadas de forma objetiva ou subjetiva. “Em um movimento que se retroalimenta continuamente, vamos resignificando nossos modos de ser no mundo. No encontro e na convivência com os demais nos constituímos e constituímos àqueles com os quais convivemos”. (BRIDI, 2016, p. 15).

Ao professor, como elemento mediador do processo ensino-aprendizagem, cabe oportunizar aos estudantes, as interações necessárias para que possam desenvolver suas potencialidades. Para isso, deve saber lidar com as diferenças em sala de aula, levando em conta que as mudanças e os acontecimentos na sociedade e na escola exigem que esteja atento e envolvido no processo.

A aprendizagem voltada para o social considera a opção do professor em buscar estimar o potencial do estudante, a ser desenvolvido por meio da interação com seus pares e da mediação do professor. A coerência na função de educar consiste em identificar o nível de desenvolvimento efetivo do aluno, que é o estágio de aprendizagem que ele já alcançou e buscar

alcançar o nível potencial que é o nível que ele pode construir com o auxílio do professor e dos colegas. Considere-se, também, que aquilo que aluno faz com auxílio do professor, poderá tornar-se capaz de realizar sozinho no futuro (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2016).

O trabalho com atividades estimulantes, como os jogos, de quem Vygotsky é defensor, são potencializadores desse processo, pois produzem bem-estar e ensinam crianças e jovens a vencer desafios, levantar hipóteses, compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade na qual interagem, possibilitando resolver questões do cotidiano. “Um indivíduo feliz nunca há de ser uma ameaça à vida dos outros” (BARBOSA, 2003, p. 151). Ao brincar/jogar, os estudantes constroem a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a possibilidade de transformá-la. (VYGOTSKY, 2007). A educação vivida de forma natural, sem medo, proporciona um ambiente favorável para a convivência pacífica e a solidariedade das quais o mundo se encontra tão carente.

Nesse aspecto cabe voltar novamente às modificações previstas no currículo na proposta denominada de Novo Ensino Médio, publicada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

Com a justificativa de melhorar o desempenho estagnado e as altas taxas de evasão e sem passar por um debate público mais amplo, a referida medida propõe acabar com a obrigatoriedade das aulas de Espanhol, Filosofia e Sociologia, além da Educação Física e de Artes, que se tornam obrigatórias somente na educação infantil e no ensino fundamental.

Pergunta-se: será que são essas as medidas necessárias para melhorar a educação em um país que conta com 1,7 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola?

Será que está aí o cerne do problema que faz com que 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões) encontrem-se em situação de atraso escolar?

Será que o que impede esses adolescentes de permanecer na escola e progredir em seus estudos tem a ver com Educação Física e Artes? Ou com as demais disciplinas a serem extraídas do currículo?

Os dados apresentados em relatório da Unicef (2014) relacionam a evasão escolar com o contexto socioeconômico (trabalho precoce, gravidez e a violência no entorno da escola) e também com questões ligadas à organização da escola, como os conteúdos distantes da realidade dos alunos; a falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola; a desmotivação e as condições de trabalho dos professores; a violência do cotidiano escolar; e a infraestrutura precária dos estabelecimentos.

No mundo do século XXI, identificado como “sociedade da informação e do conhecimento”, o Brasil apresenta taxas de reprovação e abandono incompatíveis que mostram

que as escolas estão longe de chegar à evolução proclamada. O quadro a seguir, com os dados do ensino médio, foco deste trabalho, indica a urgência em intervir no trabalho pedagógico e definir estratégias para conter o avanço da reprovação e evasão escolar.

Quadro 4 – Realidade do ensino médio no Brasil

ENSINO MÉDIO	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
1º Ano	16,6% reprovações 530.928	8,8% abandonos 281.456	74,6% aprovações 2.385.975
2º Ano	10,1% reprovações 263.765	6,3% abandonos 164.527	83,6% aprovações 2.183.240
3º Ano	5,9% reprovações 128.219	4,6% abandonos 99.967	89,5% aprovações 1.945.004

Fonte: Censo Escolar 2015, Inep. Classificação por oficializar.

No contexto em que se apresenta a realidade da escola, há que se destacar a importância da Educação Integral prevista na Medida Provisória como uma política relevante no combate às desigualdades, responsáveis, em grande parte, pela evasão e pela reprovação dos estudantes do país. Entretanto, no entendimento desta pesquisadora, o conceito de educação integral deve abordar a visão do aluno como um todo, em seus aspectos cognitivos, culturais e afetivos. E isso não pode concretizar-se retirando disciplinas do currículo.

A Educação Física e a Artes têm grande impacto no desenvolvimento completo dos estudantes. No que se refere ao TDAH, em razão das características dos alunos, a educação física ensina, por ex. a ganhar e perder, a interagir, a colaborar, o que implica em aprender a lidar com vitórias e frustrações da vida cotidiana, a disciplinar-se, a desenvolver o espírito de solidariedade, a resolver conflitos.

Já a disciplina de Artes, como meio fundamental de expressão, de sensibilização e de criatividade, além do desenvolvimento de talentos, pode desencadear um processo que possibilite ao aluno com TDAH, e também aos demais, vivenciar o mundo atual sob novas perspectivas. A escola não pode sufocar as aptidões dos alunos, pelo contrário, ela precisa canalizar as potencialidades artísticas de cada um e adequá-las ao processo de ensino. Para Gardner, estudioso das múltiplas inteligências, as pessoas têm potencial criativo, mas só serão criativas se quiserem e se forem contempladas com um ambiente multiplicador de aprendizagens, aguçando a vontade de aprender por meio daquilo que gera prazer. Cada indivíduo nasce com um vasto potencial de talentos ainda não moldado pela cultura e o que leva as pessoas a desenvolver capacidades inatas são a educação que recebem e as

oportunidades que encontram. Não é possível que essas aptidões possam ser sufocadas por políticas públicas que desconsiderem o processo de desenvolvimento humano.

O físico Albert Einstein, por exemplo, suposto TDAH, tinha excepcional aptidão lógico-matemática, mas, provavelmente, não dispunha do mesmo pendor para outros tipos de habilidade. O mesmo pode ser dito da veia musical de Wolfgang Amadeus Mozart ou da inteligência físico-cinestésica de Pelé (FERRARI, 2008).

A escola plural precisa reconhecer e articular os diversos saberes, oportunizando a reflexão sobre si e sobre o mundo e o acesso à cultura, à arte, ao esporte e à ciência e às tecnologias. Nesse contexto, as aulas de Educação Física e Artes são fundamentais.

O investimento nas potencialidades do estudante com TDAH, deixando emergir suas habilidades poderá auxiliar a evitar ou a diminuir o preconceito enfrentado por esses estudantes, fato apontado pela maioria dos participantes. “São considerados caricatos e tratados de maneira jocosa (PR. DOC. 9). Já têm um rótulo pré-estabelecido” (PR. DOC. 14). “Quando faço atividades em dupla, o pessoal deixa ele por último, o que eu considero preconceito” (PR. DOC. 11).

Nesse sentido, cabe considerar que mais severas que o TDAH, são as consequências que podem advir dos rótulos que recaem sobre os jovens com tal transtorno. Considerado como “problema”, esse adolescente acaba desacreditado dentro do seu próprio medo. O resultado faz com que se sinta incapaz. O sentir-se inferior aos demais devasta sua autoconfiança, sua autoimagem e, conseqüentemente, sua autoestima, o que, mais do que o transtorno, é obstáculo tanto para o estabelecimento de relações sociais, quanto para a aprendizagem (BOSSA, 2002).

Cabe questionar: que mundo queremos? Como permitir que alguém zombe e inferiorize o outro, deixando marcas indelévels em sua existência? No mundo que se apresenta hoje, mais do que produzir conhecimento, precisamos produzir seres humanos para transformar o mundo.

O mérito das escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17).

No que tange a outras comorbidades, isto é, a simultaneidade de ocorrência de dois ou mais transtornos ou outros problemas orgânicos, foi observado por um dos participantes o fato de um estudante apresentar também dislexia.

Esse aluno com TDAH tinha também muita troca de letra. Sempre tive uma suspeita de que ele tinha uma questão de dislexia, mas sempre quando tentei conversar com a família eles falaram que levaram a uma psicopedagoga e que era só TDAH. Mas meu palpite de leiga é que tem uma questão de dislexia associada. Não posso dar esse diagnóstico, mas as características que demonstrava eram muito semelhantes a alunos disléxicos que já tive (PR. DOC. 13).

Outras comorbidades que podem se apresentar e que envolvem riscos tanto para o diagnóstico diferencial quanto para o tratamento e que foram relatadas por participantes do grupo pesquisado, foram o Transtorno de Ansiedade, observada por um dos participantes, o Transtorno de Conduta, definida por um dos entrevistados como “tendência à transgressão” (CN. DOC. 5) e o Transtorno Opositor Desafiante, considerada como “comportamento anti-social” (PR. DOC.4). Fruto da baixa autoestima, traços de agressividade podem manifestar-se no TDAH: “[...] ultimamente está mais agressivo” (PE. DOC. 3; CN. DOC. 2); “ele aguenta, aguenta, até se tornar agressivo” (PR. DOC. 15).

As comorbidades relatadas pelos entrevistados encontram respaldo na literatura, em que além das observadas pelos participantes, são citadas como comorbidades a ansiedade generalizada, as fobias, o pânico, os transtornos do sono e, como transtornos de aprendizagem, além da dislexia observada, o estudante pode manifestar disgrafia e discalculia (SILVA, 2014, BARKLEY, 2008).

No que se refere à definição do transtorno, nem todos os participantes, possuem a mesma clareza do que a demonstrada nas características que os alunos apresentam. Enquanto uns relacionam o TDAH ao processamento de informações, outros o veem como rótulo e houve também os que não souberam defini-lo.

Quanto ao diagnóstico, deve ser realizado por profissional da área médica, que é a pessoa que tem o conhecimento necessário para realizar os encaminhamentos que se fazem necessários.

Dependendo do diagnóstico e do resultado neurológico cognitivo, eu geralmente encaminho para avaliação psicopedagógica e avaliação psicológica. Ainda se apresentar problema de disgrafia ou atraso na área da linguagem envio para avaliação da fono”. Depois encaminho orientações para a escola (MN. DOC. 1).

A maioria dos professores revelaram que foram informados do laudo desse estudante pelo Napne da instituição, sendo que em alguns *campi*, a informação veio acompanhada de orientações sobre as características do transtorno e algumas estratégias a serem utilizadas no trabalho em sala de aula com esses estudantes. Sobre essas orientações, dois participantes queixaram-se de que receberam orientações por e-mail, o que, consideram que não favoreceu a

compreensão clara do TDAH. Nesse particular, considera-se que tendo em vista a complexidade do transtorno bem como as formas diversas que se apresenta e comorbidades a ele associadas, há necessidade de um estudo aprofundado sobre o transtorno para que possa ser melhor compreendido. O e-mail é eficiente para facilitar a comunicação rápida, mas deixa dúvida quanto a sua utilização para aprofundar questões como a do TDAH, que impactam o trabalho e as relações que se processam na escola.

No depoimento de uma das participantes, constatou-se uma colocação que se considerou válida no que se refere ao aprofundamento dessa questão e que, portanto deixa-se como sugestão de formação:

No caso do TDAH eu fiz um curso dentro da Neurociência. Foi um curso de extensão vinculado à faculdade de medicina. Não foi um curso didático, nem pedagógico. Achei interessante porque aprofundou a compreensão do que é a aprendizagem e como se processa. Um dos módulos foi o TDAH. Falou dos neurotransmissores, da pedra sináptica, tudo aquilo fez sentido para mim e ajudou a entender o que quimicamente acontece no cérebro dos alunos com esse diagnóstico. A partir daí a minha visão mudou (PR. DOC. 12).

Esse depoimento converge com a colocação realizada pela profissional da área médica que considera que na formação da docência deveria ter uma cadeira sobre transtornos e distúrbios de aprendizagem para professores, a fim de que esses pudessem atender melhor aos estudantes com alguma necessidade diversa. “Deveriam ser formadas também para enfrentar isso. Quando a gente conhece com o que a gente tá lidando, fica mais fácil” (MN. DOC. 1).

A complexidade e as dúvidas existentes em torno do TDAH foram expressas pelos participantes, que dizem sentir-se inseguros e sem saber a melhor forma de trabalhar e agir com esses estudantes. “Ah, ele é um pouco complexo até de analisar. O médico diz que ele existe, um pessoal diz que ele não existe, um aluno toma remédio, outro não... tem uma diferença grande. Uns, se os pais não falassem, tu nem iria saber [...] (CN. DOC. 1).

Na questão que envolve a medicação, observou-se controvérsias. Enquanto alguns mostram-se favoráveis à medicação para os alunos com TDAH, outros mostram-se contrários ao procedimento. Isso se deve a crenças e também a observações em sala de aula, já que sob efeito do medicamento, as reações dos alunos são diversas, o que pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Hoje, infelizmente, a gente vê que a maioria dos colegas já querem encaminhar pro médico pra eles entrarem naquela “faixa preta”. Eu sou totalmente contrário a isso (PR. DOC. 7).

Tem dias que dorme e deixo dormir porque atrapalha muito a aula (PR. DOC. 3).

Quando vinha medicado, conseguia. Fazia perguntas pertinentes e tinha um comportamento tranquilo (PR. DOC. 2).

Quando não vem medicado, fala demais (PR. DOC. 1).

Pelos depoimentos percebe-se reações diferentes sob efeito da medicação: há alunos que conseguem acompanhar plenamente a turma; outros, tornam-se apáticos e sem reação. Isso comprova que o TDAH é controverso tanto em suas formas de manifestação como também nas medidas que devem ser tomadas para seu tratamento.

Na primeira parte deste trabalho foi analisada a questão da medicação, destacando o parecer de profissionais da saúde sobre a questão, o que declina a necessidade de abordar novamente o assunto. Cabe, porém, considerar, que independente de medicação ou não, o TDAH, como transtorno multifacetado, deve ser observado de forma multidisciplinar, envolvendo a área médica, psicológica e pedagógica. “Não é a escola sozinha, não é o psicólogo sozinho, não é o neuro sozinho. Tem que caminhar juntos... e com a família também” (MN. DOC. 1)

Considera-se conveniente o professor observar as reações do aluno em sala de aula, informando os pais ou responsáveis, acerca de possíveis efeitos colaterais observados em alunos medicados, tendo em vista ajustes da medicação pelo médico ou mesmo interrupção do tratamento. De qualquer forma, cabe ao professor, disponibilizar a esse estudante (medicado ou não), práticas que tornem possível sua aprendizagem, o que leva a retomar a defesa da necessidade de formação, como capacitante tanto para a sensibilização do professor, como para preparar pedagogicamente os docentes, para atender, com qualidade, esse aluno.

Também cabe considerar a visão dos entrevistados que consideram que o número de alunos em determinadas turmas dificulta, ou mesmo impossibilita, um atendimento diferenciado àqueles que necessitam. Destaca-se somente que se é difícil, senão impossível atender alunos com necessidades especiais em meio a tantos outros que também precisam ter os seus direitos garantidos, o que esperar se este número for flexibilizado a bel prazer dos sistemas de ensino de cada federação? Nessa situação, como fica a garantia de igualdade prevista na Constituição?

Houve participantes que destacaram o desafio de ter a família como parceira da escola. Os professores sentem a necessidade de serem informados sobre o transtorno, pois, muitas

vezes, não aceitam ou mesmo se confundem pensando que o TDAH é doença, o que prejudica o trabalho do professor. Nesse sentido, como explicitado anteriormente, é preciso ver a família como colaboradores, considerando que os pais podem auxiliar no acompanhamento das tarefas e ajudar na organização desse aluno, cobrando sempre que necessário e oportunizando os limites que essas crianças e adolescentes necessitam.

Sabe-se que a família é o primeiro grupo social com o qual a pessoa convive e seus membros são exemplos para a vida. Se o núcleo familiar valorizar a escola, demonstrar interesse em relação ao que acontece em sala de aula e reforçar em seus filhos o valor da escola por meio da participação, facilitará o trabalho do professor em sala de aula e estará contribuindo fortemente para o sucesso da aprendizagem de seus filhos. É preciso um trabalho de conquista, buscando a aproximação e evitando encontros para falar somente de problemas. O bom relacionamento deve começar na matrícula e se estender a todos os momentos.

De acordo com Silva (2014), os familiares precisam do apoio dos profissionais que trabalham com seus filhos para que estejam cientes e esclarecidos não só sobre as dificuldades ocasionadas pelo transtorno, mas para as necessidades e potencialidades que possuem e que família e escola, como parceiros, podem desenvolver.

A família é fonte profícua para instilar atitudes e expectativas para que os estudantes consigam lidar melhor com uma condição crônica como o TDAH. Mais especificamente, no caso dos adolescentes, cujas mudanças ocorridas em seu desenvolvimento os torna altamente resistentes à aceitação do transtorno e ao tratamento. Informações claras e precisas sobre o TDAH são relevantes, assim como é importante trabalhar, junto a isso, estratégias para o auxílio na organização e no planejamento das atividades e orientar para que seja possibilitado um ambiente tranquilo para os filhos estudarem (BARKLEY, 2008). Nesse sentido, os Napnes, como fontes facilitadoras e disseminadoras de inclusão, podem auxiliar no processo de integração entre pais e ambiente escolar.

Os entrevistados referem que os Napnes vêm se destacando nos *campi* como suporte para o enfrentamento das dificuldades que se apresentam no trabalho com os alunos com necessidades especiais, entre eles os com TDAH. Entretanto, um dos coordenadores desse núcleo destaca ser muito difícil a realização do trabalho por faltar conhecimentos na área da educação especial. Lamenta a ausência de educadores especiais nos institutos federais, os quais poderiam, pela formação que têm, intensificar o trabalho de inclusão. Destaca que os coordenadores, além de todo o trabalho relacionado à adaptação do currículo, de criação de recursos, de acompanhamento dos alunos, da orientação aos professores, têm toda uma carga

normal de trabalho relacionada à função para a qual foram nomeados. Para esse coordenador, isso dificulta, ou às vezes, impossibilita, um trabalho de maior qualidade.

A demanda dos profissionais do Napne transparece na observação: “Todos os alunos que têm laudo são acompanhados pelo Napne que faz um trabalho de integração com as coordenações, com a direção de ensino e com os professores” (PR. DOC. 13).

A fala desta pesquisadora deixa antever toda a responsabilidade que recai sobre os ombros do coordenador. Como forma de fazer frente a essa dificuldade e na impossibilidade momentânea de se ter um educador especial, visto que as políticas públicas não contemplam em concurso vagas para esses profissionais, a experiência relatada por um dos *campi* pode auxiliar os demais a amenizar essa situação.

Para não ficar uma pessoa centralizada, até porque se tem outras demandas, a gente faz um levantamento dos alunos com deficiência, qual o tipo de deficiência e aí, a partir disso, nós nos dividimos. A equipe é constituída por servidores do ensino, da assistência estudantil, o assistente de alunos, o pessoal do pedagógico. Dentro desse grupo nós dividimos para cada um ficar como referência em uma deficiência para o grupo. Hoje a gente tem esse planejamento e está acontecendo de forma bem produtiva. Estamos tentando fazer com que os demais professores também entrem de forma a colaborar também (PE. DOC. 2).

Uma das grandes preocupações dos participantes que atuam nos *campi* é com a adaptação curricular, que emergiu, juntamente com a necessidade de estratégias pedagógicas como um dos grandes desafios que se apresentam para a inclusão dos estudantes com TDAH, visto que isso demanda estudo, tempo disponível e, principalmente, formação para mudança de concepções. Ao mesmo tempo, evidenciou-se possibilidades pedagógicas que podem servir de âncoras facilitadoras à aprendizagem dos estudantes com TDAH. É nesse contexto que segue esta dissertação.

5 A ESCOLA INCLUSIVA: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Você não sabe
O quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas
Antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras
De frio chorei.
A vida ensina e o tempo
Traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia
Encontrar a solução.
Cidade Negra

5.1 O currículo como instrumento inclusivo

Partindo da premissa de que inclusão não é a simples colocação dos alunos em salas de aula, é preciso lutar por uma escola e uma sociedade “a que todos tenham acesso e onde sejam respeitados os limites de cada um, sendo dado espaço a todas as pessoas para que elas possam crescer e transformar o seu meio, rompendo com muitas das barreiras que lhes são impostas” (PERANZONI e FREITAS, 2000, p. 3). Tornar a escola um ambiente inclusivo é um desafio que precisa ser estudado e compreendido como um direito de cada cidadão. O professor como peça chave no processo de inclusão tem que estar preparado para adequar-se a essa nova concepção de educação, a qual exige que se enxergue, com clareza, as peculiaridades específicas e especiais de cada aluno, tornando-se capaz de atender às necessidades, promovendo os ajustes necessários para a real inclusão.

O currículo, visto como instrumento para potencializar o desenvolvimento integral do aluno em sua capacidade de ser e conviver de forma produtiva e construtiva no mundo traz em seu escopo a expressão da identidade da instituição escolar. Contém desde os “aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, até os marcos teóricos e referenciais técnicos que se concretizam na sala de aula”. Em síntese, “relaciona princípios e

operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação” (BRASIL, 2001, p.32), objetivando o desenvolvimento integral do aluno e a sua aprendizagem.

A Resolução CNE/ CEB nº 02/2001 estabelece as medidas que as escolas da rede regular de ensino devem realizar para proporcionar a inclusão. No artigo 8, inciso III, prevê

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias e ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, p. 2).

As adaptações curriculares podem ser entendidas como estratégias utilizadas para favorecer a aprendizagem. São modificações do planejamento, dos objetivos, das atividades e formas de avaliação no currículo como um todo ou em aspectos dele, de forma a acomodar todos os alunos (GLAT E OLIVEIRA, 2012) e que, portanto, devem constar no projeto político pedagógico da instituição, no currículo desenvolvido em sala de aula e, também, no nível individual, por meio da elaboração e implementação de um programa individualizado.

Adaptar o currículo em função das necessidades dos alunos é uma ação imprescindível para garantir o acesso e a permanência e efetivar a aprendizagem, uma vez que serve para eliminar barreiras, para combater atitudes discriminatórias e oferecer reais condições de aprendizagem a todos os alunos.

Implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2001, p. 33).

Refletir sobre o que o aluno deve aprender, remete ao que o professor deve ensinar, o que envolve adaptar os objetivos propostos para a turma, enquanto que “o como” e “o que aprender” se voltam às metodologias e às atividades que devem ser propostas para atingir os objetivos previstos. Quanto às formas de organização de ensino, acredita-se estarem relacionadas à adequação de espaços e tempos necessários aos alunos para darem conta do que lhes é proposto.

Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais, possibilitando:

- Acesso ao currículo;
- a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível;
- a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração (BRASIL, MEC, 2000).

Ao considerar a importância da flexibilização curricular, em uma das categorias eleitas neste trabalho pesquisou-se junto aos entrevistados suas práticas pedagógicas, relacionadas às formas de o professor trabalhar os conteúdos e as técnicas e metodologias utilizadas, em razão de essas refletirem o currículo proposto em suas possibilidades de inclusão. Neste tópico, investigou-se as práticas utilizadas para a aprendizagem dos estudantes com TDAH, no que se refere ao planejamento, aos métodos de ensino, às atividades realizadas para atender às necessidades didáticas desses alunos, suas dificuldades de desenvolvimento nas atividades e a forma como é realizada a avaliação da aprendizagem.

O intuito foi atender aos objetivos propostos nesta dissertação que se voltam a compreender o contexto social da escola no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes com TDAH, analisando os desafios nesse processo, bem como investigando práticas realizadas pelos participantes no trabalho com esses estudantes. As questões foram propostas nas entrevistas realizadas com os docentes, pedagogos e coordenadores dos Napnes, tendo em vista que a formação e a atuação do psicólogo e do médico neurologista, participantes da pesquisa, não se direcionam à questão pedagógica, voltando-se mais para os aspectos clínicos do transtorno.

Para essa reflexão, inicia-se com a observação colhida em um dos depoimentos:

Acho que o desafio da instituição, embora tenha um PPI ótimo, uma missão ótima de inclusão e de princípios, ela ainda é muito em cima da escola tradicional. Os professores ainda precisam aprender a flexibilizar suas práticas. Muitos acham que flexibilizar é sinônimo de facilitar para o aluno (PS. DOC. 1).

Tendo em vista tratar-se de educação profissional, os participantes têm muitas dúvidas no que se refere aos conteúdos a serem trabalhados e à avaliação que deve ser realizada.

Minha maior dificuldade é saber até que ponto posso cobrar e também o que posso fazer para ele se sentir confortável. E de que maneira vou trabalhar com os conteúdos mínimos que têm que ser trabalhados de forma que todos possam aprender. Cada um do seu modo, a sua maneira e no seu tempo (PR, DOC. 6).

As respostas de grande parte dos entrevistados evidenciaram a preocupação em adequar os conteúdos e a avaliação, flexibilizando suas práticas. Observou-se, porém, que as

ações se ligam mais a estratégias isoladas, utilizadas em sala de aula por cada professor e acontecem por meio de pequenas adequações, que o professor realiza em seu planejamento diário. “A gente tem orientação de como preparar o material, de lugares na sala, mas em termos de conteúdo a gente faz a mesma cobrança” (PR. DOC. 1).

Essas estratégias, consideradas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte compreendem ações que são de competência específica do professor. Constituem-se de pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula. As estratégias citadas pelo professor, que envolvem a adaptação dos conteúdos e a avaliação, consideradas de Grande Porte, refletem ações de maior abrangência, de natureza política, administrativa, financeira, etc. Para que tanto uma quanto a outra, possam ser realizadas devem integrar o Projeto Político da Instituição, o Plano de Ensino e a Programação Individual do Professor (BRASIL, 2000).

A escola, para ser um lócus inclusivo precisa construir-se como instituição educativa e social. Concorde-se com Carvalho (2011), quando esse afirma que mudanças são indispensáveis para o êxito de propostas inclusivas. Para tanto, a escola precisa ter uma unidade de ação para viabilizar a participação e a aprendizagem dos estudantes com TDAH e também dos demais por meio das adaptações que se fizerem necessárias.

Nas entrevistas, observou-se que há muitas dúvidas e, também, uma certa resistência em adaptar o conteúdo, principalmente por tratar-se de educação profissional que exige determinadas habilidades para o exercício da profissão. Ficou claro também a preocupação com a certificação profissional.

Agora que deu o bum, que todos esses alunos de diversas deficiências estão chegando, os pais perguntam, os colegas perguntam: vai ter o mesmo diploma que eu? Vai ser o mesmo técnico que eu? E muitas vezes tu não sabe nem o que falar. Se vai ter o mesmo diploma, se vai ser um anexo, se eu preciso botar no histórico, se preciso anexar um parecer, se é um parecer só dos últimos anos, se é um parecer de todos os anos. Muito difícil esta questão do registro legal (CN. DOC. 4).

Como somos educação profissional, como é que vamos certificar? Se está apto ou não, até que ponto é capaz de exercer, dependendo das condições do que foi adaptado durante o tempo em que esteve aqui com a gente. Vamos tentar avançar no sentido da certificação, porque a questão da Terminalidade Específica é no ensino fundamental. Sei que foi feita uma consulta ao MEC para ver a questão da certificação no Ensino Médio (PE. DOC. 2).

A instituição ainda tem muita relutância em dar certificado para alguém. Ainda há muitas reservas em relação a isso (PR. DOC. 7).

Conforme destacado anteriormente, a LDB nº 9394/96 prevê a TE para o ensino fundamental, deixando uma lacuna no que se refere à certificação no ensino médio. Buscando

respaldar a TE no ensino médio técnico, o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) realizou consulta ao Conselho Nacional de Educação sobre a possibilidade de aplicação de TE nesse nível de ensino.

A solicitação assentou na possibilidade de incluir a TE no ensino médio técnico, abrangendo todos os componentes curriculares, inclusive os vinculados à formação técnica, haja vista que a oferta de ensino nessas instituições é voltada majoritariamente aos cursos de nível médio em suas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Alegou-se, ainda, que a ampliação do acesso tem possibilitado o ingresso de pessoas, até então, excluídas do ensino técnico da rede federal de ensino. Dentre esses, estão aqueles com alguma deficiência ou que apresentam algum tipo de atendimento específico.

Dessa forma, o IFES justifica que a TE, “além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada” (CNE/CEB 2/2013).

Em sua resposta, o Colegiado da Educação Básica, por meio do seu relator considera com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, que a Educação Especial é parte integrante da proposta pedagógica da escola. Nessa linha, a Educação Profissional das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação seguem os princípios normativos da Educação Especial, o que implica em igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Assim, cabe às instituições respeitar as escolhas do aluno, garantindo recursos de acessibilidade necessários, bem como dar ciência ao educando e a seus familiares sobre as características exigidas na formação escolhida, no que se refere à atuação profissional e à habilitação pretendida.

À luz do exposto, o Parecer do CNE/CEB nº 11/2012 autoriza o IFES a utilizar-se da TE, abrindo caminhos para seguidores em todos os sistemas de ensino.

Diz o Parecer:

A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (p.38) [...] Nessa perspectiva, considera que é essencial desmistificar a pretensa correspondência direta entre qualificação ou habilitação profissional e emprego ou oportunidades de trabalho. Esta relação linear e fictícia é fortemente disseminada pela mídia e assumida por políticos e governantes como o eixo central dos discursos políticos (p.39).

Esse entendimento, possivelmente, possibilitaria aos docentes, pedagogos e coordenadores de Napnes das instituições participantes uma melhor compreensão da avaliação, uma de suas principais preocupações.

No que tange especificamente ao IFRS, constata-se no seu PPI o compromisso da instituição com a inclusão, por meio de propostas de ações para o acesso, a permanência e a saída com êxito de seus estudantes. No que se refere aos alunos com necessidades especiais, delega ao Napne o compromisso de “organizar e estimular projetos e programas educacionais para a convivência, consciência da diversidade e principalmente buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação” (IFRS, 2011, p.29). Dessa forma, dentro da eliminação das barreiras educacionais, surge o imperativo de adaptar o currículo, de acordo com a necessidade do aluno.

Para garantir esse direito, há um Grupo de Trabalho denominado GT Currículo Inclusivo composto por membros da Proen/Proex/AAI e representantes dos Napnes dos *campi* de Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Farroupilha e Ibirubá, trabalhando na construção de um currículo inclusivo, objetivando nortear as ações relacionadas à adaptação curricular da instituição.

Alguns resultados do trabalho realizado por esse grupo já se fazem perceber. Entre eles cabe citar que já estão prontas uma Resolução e uma Instrução Normativa que orientam o PEI e o fluxo da certificação diferenciada, a serem aprovadas no Comitê de Ensino para depois ser disponibilizada aos *campi*.

Observou-se que o *campus* Ibirubá já vem realizando as adaptações a partir de um Programa de Ensino Individualizado (PEI), que é anexado ao Plano de Ensino do professor. Nele, consta o registro do histórico do aluno, a necessidade especial que possui e as adequações propostas pelo professor. Destaca-se que o resultado concreto dessa adaptação já oportunizou a certificação de um aluno por meio de PEI, com respaldo na Resolução nº 1/2017, do Conselho do *campus*.

Para esse estudante, acompanhado durante o curso pelo Napne, foi elaborado um relatório por componente curricular com as devidas adaptações curriculares realizadas durante o curso, em que, consta, no final, um parecer descritivo do perfil profissional do egresso, de acordo com o previsto no projeto pedagógico do curso.

No Histórico Escolar do aluno, constou-se que esse realizou adaptações curriculares e que o Relatório Individual no qual constam tais adaptações está disponível para consulta no Napne do *Campus* Ibirubá.

Ainda, no tocante ao PEI, cabe ressaltar que o IFRS realizou consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre o Programa Educacional Individualizado (PEI), o qual remeteu à Terminalidade Específica, proposta na Lei n 9394/96. Isso demonstra que, infelizmente, apesar de o CNE louvar e incentivar ações que promovam a inclusão dos alunos, desconhece essa forma de certificação.

O Programa Educacional Individualizado (PEI) baseia-se em formas de organização curricular que vêm apresentando resultados positivos em outros países. Esse Programa individualizado é elaborado pela instituição e seguido por todos os professores que ministram aula aos estudantes com deficiência. É um trabalho gestado a muitas mãos (gestores, orientadores e professores) que tira da responsabilidade apenas do professor a tarefa de planejar e de fazer as adaptações curriculares.

O currículo flexível, que acolhe as adaptações curriculares, tem na sua proposta pontos de destaque, como por exemplo, a compreensão de que a decisão da necessidade de adaptações não é individual (do professor ou do orientador), mas sim de responsabilidade de todos os envolvidos e, por isso, distribui responsabilidades, incluindo aí à família. O sucesso não depende somente de uma pessoa, mas da participação de todos (MINETTO, 2008, p. 67).

Em diversos estados dos Estados Unidos da América o *Individualized Education Program* ou Programa Educacional Individualizado (PEI), programa individualizado (Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004) que se encontra garantido em lei, inclusive na educação superior,,tem oportunizado a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Esse programa de educação é voltado para atender às dificuldades dos alunos que apresentam deficiências que limitam a aprendizagem e, também, é adotado na Itália (Ordinanza Ministeriale n° 90 de 21/05/2001), onde conta com objetivos mínimos de aprendizagem que devem ser alcançados pelo aluno, possibilitando o direito a um diploma regular, igual aos demais estudantes.

O PEI garante o atendimento educacional especializado, as adaptações curriculares, os recursos de tecnologia assistiva necessários, um currículo diferenciado, o que permite conceder o diploma convencional, com anotações sobre o programa individualizado do aluno e as adaptações realizadas por ele. Essas anotações podem ser feitas no próprio diploma ou em um documento anexo. No caso, por exemplo, de o aluno ter tido uma avaliação diferenciada em determinada disciplina, ou uma modificação no currículo, poderão ser realizadas anotações específicas no diploma ou documento, explicitando todas as adaptações realizadas.

Compreende-se, assim, que a iniciativa do IFRS, em formalizar o PEI como documento norteador das ações para um currículo inclusivo, possibilitará ir além da TE, atendendo à diversidade e garantindo a igualdade de oportunidades.

As adaptações curriculares requerem um conjunto de recursos e forças que podem fazer a diferença tanto para o aluno quanto para o professor, minimizando as dificuldades e organizando as ações para que a inclusão não seja um devaneio otimista (MINETTO, 2008, p. 80).

Acredita-se que a efetivação do PEI poderá inverter a compreensão de muitos professores verificada nos depoimentos, acerca da necessidade de enfatizar a avaliação, deixando de lado a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem.

A gente precisa repensar a avaliação. Existem áreas que acham que o legal é ser difícil, legal é fazer provas. Essa é uma questão que nasce de concepções muito arraigadas” (PR. DOC.13).

Tem uma orientação para que a gente faça uma avaliação diferenciada. Mas como somos da área técnica é difícil e, infelizmente ainda temos colegas que não conseguem, não fazem esta avaliação diferenciada (CN. DOC. 3).

Diante dessa discussão, concorda-se com Hoffmann (2014, p. 38) quando diz que a inclusão pode representar exclusão sempre que avaliação for para classificar e não para promover.

Na resposta dos participantes, observa-se que alguns docentes já percebem a necessidade de mudança de foco. Um dos entrevistados questionou: “As pessoas estão aqui pra quê? Pra aprender ou pra tirar uma nota? Elas estão aqui para amadurecer, para aprender, para se relacionar, para se preparar para o mundo” (PR. DOC 7).

A qualidade da oferta da tríade Educação Básica, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida contribui significativamente para a promoção dos interesses individuais e coletivos dos trabalhadores e dos empregadores, bem como dos interesses sociais do desenvolvimento socioeconômico, especialmente, tendo em conta a importância fundamental do pleno emprego, da erradicação da pobreza, da inclusão social e do crescimento econômico sustentado (CNE/CEB 11/2012, p. 11).

Cabe aqui refletir sobre a concepção vygotskiana, que se contrapondo à prática da avaliação como medida, defende uma proposta que não abarque somente o desempenho intelectual. Nessa visão, as condições intelectuais somente podem ser avaliadas a partir de situações de mediações que possibilite atingir e consolidar seu potencial de desenvolvimento (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2016). A dinâmica da avaliação, nessa perspectiva,

ultrapassa a concepção de medir o que o aluno aprendeu e passa a ser a mobilização para que ocorra a aprendizagem.

Na verdade, acho que já é momento da escola se conscientizar que ninguém é igual a ninguém, que todo mundo lá dentro é diferente. E começar a mediar o aprendizado, o que vai auxiliar não só para quem tem o problema mas para todo mundo. E respeitar a individualidade de cada um (MN. DOC. 1).

Para Schön (2000, p. 80), uma das angústias do professor é querer ensinar o que o aluno precisa aprender. O dilema é ainda maior quando ele percebe que “ele pode aprendê-lo somente educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende”.

Para explicar essa questão, o autor argumenta que muitas orientações dadas pelo professor e consideradas por ele como claras e estimulantes, para o aluno são confusas e de difícil compreensão.

Alguns estudantes nunca entendem o que o instrutor está falando- ou creem que entendem quando o instrutor tem certeza de que não – e alguns instrutores nunca conseguem atingir seus estudantes. Muitos são bem-sucedidos, no entanto, em cruzar uma distância de comunicação aparentemente impossível de atravessar, atingindo o que parece ser uma convergência de significados (SCHÖN, 2000, p. 86).

No IFRS, uma das estratégias para auxiliar a aprendizagem dos estudantes é o atendimento no contra turno das aulas. Denominados como “estudos orientados”, esses atendimentos acontecem de uma a duas vezes na semana e totalizam 4 horas semanais. Como todos os alunos são convidados a participar, torna-se impossível que o aluno com TDAH, assim como outros que apresentam necessidades especiais, tenham um atendimento individualizado, sem a presença dos demais.

Nós temos quatro horas semanais para os atendimentos. Quatro horas não é nada, porque as turmas são enormes, são gigantes. Talvez, então, a gente teria que ter essas quatro horas para atender os alunos regulares e mais algumas horas para atender os alunos com necessidades que têm algum tipo de dificuldade, que têm problema de atenção, de aprendizagem (PR. DOC. 8).

Importante, nesse sentido, considerar as disposições da LDB nº 9394/96, sobre a flexibilização introduzida na Educação Básica, tendo em vista o pleno desenvolvimento do ser humano. Em um claro rompimento com a cultura da reprovação, a LDB prevê no seu art. 24, letra "e" do inciso a "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos"(BRASIL, 1996).

Constata-se, portanto, que a forma como estão sendo disponibilizados esses horários necessitam de adequação. Além do relato de um dos *campi* de que, por limitação de recursos financeiros, não foi mais possível disponibilizar almoço para esses estudantes na sexta-feira, para que possam ser atendidos no contra-turno, foram citados outros fatores que estão prejudicando o andamento desses estudos. Por exemplo, há *campus* onde os alunos têm aula em dois turnos três dias da semana, sendo os outros dois destinados aos “estudos orientados”. Ocorre que nos dias desses estudos, o transporte que utilizam retorna ao final da manhã, o que impossibilita a participação dos estudantes nos estudos orientados que ocorrem no turno da tarde. Nesse item, considera-se relevante um trabalho da instituição, objetivando conscientização dos pais quanto à importância da permanência dos estudantes nesses dias, para que passem a exigir a permanência dos veículos até o término das atividades propostas aos alunos. Cabe considerar que adolescentes precisam da intervenção dos pais em determinadas situações.

Sugere-se também, fazer constar no Projeto Político Pedagógico da instituição detalhamento sobre a matrícula dos alunos com necessidades especiais, o cronograma de atendimento bem como detalhamento sobre possibilidades pedagógicas a serem disponibilizadas a esses estudantes, com especificações claras sobre a forma de realização da adaptação curricular.

Um cronograma de atendimento, por exemplo, possibilitará que esses estudantes tenham a possibilidade de contar com a recuperação paralela em um horário diferenciado dos demais, já que, atualmente, de acordo com relatos, o horário extraclasse é disponibilizado para atendimento a todos os estudantes.

Já no Plano de Ensino do professor, é importante constar todo o planejamento alternativo a ser proposto para que o estudante com TDAH ou com qualquer outra necessidade, possa ter garantido o seu direito de aprendizagem em igualdade de condições aos demais.

É preciso estabelecer objetivos realistas a serem alcançados e manter as expectativas, considerando as possibilidades e potencialidades desses estudantes. Desse modo, além das propostas analisadas, é importante que a escola e o professor compreendam que qualquer modificação que necessite ser realizada é uma adaptação. Rrohde e Mattos (2003), com base em Rief (2001) e Benczik (2002) entendem que, no caso do estudante com TDAH, as modificações devem levar em conta a estrutura da sala, os métodos e os materiais utilizados, as tarefas solicitadas, as avaliações, o *feedback*, a organização do tempo e a quantidade de tarefas propostas.

Ao mesmo tempo, esses autores alertam que é muito comum os pais imaginarem uma escola especializada, que possa garantir um atendimento próprio para alunos hiperativos e desatentos. Considerando que esses alunos fazem parte de um grupo que tem o mesmo potencial de aprendizagem de crianças e adolescentes comuns, defendem que não é razoável conceber uma escola exclusiva para os alunos com TDAH. Assim, o que precisam é “ter o benefício do convívio social com os colegas e aprender a lidar com regras, com a estrutura e os limites de uma educação organizada”, já que a escola representa a sociedade na qual necessitam aprender a conviver (ROHDE; MATTOS, 2003, p. 204). Assim, consideram que a melhor escola para os estudantes com TDAH é aquela que busca desenvolver o potencial de cada aluno sem se fixar um tipo específico de sucesso (acadêmico, artístico, esportivo), que respeita as diferenças, que reforça os pontos fortes que cada um possui para superar as fragilidades que apresentam, considerando que precisam de apoio e intervenção psicopedagógica mais intensa.

Nessa linha, Rief (2001) e Benczick (2002) propõem uma proposta de inovação em sala de aula, que tem como guia uma programação flexível e dinâmica para orientar o processo ensino-aprendizagem. Essa programação deverá conter as adaptações necessárias e contemplar todos os alunos, trabalhando de forma simultânea com o coletivo e com o individual, levando em conta:

- objetivos comuns a todos e outros de caráter mais individualizado, considerando as necessidades e as possibilidades de cada aluno;
- conteúdos que devem incluir, não apenas a aquisição de conceitos, mas procedimentos, normas, valores e atitudes, sendo que o foco nos conteúdos negligencia áreas importantes para o desenvolvimento e potencializa os problemas de aprendizagem. Assim, os conteúdos devem voltar-se ao desenvolvimento integral do aluno abrangendo, além da área cognitiva, as áreas afetiva, motora e social. Devem ser funcionais e adequados às possibilidades, às necessidades e aos interesses dos alunos, com maior aplicação na vida social, voltados para uma aprendizagem significativa.
- uma metodologia em que o trabalho possa centrar-se no aluno, tendo o professor como mediador. Da metodologia tradicional centrada na informação transmitida pelo professor passa para uma opção metodológica assentada no diálogo e que favoreça a atividade do aluno, com a utilização de recursos didáticos variados.

As autoras defendem, ainda, que o trabalho em pequenos grupos favorece o atendimento do professor, possibilitando dedicar-se aos que apresentam maiores dificuldades. O favorecimento de diferentes atividades ao mesmo tempo, embora muitos professores encontrem grande dificuldade nesse procedimento, pode permitir que cada aluno avance conforme o seu ritmo e realize atividades significativas.

Uma avaliação centrada no processo e não mais no produto, mais do que voltar-se para medir o que o aluno alcançou ou não, em critérios normativos, deve servir como diagnóstico

tanto do aluno como de todo o processo educacional, possibilitando a tomada de decisões para as mudanças que se fazem necessárias.

Frente ao contexto apresentado, cabe refletir que a mudança das instituições passa pela transformação das pessoas que a mantêm. Mesmo sem ser ingênuos a ponto de acreditar que a formação de professores poderá nos presentear com a escola ideal, já que muitos outros fatores que incidem diretamente nas instituições estão envolvidos, acredita-se que é o meio que pode possibilitar alternativas para que seja possível assumir o compromisso com a aprendizagem vinculada à inclusão social.

Formar os professores para a mudança, para que esses, por sua vez, possam mudar a sociedade, deve estar entre os compromissos da escola contemporânea, pois “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 2000, p. 17). Nessa contextura, um currículo inclusivo, é o resultado de um processo de mudança oportunizado pela formação.

Com essa crença, destina-se o próximo espaço para tecer considerações sobre a formação, vista como possibilidade de concretização de um currículo inclusivo que oportunize atender aos estudantes em suas individualidades.

5.2 A prática reflexiva na formação dos professores

Em continuidade ao proposto nesta dissertação, canaliza-se este espaço para analisar a formação de educadores em uma perspectiva sociocultural, considerando sua importância na construção de uma sociedade que tenha em mente, um projeto humano.

Como visto anteriormente, construir sistemas educacionais inclusivos é um processo contínuo e permanente que envolve a comunidade escolar e que possibilita mudança de concepções, relacionadas a crenças, valores, prática pedagógica e gestão escolar. No caso dos professores, considera-se a formação para a educação inclusiva uma possibilidade concreta de prática pedagógica para transformação da escola.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), ao conceituar a educação especial como modalidade de ensino, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, propõe alterar a concepção de formação inicial de professores. Essa deixa de preparar para atuar, exclusivamente, na escolarização de pessoas com deficiência e passa para uma formação inicial e continuada, tendo em vista o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino.

Constatou-se que as necessidades apontadas pelos participantes, no que se refere à formação, transparecem em todas as demais categorias, o que ressalta sua importância como prática fundamental para a construção da escola inclusiva.

Para sua compreensão, buscou-se, junto aos entrevistados, verificar quais os maiores desafios a serem enfrentados pela instituição, no que se refere à formação, a fim de tornar possível incluir o aluno com TDAH, de forma que esse possa ingressar no mundo do trabalho com condições de exercer sua autonomia e cidadania.

Constatou-se, que no bojo de múltiplas respostas a maioria delas convergia para pontos comuns. Entre eles, a necessidade de sensibilizar os professores para um olhar diferenciado para esses alunos e, mais do que fixar-se nas deficiências, investir nas potencialidades dos mesmos.

Ele pode ter um olhar diferenciado por parte de alguns profissionais, mas por outros não, pois pensam que “o mundo também não vai olhar de outra forma”. É preciso que aprendam a canalizar as energias e o trabalho para as potencialidades que esse aluno tem (PR. DOC. 6).

A inclusão é muito difícil porque não se sabe até onde se pode exigir. Por exemplo: como é que um aluno vai estar no terceiro ano se ele não sabe os conteúdos das séries? Essa é a discussão interna hoje. Claro, a gente tem que entender que é uma deficiência, então o diploma daquela pessoa tem que ser diferenciado, mas não é. E se ele se inserir no mercado com um diploma com ressalvas, até onde a sociedade vai acolher esta pessoa? (PR. DOC. 4).

Muitas vezes poderiam ser oferecidas outras atividades no sentido de fazer que todos se sentissem valorizados em suas potencialidades, sem se voltar para aqueles conteúdos técnicos exatamente do jeito que o professor acha que o aluno deve dominar. Esse é um grande desafio (PR. DOC 9).

Percebe-se nos depoimentos que é preciso trabalhar com os professores no IFRS para vencer a fragmentação do ensino, pois evidencia-se que ainda há professores que se voltam para a valorização exclusiva da sua disciplina e apresentam uma visão conteudista do ensino.

Para defender a necessidade de formação dos professores, parte-se da reflexão que Schön (2000) realiza em sua obra *Educando o Profissional Reflexivo* em que coloca que a prática profissional se apresenta como um terreno cuja topografia mostra-se com uma parte mais elevada e firme e outra mais baixa e pantanosa. Na parte mais firme, os problemas são facilmente administrados utilizando-se o conhecimento técnico e rigoroso, por meio da teoria e técnicas baseada na ciência positivista. Já, a parte mais baixa é pantanosa, apresentando problemas que fogem às soluções técnicas e que exigem respostas e soluções que não se encontram na racionalidade técnica, na qual os profissionais solucionam problemas instrumentais por meio da aplicação da teoria resultante do conhecimento científico. Assim, é

na prática docente que, muitas vezes, tem-se que buscar soluções para dificuldades singulares que se apresentam e cujas respostas não estão prontas nos manuais. “Não é através de soluções técnicas para os problemas que convertemos situações problemáticas em problemas bem definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica torna-se possível” (SCHÖN, 2000, p. 16).

Ao trazer essa compreensão para a escola de hoje é possível imaginar o professor com uma bagagem de conhecimentos científicos, a repassar conteúdos e despreparado para enfrentar os conflitos do cotidiano. Em sala de aula, o conhecimento teórico já não é (se um dia foi) suficiente, para dar conta de uma diversidade de situações que exigem conhecimentos, competências e habilidades que vão muito além do mero ensino básico elementar.

A evolução da sociedade, cada vez mais rápida e desordenada, reflete-se na vida dos profissionais de ensino que perderam a receita para lidar com tantos e tão diferentes estudantes que, cada vez mais, adentram os espaços escolares. A escola tradicional, transformada em escola de massa tornou o ofício do professor complexo, exigindo conhecimentos e competências em vários campos do saber. Não basta mais conhecer os rudimentos de uma determinada disciplina. Já não é mais possível deixar os estudantes sentados um atrás do outro a ouvir, passivamente, o monólogo do professor. A preocupação com a transmissão pura e simples de conteúdos e de métodos padronizados já não se sustenta.

A instituição que educa

[...] precisa ser uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo em todas as suas manifestações. Deve ensinar, por exemplo a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, solidária, igualitária, intelectual e ambiental (IMBERNÓN, 2011, p. 8).

Depoimento colhido com um participante da pesquisa exemplifica o pensamento desse autor ao declarar que

Hoje esse aluno é nosso. Ele escolheu essa instituição. Está aqui. Ele ou qualquer outro que chegar. Com qualquer transtorno, com qualquer deficiência, não importa. A partir do momento em que ele entrou nessa instituição é nosso dever legal, não é nem pedagógico, atendê-lo. Primeiramente é uma questão de lei. E, a partir do momento que está aqui, vamos ter que pensar que ele tem uma história como sujeito. O essencial não é pensar o que vai ser dele depois, mas pensar o que vai ser dele enquanto estiver aqui conosco e tentar prepará-lo da melhor forma junto com a família para que além de trabalhador, ele possa ter autonomia para se tornar cidadão (PE. DOC. 3).

Para que o profissional da educação possa sair do mundo científico e adentrar no “pântano” com suas necessidades cotidianas, é preciso que desenvolva saberes e competências que o tornem capaz de enfrentar as situações com as quais é confrontado em meio à diversidade de alunos e situações complexas que se apresentam em sala de aula, cumprindo com êxito sua missão.

Por competências profissionais pode-se considerar “o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas e também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” que resultam em saberes, já que esses “são resultado de tudo o que foi adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência” (PAQUAY et al., 2001, p. 28).

Sobre os saberes necessários à prática profissional, o autor defende a necessidade de saberes teóricos, nos quais coloca os saberes a serem ensinados, os saberes para ensinar e os saberes práticos, nos quais residem os saberes sobre o “como fazer” e os saberes da prática, oriundos da práxis. Em resumo, para dar conta do ofício de professor é preciso aliar conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos aos saberes da ação.

Diante disso, cabe questionar: como o professor poderá tornar-se um professor que domine os saberes e competências a ponto de ser capaz de dar aulas, administrando uma turma de trinta, quarenta alunos, que somados nas diversas turmas chegam a 200 estudantes, e planejar e avaliar, envolvendo os estudantes em suas aprendizagens e atendendo à individualidade de cada um? Esse problema, citado por participantes é mais um desafio a ser vencido, “principalmente para o professor, que está lá com quarenta alunos em sala de aula e daí tem um que incomoda ou está no mundo da lua. É muito difícil (PS. DOC. 1).

Como transformar-se em um professor inclusivo de forma a atuar como mediador no processo ensino-aprendizagem, pensando o trabalho de sala de aula a partir da realidade que se apresenta no grupo, considerando a diversidade dos estudantes? Como enfrentar os desafios do cotidiano escolar, com os estudantes com TDAH, concentrando esforços e buscando estratégias pedagógicas para superar as dificuldades que emergem?

Nem todas as respostas a essas questões e a outras que se poderia apresentar encontram-se nas mãos do professor. Muitas dependem de políticas públicas que venham ao encontro das necessidades das escolas. No que se refere a essas, muitas delas conflitam com a retórica de que é necessário investir nos professores para melhorar a educação no mundo. Relatório com análises recentes realizadas pela Unesco sobre a situação dos professores do mundo, demonstram que o *status* da profissão e as condições de trabalho não melhoraram e podem ter piorado nos últimos anos, mesmo em países que apresentaram crescimento

econômico. Segundo o relatório, na maioria dos países, os professores são mal pagos em comparação com profissionais com formação equivalente ou mesmo inferior (ZEICHNER, 2003).

Esse autor expõe que nas duas últimas décadas, políticas de ajuste estrutural vêm impactando as políticas de muitos países, entre eles, o Brasil. Cortes de despesas em troca de assistência financeira às dívidas nacionais vêm congelando salários dos setores públicos, entre eles o dos professores, o que, em muitos casos, obriga o exercício de outras atividades para sustentar a si e a sua família, o que além de dificultar um atendimento de qualidade aos alunos, ocasiona *stress* e doenças ao próprio professor.

Percebe-se que é cada vez maior a exigência e a responsabilidade que recaem sobre os ombros do professor. O paradoxo é que, ao mesmo tempo em que as exigências se multiplicam, constata-se, cada vez mais, a desvalorização da profissão, manifesta na omissão das garantias de trabalho e políticas de valorização do profissional da educação. Do professor, é esperado que participe dos encontros de formação, que realize as adaptações que se fazem necessárias, de acordo com a legislação atual que prevê currículos específicos às necessidades dos estudantes, que planeje processos de avaliação diferenciados e atendimento docente especializado, desconsiderando que o sistema educacional atende precariamente tais compromissos. Para Tardif e Lessard (2013), a desvalorização do docente, a desconstrução e a desvalorização da própria educação está relacionada com a questão política de que o professor é visto como mero executor de programas padronizados, preparados em níveis de organização distantes da realidade de sala de aula.

No Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, além do Estado não cumprir o piso nacional estabelecido pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, não pagando o percentual mínimo definido, no ano de 2015, cerca de 1150 docentes foram afastados em licença saúde, muitos, possivelmente, influenciados pelas condições de trabalho. Além disso, esse mesmo ano apresentou um déficit de 900 educadores em razão de aposentadorias e exonerações (LORENZET, 2017).

Assim, enquanto se proclama a valorização e a autonomia dos professores, as condições, muitas vezes, são aviltantes. Enquanto não se garantir condições de trabalho condizentes, salário, disponibilidade de recursos, delimitação de alunos por turma de forma a permitir o atendimento às necessidades dos alunos, muitas brechas continuarão a existir, dificultando, ou impossibilitando a oferta de uma educação de qualidade para todos.

Recente decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) fez cair por terra expectativas profissionais da educação de poder contar com menos alunos em sala de aula para realizar um

trabalho de maior qualidade. O STF assegurou a constitucionalidade da lei em um dos estados da Federação que prevê quarenta alunos por sala no Ensino Médio. Essa decisão abriu caminho para que os demais estados possam se valer dessa. Como garantir educação de qualidade com quarenta alunos na sala de aula? Decisões como essa comprovam que o caminho a trilhar ainda é longo para que a educação possa se posicionar no lugar de destaque que merece.

Importa que, às preocupações dos educadores, integre-se, o diálogo pela dignidade da profissão.

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética (FREIRE, 2015, p. 65).

Nessa direção, uma formação permanente pode capacitar o professor para enfrentar os desafios que se apresentam e lutar para que a realidade que se apresenta possa ser transformada. “Na formação de professores e na educação em geral, devemos continuar lutando para nos aproximarmos mais de um mundo em que aquilo que queremos para nossos próprios filhos esteja ao alcance de todos” (ZEICHNER, 2003, p. 52).

Quando se fala em formação, mais do que habilitação técnica e aquisição de um conjunto de informações e de habilidades, impõe-se ter em mente uma formação humana em sua integralidade, o que exige a vinculação da atividade profissional com a formação humana, já que “todo o desenvolvimento humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer a espécie humana” (MORIN, 2011, p. 55).

Compreende-se que, mesmo nas situações adversas, como a vivenciada pelos docentes na sociedade atual, tem-se que levar em conta que a função professor é essencialmente humana.

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 2015, p. 141).

O primeiro passo é tornar-se um professor reflexivo tornando-se capaz de interrogar-se, rever concepções e ter consciência do que faz e porque o faz (TARDIF e LESSARD, 2013), o que para ser efetivado passa pelo compartilhamento de objetivos, de práticas e de resultados alcançados.

A formação na própria instituição deve favorecer a reflexão crítica de forma a possibilitar por meio de uma prática coletiva a (re) construção da tarefa pedagógica, o que possibilita analisar suas práticas e resultados alcançados, comprometendo-se com as mudanças necessárias para que se possa alcançar.

A formação continuada como possibilidade de inclusão, torna-se ainda mais relevante em razão de muitos docentes atuantes nas escolas não terem sido contemplados em sua formação inicial com disciplinas relacionadas à educação inclusiva e voltadas para a formação humana, fato verificado no IFRS por ocasião das entrevistas realizadas.

Nesse aspecto, é necessário destacar que dados da pesquisa realizada revelam que dezessete entrevistados atuantes nos *campi* pesquisados tiveram somente alguns tópicos ou então não tiveram nenhuma formação para a educação inclusiva. Nenhum deles informou ter sido preparado para trabalhar com estudantes com TDAH. Mesmo os pedagogos que, pela característica do curso e pela missão que possuem na escola, deveriam, obrigatoriamente, ser contemplados com essa formação, informaram fragilidades na qualificação.

Na formação em Pedagogia a gente não se deteve muito a uma deficiência, a um transtorno único. Tivemos uma cadeira onde foi abordado a educação inclusiva de forma muito geral. Na época estava começando a se discutir no Brasil o que era a inclusão. Só me deparei mesmo com essa questão do Déficit de Atenção e Hiperatividade na sala de aula, quando fui ser professora. E a especialização que fiz em Gestão Escolar não abarca a questão desses transtornos (PR.DOC. 8).

Não tive nenhuma formação. Quando eu estava saindo da graduação é que começou essa questão de direitos, de igualdade. Terminei em 2001, comecei em 97. A gente tem que ir aprendendo na prática porque tive muito pouca formação PR, DOC 11).

Nunca trabalhei com educação, nunca estudei educação inclusiva, nunca nada. Sempre fui para a parte bem científica. Nunca ouvi falar na formação em educação inclusiva (Doc. 12)

Cabe ressaltar que a realidade de a maioria dos entrevistados não ter sido contemplada com formação inicial para a inclusão deve-se ao fato de que a legislação é recente, sendo que esses profissionais concluíram sua formação antes da vigência da Lei. Além disso, diante da expansão expressiva da Rede Federal de Educação Tecnológica dos últimos anos e a grande ampliação de oferta de vagas na Educação Profissional, centenas de profissionais têm assumido cargos em concursos públicos como docentes em todo o país para atuar em cursos técnicos. No

caso do IFRS, muitos engenheiros e tecnólogos atuam na educação profissional. Esses profissionais, além de não terem sido contemplados com educação inclusiva, não tiveram em seus cursos, nenhuma disciplina voltada para a formação pedagógica. Embora a legislação preveja a obrigatoriedade de formação pedagógica para esses professores, muitos não a realizaram.

Considera-se que as razões citadas são suficientes para justificar a necessidade de o professor buscar a formação continuada. Porém, é relevante considerar que muitas oportunidades que poderiam preencher lacunas da formação inicial são desconsideradas. Segundo informações de participantes, no ano de 2016, por exemplo, foi ofertado pelo CTA e Napne Bento Gonçalves o curso a distância “Educação e Tecnologia na Perspectiva da Inclusão”, perfazendo 130 horas. Foram disponibilizadas vagas aos membros de Napnes do IFRS, servidores e alunos do *campus* Bento Gonçalves e comunidade externa. Apenas um professor do *campus* Bento se inscreveu no curso e alguns membros de Napnes. A maioria dos interessados foi pertencente à comunidade externa. Para 2017, a previsão é de que sejam disponibilizados vários cursos a distância na área da inclusão com menor carga horária, cada um, na tentativa de buscar a adesão de um maior número de servidores.

O mundo atual necessita que os docentes sejam capazes de desenvolver pedagogias diferenciadas de trabalho, com articulação interdisciplinar e autonomia, o que só pode ser alcançado por meio de uma formação que possibilite

[...] superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente, capaz de desenvolver pedagogias de trabalho, independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares (MACHADO, 2008, apud LORENZET, 2017, p. 171).

Para exemplificar melhor essa questão, Lorenzet traz o exemplo de Kuenzer (2008, p. 37), que destaca que “ser um bom engenheiro, não significa ser um bom professor, capaz de transpor os conhecimentos científicos para os espaços escolares”

A partir dessas considerações, acredita-se que a formação pedagógica de uma parcela de profissionais que atuam como docentes nos cursos técnicos carece da atenção das autoridades e dos educadores. No caso do IFRS, embora a legislação preveja a obrigatoriedade de formação pedagógica para atuação na educação profissional técnica de nível médio e essa seja informação disponível nos *campi*, há profissionais em atuação sem a necessária formação

para atender às demandas pedagógicas presentes na atuação docente. São poucas as instituições a oferecer o Programa Especial de formação para professores, provendo formação pedagógica para engenheiros e tecnólogos. No IFRS, dos dezessete *campi*, somente os de Sertão, Rio Grande e Farroupilha disponibilizam essa formação. Nesse sentido, urge mais programas específicos para formar, em larga escala, professores preparados para trabalhar com jovens na diversidade de necessidades que apresentam.

Os docentes da instituição, ao iniciarem no exercício do magistério, recebem, como demanda de trabalho, a necessidade de apresentar amplas competências diante dos diversos objetivos do IFRS. O professor ministra aulas na Educação Básica (Ensino Médio Técnico Integrado e Proeja), nos cursos subsequentes (Técnicos), nos cursos superiores da Tecnologias, nas Licenciaturas e na Pós-Graduação. Além disso, atua em cursos de Qualificação Profissional (formação inicial e continuada de trabalhadores) e desenvolve atividades de pesquisa e de extensão, em articulação com o mundo do trabalho. Depoimentos de servidores comprovam que, pela demanda de trabalho, atividades imprescindíveis à ação docente inclusiva são deixadas de lado. Os depoimentos apontam que “muitas vezes, por falta de tempo, em razão da gente se envolver com muita coisa que aparece, a gente deixa a formação de lado” (PE. DOC. 2).

Ao analisar-se a grande diversidade de atividades, percebem-se universos muito distintos e necessidades muito específicas. Essas características são desafiadoras, tornando-se um grande desafio para profissionais com formação pedagógica e com experiência docente, e muito mais, para aqueles iniciantes na carreira docente e para os que não foram preparados para a profissão de professor.

Diante de tais demandas e desafios, cabe questionar: como preparar para o exercício da profissão, técnicos, bacharéis e professores que não foram contemplados com disciplinas que os preparassem para a profissão? Como desenvolver competências e saberes necessários relacionados ao processo ensino-aprendizagem, tanto no que se refere à estrutura curricular e a metodologias adequadas à aprendizagem quanto ao que diz respeito à compreensão das relações que se passam no interior da escola e à visão da educação como formação humana?

O projeto pedagógico e profissional do professor precisa ser um projeto voltado para a humanização (PAQUAY, et al., 2001). Seus atos e suas posturas devem voltar-se para o desenvolvimento tanto de seus alunos quanto de si mesmo.

Para que isso se efetive, torna-se imprescindível que o projeto da instituição contemple uma formação continuada, a partir da reflexão coletiva sobre a ação pedagógica. O trabalho na

escola não pode ser a luta de um soldado só, pois é no coletivo que se encontra a força para a mudança.

Nos depoimentos dos participantes, percebe-se que esses confiam na formação como possibilidade de capacitá-los para enfrentar as dificuldades e angústias do cotidiano escolar.

Muitas vezes me senti insegura. Muitas vezes eu tomei atitudes excludentes, sem perceber o que estava fazendo, pela questão de propor a mesma avaliação, a mesma prova escrita para todos. E, mesmo sabendo que alguns não conseguem olhar da mesma forma. É uma carga muito pesada para alguns. [...] acredito que precisamos ter momentos para discutir sobre concepções pedagógicas...sobre formas de avaliação. Às vezes o óbvio precisa ser dito. A gente acha que algo é óbvio mas para o outro não é. Falta momentos de diálogo (PR. DOC 6).

Nesse contexto, Schön (2000) destaca que, em oposição à racionalidade técnica, a formação de professores deve ser compreendida, como um processo reflexivo contínuo. Entende que a formação é, na verdade autoformação, uma vez que os professores reelaboram saberes a partir de suas práticas cotidianas vivenciadas no contexto escolar. É por meio da troca de experiências e práticas que se dão no coletivo que os professores vão constituindo seus saberes. Nesse entendimento, os saberes são resultado da reflexão na e sobre a prática.

Constata-se, portanto, que a formação dos professores em uma visão reflexiva é o caminho para preparar os docentes para a inclusão. Mesmo para àqueles que ingressaram sob a égide da nova legislação, a formação continuada permite preencher lacunas de sua própria formação acadêmica. Considera-se que cabe ao Ensino Superior, propiciar aos discentes, futuros professores, estudos, reflexões e análise de questões e pesquisas sobre problemas enfrentados no exercício da profissão, bem como o contato com situações reais que possam servir de alicerce para enfrentamento de situações futuras.

Estudos apontam falhas na formação do professor, principalmente pela sua incapacidade de adequar os conteúdos ensinados para a realidade que se apresenta no século XXI. O futuro docente conclui o curso sem estar preparado para enfrentar os desafios da profissão e sem ter clareza do caminho que deve seguir para que seu trabalho reverta em transformações sociais.

Para os estudantes com TDAH, a intervenção do docente por meio da implementação de novas concepções e novos modelos educacionais, tem sua importância redobrada, visto esses estudantes apresentarem dificuldades em enquadrar-se em um modelo de ensino no qual os objetivos se voltam, predominantemente, para a esfera cognitiva, visando ao cumprimento de normas estabelecidas com base no aluno padrão.

A gente espera que esse aluno seja um robozinho. Padrão... Que ele se encaixe dentro de um quadradinho... Esse é meu método de avaliação, é isso que eu cobro de todos os alunos, eles precisam se enquadrar no padrão. Vamos nivelar. E não digo só para os alunos com TDAH, mas com todos os alunos que temos aqui (PS. DOC. 1).

Mesmo com a grande disponibilidade e o empenho, características que normalmente fazem parte do perfil do professor, é difícil para ele encontrar caminhos para colocar em prática uma proposta de inclusão, enfrentando os desafios que se apresentam a serem vencidos para sua efetivação. Depoimento colhido nas entrevistas deixa claro as dificuldades para atender com sucesso ao aluno com TDAH.

É preciso formação, porque é bem complicado. Às vezes, fico perdido. Eu vejo que ele tá ali perdido, não tá dentro da sala e não sei o que fazer para ajudar (PR. DOC. 16).

A formação de professores, prevista na LDB 9394/96, tem a proposta de “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento” (LDB, 1996, Art. 61), prevendo associação entre teorias e práticas que podem se efetivar por meio da capacitação no local de trabalho.

No que se refere à formação no IFRS, o PDI 2014-2018 propõe aos trabalhadores em educação (docentes e técnicos-administrativos em educação), oportunidades de formação continuada por meio de incentivo à “participação em cursos, congressos, seminários e treinamentos”, podendo haver o custeio de despesas, como pagamento da taxa de inscrição, diárias e passagens). A compreensão do IFRS é que a formação continuada “auxilia na qualificação técnica relacionada diretamente a atividade desenvolvida”, considerando “certas atividades profissionais demandam uma habilidade técnica extremamente refinada e específica e que, portanto, exigem do trabalhador em educação uma prática e atualização constantes”.

Constata-se que no que se refere à formação dos seus servidores, os objetivos constantes no PDI do IFRS estão mais voltados para a formação técnica. Acredita-se que em uma instituição na qual a missão e os princípios voltam-se para a humanização do homem, é necessário que suas formações se voltem, principalmente, para essa direção. Sem dúvida, a formação técnica é importante. Entretanto, deve considerar toda a amplitude e a diversificação de situações que envolvem a instituição e o processo ensino aprendizagem, levando em conta uma compreensão de formação do homem em uma perspectiva de prática social humanizadora.

Já no seu PPI, o IFRS assume a proposta inclusiva a que se propõe quando diz que a instituição prioriza a “aquisição e a utilização de recursos materiais e técnicas avançadas e

investe na formação dos servidores para que desenvolvam e atuem com competência em contextos de diversidade” (IFRS, 2011, p. 30).

A formação continuada, no interior da instituição, voltada para a formação humana tem um papel imprescindível, pois possibilita estabelecer mecanismos de discussão, gerando um espaço que traz à pauta, além de aspectos relacionados à qualificação profissional técnica, a reflexão sobre as finalidades da escola e o fazer pedagógico no sentido de construção de práticas coletivas inclusivas.

Em uma proposta de formação continuada, toda a condução do processo deve ter como objetivo possibilitar emergir saberes pedagógicos da teoria e da prática que possam ser incorporados à prática do professor, a fim de que pontes possam ser construídas entre a ciência, a tecnologia e a pedagogia. O saldo será positivo se for efetivada em um processo que envolva o coletivo da escola.

[...] não se trata de experimentar receitas ou técnicas diferentes, mas de realizar articulações efetivas, capazes de contribuir com a construção de uma prática pedagógica contextualizada, crítica, emancipatória e, conseqüentemente, de melhorar a formação de professores (LAUXEN, 2004, p. 39).

Nesse quesito, os servidores consideram que o IFRS precisa refletir sobre a forma que torne possível intensificar os encontros para o alcance desses objetivos. Reconhecem que nenhuma proposta individual tem condições de alcançar os objetivos a que a educação inclusiva se propõe.

É preciso buscar ajuda e conversar com colegas” (PR. DOC 7); “O maior desafio é a gente sentar juntos e pensar como fazer para eles superarem as dificuldades tanto aqui quanto na sociedade lá fora (PR. DOC. 12).

Constata-se que o atendimento ao aluno com TDAH exige estratégias de trabalho diferenciadas. Em razão das diferentes facetas do transtorno, a reflexão coletiva, torna-se imprescindível para poder resolver as questões que se apresentam em sala de aula. Não se pode permitir que a falta de tempo para a formação possa prejudicar o desenvolvimento de nosso aluno.

Ouviu-se nos depoimentos:

Nós temos espaço para trabalhar. O que não temos tido é tempo institucional para reunir os professores. Isso porque nós temos o mesmo professor atuando do integrado até a graduação. O mesmo professor trabalha com ensino, pesquisa e extensão. Tá envolvido em muita coisa. A gente tá tentando não apagar incêndio, mas encontrar espaço para se reunir. Tá envolvido em muitas coisas. Então nós temos dificuldade em reunir o grupo de professores (PE. DOC. 3).

Falta pernas para atender tudo. Ainda não conseguimos fazer nenhuma formação a respeito do TDAH (CN. DOC. 2).

A formação continuada dos docentes tem um peso enorme na qualificação do ensino e na constituição da identidade da instituição local. Não é comum encontrarmos ambientes escolares que privilegiem espaços de discussão pedagógica. Mesmo em instituições que valorizem as atividades de formação, é comum, como vimos acima, o professor deixar de participar dessas. Outras atividades são colocadas em primeiro plano na alegação que não há tempo, nem espaços, nem motivação para estabelecer propostas de formação mais consistentes, o que pode ser comprovado no depoimento registrado por ocasião da coleta de dados nos *campi*.

Sempre precisamos estar pensando, refletindo, estudando, buscando novos referenciais. Os processos de formação continuada vem agregar, permitem rever concepções, mas por falta de tempo, por causa de outras coisas que aparecem, deixa-se de lado o aprofundamento no estudo. [...] Acho que falta troca de experiência. Cada um fica na sua disciplina. Acho que falta isso, conversar com todos (PR. DOC. 5).

Na fala desse professor, pode-se perceber de forma clara que, mesmo assumindo a ausência em atividades propostas, ele considera relevante encontros interdisciplinares para troca de experiências.

Uma alternativa para superar alguns desses limites foi constatada na fala de dois dos participantes, que defendem que, mais do que formação, os professores necessitam de sensibilização. “Tem que sensibilizar para a compreensão da subjetividade do aluno com TDAH” (PS. DOC.1).

Considera-se que a sensibilização não pode ser vista como uma fase anterior à formação, mas, sim, concebida como parte dessa. Para justificar essa crença, cita-se Freire que no trabalho com a alfabetização de adultos, sempre acreditou que alfabetizar não pode se restringir aos processos de codificar e decodificar códigos, e, sim, deve promover a conscientização acerca dos problemas cotidianos, o conhecimento do mundo e da realidade social (FREIRE, 2011).

No caso dos docentes, a formação para a sensibilização pode ser vista como uma espécie de “alfabetização” para a inclusão, entendida como reflexão para mudanças de crenças e valores. Essa “alfabetização inclusiva” pode vir a ser a resposta às queixas relatadas por

servidores acerca da insegurança envolta no como trabalhar e, também, no que tange à baixa adesão e participação nas atividades de formação disponibilizadas.

Ouviram-se de um participante:

Quando entrei na educação e me deparei com alunos com necessidades especiais pedi para a psicóloga: “Tá, e daí, o que eu faço? Me dá a receita”. Confesso que quando entrei era bem endurecida sobre essa questão, mas aí eu fui me inteirando da situação, aprendendo que cada um é um, que é preciso olhar o aluno como um todo (PR. DOC. 12).

Com certeza, receita não existe. Mas, a formação aliada à experiência pessoal e ao estreitamento de laços com os alunos pode fazer compreender que não é possível se fixar em algumas mudanças técnicas e em algumas competências, é preciso que abarquem toda a sua identidade. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 2000, p. 17), ou seja, a formação do professor “Deve trabalhar o *habitus* do docente, suas crenças e atitudes” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 74).

Nesse contexto,

Como prática estritamente humana, a educação não pode ser vista como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tampouco a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 2015, p. 142).

Mesmo que nos depoimentos tenha se observado que os servidores do IFRS, principalmente os professores, declinam da participação em atividades de formação para priorizar outras atividades, esses relatam sentir necessidade de se prepararem melhor para atender aos estudantes com TDAH.

É preciso formação, porque é bem complicado. Às vezes, fico perdido, não consigo ajudar. Eu vejo que ele tá ali perdido, não tá dentro da sala e não sei o que fazer para ajudar (PR. DOC. 11).

Sabemos que é necessário, mas este ano não conseguimos fazer nenhuma formação a respeito disso. Falta pernas para atender tudo. Alguns professores buscam informações, mas nem todos (CN. DOC. 2).

O nosso desafio maior é reunir para estudar, para construir em conjunto (PE. DOC. 3).

Relatos dão conta de que alguns campi estão organizados, promovendo encontros mensais com os servidores, os quais abordam temas voltados à formação humana e à educação inclusiva. Percebe-se que, nos campi, os Napnes são referência para os professores quando se trata de buscar auxílio nas dificuldades enfrentadas com esses estudantes.

O Napne está dando esse suporte de orientação, pra gente tentar nortear as ações na disciplina que se trabalha (PR. DOC. 10).

Teve algumas reuniões marcadas onde foi colocado pelo Napne onde fomos orientados sobre como agir em situações com o aluno. Também somos acompanhados no trabalho com esses alunos (PR. DOC. 11).

Entretanto, um participante de um dos campi queixa-se de que as atividades de formação acontecem somente no início de ano, denominadas de “Semana Pedagógica”, “chamam semana de formação, mas são só dois dias” (PR. DOC. 5). Também há queixas de que falta momentos de diálogo e de que “o conhecimento fica restrito às pessoas que participam dos núcleos, que já têm uma identificação com a educação inclusiva” (PR, DOC, 6). Em oposição a esse depoimento, participante de outro campus destaca que:

O Napne desenvolve muitas ações. Mas é convite e é no sábado. Não posso dizer que todos os meus colegas participam. O que eu vejo é que entra muito a questão da empatia. Há professores que não conseguem se colocar no lugar desses alunos. Vai atrás quem tem interesse. Não é algo que todos querem. Então eu acho que no Instituto a gente tem oportunidades, mas nem todos estão dispostos a isso (PR. DOC. 13).

Tais constatações balizam a crença da necessidade de uma formação continuada. Continuada, como sinônimo de contínua, que, prevista no projeto pedagógico da instituição, aconteça de forma sistemática, no horário de trabalho normal do professor, a fim de que a mudança aconteça.

A formação do professor precisa levá-lo a repensar toda a sua prática, a começar pela percepção de sua real função como profissional cuja maior responsabilidade é educar para a sua própria autonomia, possibilitando-lhe a emancipação como cidadão.

Como profissional reflexivo, o professor poderá recriar suas práticas contribuindo para as mudanças que se fazem necessárias na sociedade.

Tem que se trabalhar muito nessa sensibilização, nessa desconstrução de paradigmas. Não consigo separar escola de sociedade. A escola é uma representação da sociedade, está inserida nela (PS. DOC.1).

Tais constatações balizam a crença da necessidade de uma formação continuada que possibilite trabalhar no coletivo, a partir da reflexão sobre a ação pedagógica.

Não podemos continuar a desprezar e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos atores (NÓVOA, 1991, p. 29).

O novo ciclo proposto por Nóvoa, sem sombra de dúvida, abrange o mundo do século XXI, que passa por profundas mudanças caracterizadas pelo avanço das tecnologias e que não podem mais ser ignoradas pelas escolas.

Com o desenvolvimento da tecnologia, houve uma mudança exponencial na forma de produzir e acessar a informação, levando a uma nova organização do trabalho, que exige competências e saberes baseados em novas formas de aprender e novas formas de realizar o trabalho pedagógico.

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica e informatizada deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de trabalhar nos currículos escolares com uma abordagem que contemple os recursos possibilitados pela tecnologia, de forma a atender com qualidade a todos os alunos. Nas duas últimas décadas, muitos sites, softwares, plataformas e redes sociais foram criados. Hoje é possível expor pensamentos em blogs, ideias em vídeo e compartilhar conhecimento com todo o planeta.

Em contraste com a linha de evolução das tecnologias digitais, aconteceu a evolução das salas de aula. Mesmo com o aumento crescente de multimídias no espaço escolar, pouco se alteraram as práticas pedagógicas. A forma de ensinar e avaliar continuam praticamente as mesmas do início do século XX, centrada na transmissão do conhecimento e em uma avaliação subjetiva, sem preocupação com os avanços do aluno. Mesmo com a introdução da lousa, dos slides, dos retroprojetores, as avaliações são periódicas e objetivam avaliar a capacidade do aluno na memorização dos conteúdos trabalhados em aula.

A formação continuada do professor nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto particulares, pouco foi desenvolvida em relação às novas habilidades, sobretudo aquelas necessárias para o uso intencional de tecnologias digitais, o que reflete diretamente na continuidade de práticas pedagógicas ultrapassadas [...] (LIMA; MOURA, 2015, p. 90).

De acordo com os autores, embora alguns cursos de licenciatura contemplem, hoje, uma ementa pautada em ferramentas tecnológicas e ensino on-line, os professores foram

formados em uma academia experimental em termos de tecnologia, tendo em vista que o acentuado uso no universo escolar se deu a partir da primeira década do século XXI.

A formação de professores deve voltar-se para que ele possa usar as tecnologias para “inovar, motivar, encantar e inspirar” (LIMA; MOURA, 2015, p. 90) de forma a oportunizar a autonomia dos seus alunos, o que vai beneficiar não só os estudantes com TDAH, mas todos os demais alunos.

Nesse contexto, há que se pensar em uma nova estrutura curricular pautada em uma prática pedagógica onde o aluno é sujeito ativo de sua aprendizagem. Ao professor, cabe a tarefa de mediar o processo tendo em vista estimular o protagonismo e a autonomia dos alunos para que possam ensinar a si mesmo e aos outros.

O professor português Pacheco, conhecido por questionar a escola em seu formato arraigado que se perpetua desde a Revolução Industrial, destacou, em recente entrevista, que nos últimos anos, embora com uma profusão de tentativas por meio de reformas, programas, projetos e cursos para a construção de uma nova escola, não se conseguiu dar um salto de qualidade na educação nacional. Para ele, isso se deve a um modelo educacional ultrapassado em que o professor, por mais que procure fazer o seu melhor, está preso a um paradigma de escola que impossibilita qualquer mudança. Para ele, só haverá mudança quando se romper com uma tradição de educação que, se respondeu às necessidades do passado, não faz mais sentido no século XXI. O mundo atual exige novas competências, entre as quais, a capacidade de interação em grupos heterogêneos da sociedade, de saber usar ferramentas tecnológicas interativamente e de poder agir com autonomia na sociedade. Nesse sentido, Pacheco acredita que está na hora de insistir menos no ensino e mais na criação de condições de aprendizagem. Para ele, toda a formação é autoformação que possibilita ao sujeito se reconhecer para reconhecer a existência do outro (SZPACENKOPF, 2016).

Pierre Lévy, filósofo francês da cultura virtual contemporânea, expõe que as ferramentas tecnológicas possibilitam uma infinidade de recursos, estando nas mãos humanas determinar seu uso. O ideal é que servissem para “renovar profundamente as formas de laço social, no sentido de uma maior fraternidade, e ajudar a resolver os problemas com os quais a humanidade se debate” (LÉVY, 1998, p. 106, apud SONZA, 2008, p. 26).

Segundo Sonza, para esse autor, todos os seres humanos são inteligentes, sendo capazes de perceber, aprender, imaginar e raciocinar. Essas potencialidades permitem que a diversidade humana seja percebida e valorizada em toda a sua singularidade, por meio da comunicação e do compartilhamento. Essa compreensão é compartilhada por Moran, quando esse diz que

A educação no sentido mais amplo é aprender – e auxiliar os outros a fazê-lo, por meio de comunicação e compartilhamento – a construir histórias de vida que façam sentido, que nos ajudem a compreender melhor o mundo, aos demais e a nós mesmos; que nos estimulem a evoluir, a fazer escolhas, nos libertem de nossas dependências e nos tornem mais produtivos e realizados em todos os campos, como pessoas e cidadãos (MORAN, 2015, p. 31)

Nessa mesma linha, Schneider (2015), professora do IFRS no *Campus* Ibirubá e defensora da utilização do Ensino Híbrido, proposta com base no ensino personalizado como possibilidade pedagógica para a aprendizagem, destaca que está nas mãos de cada profissional o poder de decidir entre ser ou não agente de mudança e transformação. “O fato de não termos a educação ideal (não no sentido de perfeição, mas de qualidade) torna cada um de nós uma peça fundamental e, com isso, carrega-nos de responsabilidades, afinal, está em nossas mãos a mudança que tanto queremos.” (SCHNEIDER, 2015, p. 79). Com a defesa de que a formação dos professores é a prática a partir da qual outras possibilidades inclusivas podem se tornar possíveis, tem-se, neste último capítulo, a análise de estratégias para a inclusão do estudante com TDAH, que, acredita-se, só podem se dar a partir da sensibilização e da formação para a inclusão.

5.3 O fazer pedagógico: estratégias possibilitadoras de inclusão e aprendizagem

Considerando que o aluno com TDAH apresenta características que interferem na aprendizagem, entre as quais as dificuldades em manter a atenção, de organizar-se, de seguir instruções e permanecer sentado, como a última das categorias a ser analisada, buscou-se, com os participantes da pesquisa, conhecer os procedimentos estratégias e os ajustes realizados para vencer as dificuldades apresentadas.

Sabe-se que os professores são peças-chave no processo de aprendizagem dos alunos. Se a aprendizagem for significativa para o aluno, esse se tornará mais interessado, menos bloqueado, mais criativo, mais flexível e a aprendizagem em si se tornará uma conquista significativa para o aluno. Souza (1996) afirma que as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos.

Nas informações colhidas, pôde-se perceber a utilização pelos professores de estratégias possibilitadoras da aprendizagem que são empregadas com o aluno com TDAH.

Essas estratégias apresentam muitos pontos em comum com as sugestões de Rohde e Mattos (2003), além de outras citadas por Sonza (2016) com base em estudo apresentado na revista *Nova Escola* (2010). Esses estudos levam em conta que as necessidades dos alunos com TDAH são diferentes, as respostas são distintas e que precisa ser considerado que há muitas formas de aprender (visual, auditiva, cinestésica), havendo, portanto, muitas formas de ensinar. Nos depoimentos, constatou-se que os participantes têm consciência do que os autores apresentam: “Tem gente que usa mais a parte escrita, outros mais a visual. Varia de um para outro. Então a gente tem que trabalhar de uma maneira que atenda a todos” (PR, DOC. 4).

Buscou-se, com base nesses autores e nas estratégias citadas por Sonza (2016), fazer um apanhado geral de possibilidades pedagógicas para o estudante com TDAH, identificando-as nas estratégias utilizadas pelos entrevistados no trabalho em sala de aula. São estratégias simples, mas que, para o aprendizado do estudante com TDAH, podem fazer grande diferença.

1. Definir bem as regras e as expectativas da escola e do professor para com o grupo e com aluno com TDAH e estabelecer consequências possíveis para o não cumprimento de tarefas e regras combinadas. Considera-se válida a crença de participantes de que esse aluno deve ter conhecimento do transtorno e do que está ao seu alcance realizar para minimizar os impactos.

Não dá pra ser um trabalho individualizado. Na verdade, precisa ser um trabalho articulado com os professores e também com a turma e com o aluno. Informar que ele tem o transtorno. Não só o transtorno, mas os sintomas que apresenta e como ele pode dentro da organização dele, dentro da rotina dele se organizar com o material e com os próprios estudos (PS. DOC. 1).

Acho que seria bom para o aluno saber do transtorno, ter conhecimento que existe, que é um transtorno de desenvolvimento e que isso tem como ser melhorado se bem tratado. Fazer entender que tem maneiras de lidar com a situação, para que não cresça pensando que é um fracassado, o que pode levar a transtornos psiquiátricos no futuro. Quanto mais pessoas souberem que isso existe e que tem como melhorar, mas vai ajudar (MN. DOC. 1).

2. Estabelecer uma rotina diária com períodos de descanso definidos. Isso auxilia o estudante com TDAH que, com facilidade, se cansa e precisa de novos estímulos. Para evitar o cansaço, pode-se alternar uma explicação com uma atividade mais amena, o que pode ser realizado por meio de um jogo ou de uma brincadeira.

Quando o aluno está muito agitado sugiro que dê uma volta, marcando um tempo para retornar. Dar uma caminhada e respirar ar puro pode ajudar a se acalmar (PR. DOC. 2).

3. Atender a esse estudante em horário separado dos demais e de forma sistemática, pois as orientações individuais auxiliam no aprendizado.

Realmente, depois que começou a ter acompanhamento, melhorou. Já é o terceiro ano que está com acompanhamento. Teve uma disciplina que a estratégia combinada era atender semanalmente no turno inverso. Hoje essa professora disse que não precisa fazer nada além, se entendem de tal forma que ela consegue só em sala de aula trabalhar com ele (PS. DOC. 1).

4. Disponibilizar mais tempo para a realização das avaliações, já que a dificuldade em se concentrar pode resultar em tempo insuficiente para o término dessas. Cuidar para que a linguagem seja clara, com termos conhecidos e de fácil compreensão. Sonza sugere o uso de uma única fonte, em tamanho adequado e atraente para a leitura (Tamanho 12 e fontes sem serifa, ou seja, sem prolongamentos, que são fontes mais limpas, como, por exemplo, Arial, Verdana, Calibri. Também é aconselhável o professor auxiliar o aluno na leitura e interpretação da avaliação. As questões, redigidas em texto simples devem tratar somente de um assunto. Ao realizar a avaliação, a orientação é que o professor leia o enunciado em voz alta e, se possível, verifique se o aluno compreendeu as instruções. Durante a prova é proveitoso acompanhá-lo, prestando a orientação necessária e flexibilizando o tempo no que se refere à duração da prova. Se necessário, oportunizar uma sala mais silenciosa que favoreça a concentração.

Quando eu leio a questão e ajudo a extrair os dados, consegue resolver os problemas de Física, Matemática e Química. Isso se se dedicar ao cálculo com o uso da calculadora. Se ele tiver que ler e extrair os dados fica difícil. Falta concentração (CN. DOC. 2).

A avaliação é separada da turma, porque o tempo dele é outro, até pela questão da concentração. Mas na sala de aula, ele está junto com os outros, ouvindo o professor (PE. DOC. 3).

5. Sequenciar os conteúdos, iniciando sempre pela parte mais relevante. Simplificar instruções mais complexas, evitar tarefas múltiplas e buscar dividir tarefas de longo prazo em unidades menores. Readequar o trabalho sempre que perceber que o estudante apresenta dificuldade na compreensão do que está sendo trabalhado.

Comecei a ajudar ele nessa produção. A canalizar. Fazer essa divisão das coisas, sem querer jogar todas as informações. A trabalhar com os seus limites. Melhorou bastante (PR. DOC, 7).

Na avaliação tradicional ele foi mal. Não conseguiu atingir a média. Daí fiz a mesma prova, só que oral, questionando, vendo o que me respondia. Nesse oral, a gente acaba maleabilizando um pouco (PR. DOC. 5).

6. Auxiliar na organização dos trabalhos, do material e do tempo destinado às atividades. Isso pode ser feito solicitando que cole as folhas impressas, que tenha um calendário de entrega de trabalhos e de provas, que anote o horário de aulas, dos estudos orientados, bem como as dúvidas que tiver para perguntar depois. Acredita-se que é válido convidar os pais para serem parceiros nessa tarefa. Uma das atividades na qual podem contribuir é a de auxiliar o aluno a colocar capas com cores diferenciadas em cadernos e livros, bem como organizar o material em pastas plásticas, com cores diferentes, o que ajuda na organização e identificação do material.

Incentivar a ter uma agenda para se organizar e também para que a família possa ajudar e acompanhar. E as provas também precisam ser um pouco mais objetivas, não tão extensas...e dar um tempinho a mais (MN. DOC. 1).

Eu trabalhava com a mãe desse aluno para ele se organizar. Por exemplo, eu cobrava o caderno porque depois, quando chegar na empresa, fazer os laudos, as amostras, você vai precisar (PR. DOC. 2).

7. Manter contato visual nas orientações verbais, repetindo a mensagem caso necessário, variando a entonação de voz, utilizando uma linguagem de fácil entendimento e, ao mesmo tempo, consistente e firme nas decisões. Buscar achar um meio-termo entre uma escassa motivação visual e estímulos em excesso, que podem levar à distração. Como uma das possibilidades para vencer obstáculos como falta de persistência, dificuldade de manter o foco, divagação em tarefas, é aconselhável que o professor busque variar as atividades, oferecendo, sempre que possível, atividades diferenciadas.

Ele tem facilidade no desenho. Então, em algumas avaliações utilizo gravuras ou peço para desenhar. Tento trazer as coisas que ele gosta. Como ele gosta muito de animais, se por exemplo, se tem que calcular quantos tijolos precisa na construção de uma casa, trago para ele a baía, onde ficam os animais, para estimular (PR. DOC. 10).

Eu vejo que esses alunos não têm muita iniciativa. Não sei se é baixa autoestima. É preciso trabalhar com eles iniciativa e valor. Valorizar o aluno, mostrar que é importante lutar, que é importante buscar. Você vê no semblante, parece que tem um desânimo, um medo de lutar. Tem que trabalhar para vencer isso (PR. DOC. 11).

8. Arrumar a sala de forma que todos tenham bom acesso e visibilidade, evitando a rotina (seja nas classes sempre dispostas em fila, seja sempre as mesmas atividades para todos, ou a utilização do mesmo livro, no mesmo momento). Os trabalhos em grupo são válidos e a

escolha das atividades e do grupo no qual o aluno com TDAH quer participar deve ser analisada pelo professor em termos de possibilidade de crescimento para esse aluno. É produtivo que o trabalho em duplas ocorra antes de uma discussão no grande grupo. No grupo, dispor o espaço, de modo a favorecer a participação do aluno com TDAH na dinâmica da aula. Colocá-lo perto de colegas tranquilos que possam auxiliá-lo.

É interessante colocar esse aluno mais à frente, perto do professor e longe de burburinhos, deixar ele mais centrado. Dar também um pouquinho mais de tempo para terminar e perguntar sempre se entendeu aquilo que foi passado (MN. DOC. 1).

Por exemplo, os predominantemente desatentos tirar de perto da janela. Tirar de perto de focos onde eles possam ter mais estímulos (PS. DOC, 1).

Quando é trabalho em grupo, trabalhamos todo o grupo. Mantemos contato por e-mail para que na apresentação ele não fique lá na frente só segurando um cartaz. Porque não é isso que a gente quer. Nosso objetivo é que ele tenha uma formação de qualidade (CN. DOC. 2).

9. Combinar com o aluno um determinado código para ser utilizado caso seja necessário chamar a atenção (um toque no ombro, uma batidinha na classe). Isso evita que os outros percebam o que pode vir a criar rótulos em relação a esse aluno.

Quando o aluno está desatento, a gente tenta trabalhar com o professor para que ele faça um sinal pro aluno pra não chamar a atenção de todos. Um código, que pode ser combinado com o próprio aluno (PS. DOC. 1).

10. Contatar os pais, no momento do ingresso, e manter contato permanente com esses, orientando-os para o acompanhamento do aluno.

A participação dos pais pra quem tem qualquer necessidade especial é imprescindível. Eu acho que tem que ser praticamente assíduo frente à escola. Tem que ser em conjunto, a família é a base, a escola complementa (PR. DOC.4).

A gente tem que trabalhar com as famílias. Trabalhar dentro da instituição e com as famílias para que possam saber lidar com essa frustração dos alunos e mostrar que eles têm o mesmo potencial e devem ter as mesmas oportunidades que os demais (PE. DOC. 2).

11. Contatar a escola anterior com o intuito de colher dados que possam auxiliar no trabalho do professor em sala de aula.

Como tem a reserva para as pessoas com deficiência, a gente fica de olho no processo seletivo para ver quais estudantes se inscrevem. Depois, os que aprovam a gente procura contatar com a escola anterior e com a família. E vai tendo referências para trabalhar com os professores no começo do ano (CN. DOC.3).

12. Possibilitar que o aluno possa pensar/digitar no computador como alternativa nos casos de baixa produção escrita. Escrever à mão nem sempre é uma tarefa fácil para o aluno com TDAH. Quando se observar que o aluno apresenta dificuldade nessa tarefa, é aconselhável reduzir o trabalho escrito ao necessário e permitir que o aluno copie anotação dos colegas ou do professor. Também convém pensar em outros recursos que auxiliam na aprendizagem, como materiais audiovisuais, computadores, vídeos, DVD e materiais diferenciados como revistas, jornais e livros ou outro material concreto. São recursos favorecedores da aprendizagem: possibilitar ao aluno gravar aulas, trazer trabalhos gravados em CD ou pen drive, trabalhar em sala de aula com o auxílio do computador. A diversidade de materiais pedagógicos aumenta, consideravelmente, o interesse do aluno nas aulas e, portanto, melhora a capacidade de atenção.

Eu tentava trabalhar com ele uma parte palpável da informática. Pegava as peças, mostrava, fazia manusear. Tem um nicho para explorar. E o que eu observava é que quando pegava a parte prática, ia bem (PR. DOC. 5).

13. Rrode e Mattos (2003) salientam a necessidade de o professor usar técnicas de prevenção para situações de conflito, comuns nesses estudantes, principalmente os que apresentam hiperatividade. Citam a música como ótimo instrumento para relaxar e diminuir o impacto negativo do comportamento. Também citam como positivo para situações em que o aluno se sentir agitado ou frustrado com uma situação, redirecioná-lo para outra atividade, como por exemplo sair da sala para levar um recado para alguém, apagar o quadro, etc.

Na música, que gostam, se concentram. Todo mundo é musical. Todo mundo é musicável ou musicalizável. Às vezes tem dificuldade em Biologia, mas se concentram na música ou na educação física (PR. DOC, 12).

[...] a gente vai tentando montar algumas estratégias. Eu sento com o aluno, vamos conversando, vou mostrando pistas (PR. DOC. 7).

14. Como o aluno com TDAH, normalmente, não solicita auxílio do professor, torna-se importante encorajá-lo a perguntar, a participar ativamente da aula, a solicitar auxílio. Atitudes de estímulo e elogios devem prevalecer perante correções e punições. Como esses alunos frustram-se facilmente, é comum que a pressão e o *stress* o levem ao descontrole e a apresentar comportamento inadequado. É importante evitar julgamentos. Não criticar e punir, mas sim orientar, conversar em tom ameno, realizar *feedback* positivo. Assim, cabe reforçar o que fazem certo seja para motivar para a aprendizagem, seja para elevar a sua autoestima ou

minimizar dificuldades. Anotações de estímulos como “Você é capaz” e valorização da escrita do aluno colaboram para aumentar sua autoestima.

São alunos que precisam ser motivados para perceber a graça das coisas. Às vezes, eles acham desinteressante, então é preciso estimular. Daí vão sozinhos (PR. DOC. 12).

Tem que ensinar a ter resiliência. Saiu um estudo bem legal para a pessoa ter uma mente saudável: sono, resiliência e aguardar as recompensas. E uma das coisas para a resiliência é a empatia. Então tanto aluno quanto o professor deve ser tratados com empatia. Temos que ter a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro (MN. DOC.1).

Com certeza, além dessas estratégias muitas outras são passíveis de serem realizadas pelo professor no cotidiano escolar. Acredita-se que a partir de sua criatividade, do reconhecimento das necessidades individuais dos alunos e de poder contar com redes de apoio no interior da escola, outras poderão ser propostas. Nessa tarefa, pensa-se que pode contar, inclusive com a participação do estudante, que, como aluno do ensino médio, tem todas as condições de participar do processo de construção de sua aprendizagem.

O importante é reconhecer que

[...] a presença de professores compreensivos e que dominem o conhecimento a respeito do transtorno, a disponibilidade de sistemas de apoio e oportunidades para se engajar em atividades que conduzem ao sucesso na sala de aula são imperativas para que um aluno com TDAH possa desenvolver todo o seu potencial (ROHDE; MATTOS, 2003, p. 217).

5.4 O Ensino Híbrido como possibilidade pedagógica no TDAH

Hoje, os recursos tecnológicos estão em todas as situações de vida. Com a disponibilidade cada vez maior de ferramentas digitais que podem colaborar com a tarefa de ensinar e aprender, há que se pensar em uma escola que possa usar a tecnologia para contemplar as diferentes necessidades dos estudantes da contemporaneidade.

Muito se falou no decorrer deste trabalho sobre a necessidade de um ensino que atenda às necessidades de aprendizagem do estudante com TDAH. Muitas práticas e estratégias, utilizadas pelos entrevistados e por estudiosos sobre a questão foram analisadas, com o intuito de oportunizar subsídios para vencer os desafios que se apresentam para a inclusão desse estudante. Salientou-se, também, a necessidade de uma formação dos professores alicerçada na reflexão sobre suas práticas e nas necessidades do mundo do século XXI. Entretanto, o reconhecimento das tecnologias e o uso dessas como um dos grandes colaboradores da

aprendizagem e da inclusão social não emergiu como destaque na fala dos participantes. Apenas um deles destacou que “eles gostam de tecnologia” (PR. DOC. 5) e outro relatou o hábito do uso de vídeos no intuito de tornar mais atrativas suas aulas e facilitar a aprendizagem dos alunos.

Eu passo vídeo e imagens, não só para quem tem déficit de atenção mas para os outros também. Interessa mais. Hoje com a internet eles veem muito vídeo. Com os vídeos prestam mais atenção e conseguem *linkar* melhor as situações do dia a dia (PR. DOC. 4).

Esse mesmo professor, destacou que utiliza o e-mail como instrumento para o aprendizado. “Eles mandam muita dúvida por e-mail, daí, quando não der para responder, eu peço para vir nos estudos orientados”.

Procurou-se, neste estudo, comprovar a necessidade de atender aos estudantes com TDAH com estratégias que possam promover a aprendizagem, incluindo-o no grupo com os demais. Afirmou-se, ainda, a necessidade de capacitação dos educadores para tornar possível uma mudança de concepções e a tomada de consciência de que a educação dos jovens do século XXI exige ousar e inovar. Assim, considera-se que não há como declinar de abordar possibilidades do uso das tecnologias como possibilidade pedagógica no cotidiano escolar, já que os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes nas atividades cotidianas e contribuem para tornar mais significativa uma atividade por meio da interação com instrumentos tecnológicos. As tecnologias podem, por exemplo, possibilitar uma aprendizagem por meio de construção de projetos e resolução de problemas, estratégia pela qual o estudante com TDAH e todos os demais podem ser incentivados a pesquisar, participar, interagir e descobrir, desenvolvendo a autonomia tanto na escola quanto na sociedade.

Os alunos, principalmente adolescentes, fazem uso intenso da tecnologia (celular, jogos, redes sociais, etc.) e, geralmente, têm muita facilidade com esse tipo de instrumento. Assim, usar recursos que estão disponíveis, desde que contribuam efetivamente com o processo de aprendizagem do aluno, é um fator positivo que deve ser utilizado no processo de ensino.

Os instrumentos tecnológicos, por serem do interesse dos estudantes, são uma grande fonte de aprendizagem. Pesquisa intitulada *Nossa Escola em (Re)Construção*, realizada no Brasil pela Agência Porvir, um dos programas do Instituto Inspirare, cujos objetivos voltam-se para projetos de educação inovadora, ouviu 132 mil adolescentes e jovens de 13 a 21 anos e apontou que os estudantes desejam uma escola que disponha de um espaço físico dinâmico, que ofereça um currículo diversificado e flexível e que oportunize aprender com atividades práticas e tecnologias.

Na análise sobre a escola que têm, os jovens consultados relataram sentir falta de atividades extraclasse, salientaram a necessidade de um maior uso da tecnologia e melhorias na oferta de atividades artísticas e esportivas. Em relação às aulas e aos recursos pedagógicos, apenas quatro em cada dez estudantes dizem que estão satisfeitos. Esse resultado reafirma a urgência das instituições de ensino de rever suas estratégias (PORVIR, 2016).

O uso das tecnologias digitais no contexto escolar propicia muitas possibilidades de trabalhos significativos que favorecem a aprendizagem. Porém, o grande desafio é empoderar o aluno de forma que possa ser protagonista (sujeito) de sua própria história (FREIRE, 2011). Em um mundo que se tornou uma aldeia global onde as crianças e os jovens são nativos digitais, estabelecendo, por meio da tecnologia, novas formas de conhecimentos e de aprendizagens, as escolas têm que avançar no sentido de oportunizar aos seus estudantes uma autonomia solidária que os tornem capazes de “aprender a aprender” “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver” (DELORS, 2010, p 13-14).

Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação deve ser pensada como um trunfo para que os jovens tenham a possibilidade de aprender de forma participativa e colaborativa, construindo-se como pessoa, viabilizando uma contribuição para a consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, tão necessárias ao mundo de hoje.

A educação deve enfrentar esse problema porque, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal (DELORS, 2010, p. 10).

Nas demandas do mundo contemporâneo, fazer frutificar talentos e potencialidades criativas exige da escola um movimento de voltar-se para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes em todas as dimensões: dimensões intelectual, social, afetiva, física e cultural. No que se refere ao TDAH, para que isso possa se concretizar, cabe conhecer o seu contexto, as suas características e a forma como o aluno com o transtorno aprende, reconhecendo que ele precisa de motivação e da colaboração de colegas e professores para que possa engajar-se no trabalho e desenvolver-se, não só na parte cognitiva, mas como ser humano integral que precisa progredir em todas as dimensões.

Nesse contexto, buscar-se-á, como proposta inovadora desta pesquisadora, analisar o Ensino Híbrido, que vem despontando no Brasil como uma proposta eficaz para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes do século XXI, como possibilidade pedagógica

para os alunos com TDAH, que, por suas características, necessitam de estratégias diferenciadas de aprendizagem.

Por trazer embutido a concepção de ensino e aprendizagem personalizada, o Ensino Híbrido possibilita recentralizar a aprendizagem nas necessidades individuais dos estudantes. (PORVIR, 2016). Nessa dimensão, considera-se que pode ser um grande potencializador da aprendizagem, inclusive dos estudantes com TDAH, já que respeita o direito de aprendizagem de cada um.

A proposta do Ensino Híbrido, nos moldes sugeridos por Horn e Staker (2015), traduz-se em uma proposta de aprendizagem que busca fazer frente à padronização do ensino com base no modelo industrial de educação, na qual o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno, o receptor passivo das informações. De acordo com Valente (2014), esse modelo, centrado no professor não respeita o ritmo de aprendizagem de cada um e considera que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo.

Em oposto a essa concepção, em voga desde a Revolução Industrial, o Ensino Híbrido surge como tendência forte para fazer frente à “idealização da educação na concepção de linha de montagem com o propósito de treinar os alunos segundo as conformidades do modelo industrial” (VALENTE, 2014, p. 3).

Com a concepção de que é o aluno quem deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, o Ensino Híbrido tem em sua base a personalização e a individualização do ensino. Leva em conta que o aluno aprende no seu próprio tempo e com formas e ritmos diferentes a partir dos seus conhecimentos prévios, competências e interesses. Como o aluno é um ser único com interesses e talentos próprios, as respostas aos estímulos de aprendizagem também se dão de forma única e manifestam-se de forma diversa de acordo com a especificidade de cada um (PORVIR, 2016). Nessa perspectiva, compreende-se que esse ensino possa vir a responder às necessidades de aprendizagem dos alunos que têm o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, de acordo com o que se analisou nesta dissertação.

De acordo com Bacich (2016), uma das estudiosas no Brasil sobre o Ensino Híbrido, atender às necessidades e expectativas dos estudantes não é algo novo, já que educadores que influenciaram a educação já traziam a preocupação com a individualização e a personalização. Essa autora cita Freire e Vygotsky, cujas teorias serviram de pano fundo desta dissertação. Freire, ao longo da vida, defendeu que a aprendizagem precisa ser significativa ao aluno e que essa só se efetiva quando esse aprendiz consegue compreender a realidade em que está inserido e fazer suas próprias conexões, o que demonstra sua preocupação com a individualidade do aluno. Já Vygotsky demonstra a preocupação com a individualidade quando defende a

aprendizagem do aluno dentro da zona de desenvolvimento proximal que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que possui potencialidade para aprender, ou seu conhecimento potencial.

Outro ponto forte da proposta híbrida, são as relações, pela possibilidade de interagir em grupo, o que também remete a Vygotsky, cuja teoria sociointeracionista assenta-se no conhecimento que se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade, tendo o professor como mediador da aprendizagem. A possibilidade de o aluno constituir-se por meio das relações intra e interpessoais remete a uma visão de educação, do ensino e da aprendizagem como construção social, que é o que se defendeu no início desta segunda parte da dissertação.

Na concepção de Vygotsky, o desenvolvimento humano acontece em uma dependência recíproca ao processo de aprendizagem e é resultante de um processo histórico cultural que se dá a partir das interações que acontecem no relacionamento humano ao longo da vida (IVIC, 2010). No mundo contemporâneo, essas interações, estabelecidas com os colegas, os professores e com o ambiente educativo (off ou on-line) são elementos potencializadores da aprendizagem.

Assim, o papel da educação, mais do que oportunizar ao estudante um conjunto de informações, deve proporcionar os instrumentos, as técnicas interiores e as operações intelectuais para assegurar ao estudante a apropriação do conhecimento sistematizado, possibilitando-lhe ascensão ao desenvolvimento potencial por meio do que lhe é disponibilizado.

Personalizar o ensino para deixá-lo mais atraente e adaptado ao aluno do século XXI é o grande desafio das escolas na era dos nativos digitais. Para que isso aconteça é preciso, preparar os professores, de acordo com o que se defendeu, para que promovam oportunidades educacionais que envolvam os estudantes e que os façam refletir sobre sua aprendizagem. Mais especificamente, em relação ao estudante com TDAH, urge repensar a sala de aula tanto em sua estrutura, quanto na forma de abordagem dos conteúdos, de maneira que possa oportunizar sua inclusão, por meio do atendimento às necessidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o Ensino Híbrido, que vem alargando espaços nos meios educacionais, por representar a possibilidade de apresentar os conteúdos e organizar os processos de interação entre os elementos que fazem parte do processo educativo, é vertente poderosa para uma aprendizagem mais ativa.

O Ensino Híbrido ou *blended learning*, conforme definido por Horn e Staker, participantes do Clayton Christensen Institute, organização internacional dedicada ao estudo de inovações educativas é concebido como um programa de educação formal que entrecruza

momentos virtuais e presenciais. Na parte on-line, o aluno, a partir do conteúdo e das orientações do professor, tem controle sobre pelo menos um dos seguintes elementos: tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo para trabalhar o conteúdo disponibilizado. Já a parte presencial, que deve contar, obrigatoriamente, com a supervisão e participação do professor, serve para as discussões, a construção de projetos, o fortalecimento das relações interpessoais (HORN, STAKER, 2015).

Bacich (2016) explica que, mesmo com diferentes definições na literatura sobre o termo, há convergência no que se refere aos modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como normalmente é realizado e o modelo on-line que utiliza as tecnologias digitais.

Essa autora destaca que no sentido original, o modelo (muito comum no ensino superior) está atrelado a uma metodologia de ensino a distância (EaD), em que o ensino presencial tradicional se mistura com o ensino a distância, de forma também tradicional. Em alguns casos, algumas disciplinas são presenciais e outras realizadas a distância. No Ensino Híbrido, o termo evoluiu para abarcar um conjunto bem mais diversificado de estratégias e uma nova dimensão de aprendizagem, ou seja, considera que a aprendizagem é um processo contínuo, em que cada um tem sua própria forma de aprender.

Quando surgiu, o ensino on-line trouxe com ele a reputação de ser uma forma secundária e barata em relação ao ensino tradicional. Porém, resistindo às críticas, avançou firmemente no tempo, alcançando mais adeptos e começando, cada vez com mais frequência, a ocupar o lugar do ensino presencial. Chegou-se assim, nesta última década, ao Ensino Híbrido, ainda nos seus primeiros estágios de desenvolvimento. De acordo com Horn e Staker (2015), as escolas pensam sobre ele de centenas de formas, à medida que experimentam qual se adapta melhor para sua realidade. Em muitos casos, as escolas optam por modelos múltiplos, combinando-os de diferentes formas para propiciar um ensino personalizado.

Para esses autores, é importante frisar que o ensino híbrido é um “programa formal”, o que exclui casos em que o estudante joga *games* educativos no *Xbox* ou baixa um aplicativo de aprendizagem quando está em alguma outra atividade. Não significa também usar o *Google Docs* ou usar qualquer ferramenta digital e é, fundamentalmente, diferente do que equipar salas de aula com dispositivos e programas de computador.

O *blended learning* ou ensino híbrido tem sido utilizado tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior, principalmente nos Estados Unidos e no Canadá (VALENTE, 2014). No Brasil, ainda está nos seus primeiros passos, por meio da reflexão e adequação à realidade brasileira. Com base na experiência americana do *Clayton Christnsen Institute for Disruptive*

Innovation, registrada no livro *Blended*: usando a inovação disruptiva, foi organizado um Grupo de experimentações, em parceria entre o Instituto Península e a Fundação Lemann. Tratou-se de um estudo exploratório, na modalidade pesquisa-ação, com uma amostra de dezesseis educadores de diferentes estados brasileiros que lecionam em escolas públicas e particulares do país.

As experiências realizadas por esses professores resultaram no livro *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação brasileira*. A análise dos resultados obtidos a partir de textos redigidos pelos professores, do planejamento e dos planos de aulas propostos, aliados à observação da experiência realizada por uma das participantes do projeto, indicam que essa proposta é capaz de enriquecer a prática pedagógica por meio do uso integrado das tecnologias digitais, para todos os estudantes (nos quais considera-se também aqueles com TDAH), pela possibilidade de flexibilização e personalização das ações de ensino e aprendizagem. Por meio desse modelo pode ser possível responder ao questionamento de um dos participantes da pesquisa quando esse interroga: “Bem, espera aí um pouquinho: Por que eu não posso flexibilizar para o aluno com TDAH? O que me impede? Se houvesse flexibilização da prática pedagógica e da avaliação poderia se avaliar dentro das condições que cada um tem” (PS. DOC. 1).

Assim, a capacidade que essa proposta possui de motivar os estudantes por meio da flexibilização das práticas do professor a torna uma alternativa válida no espaço de sala de aula, também para o aluno com o transtorno, que necessita de estímulos e práticas diferenciadas para a aprendizagem.

Para o estudante, os benefícios da personalização são, sobretudo, a motivação – que substitui a frustração por não aprender e não acompanhar o ritmo, ditado, muitas vezes pelo professor – e a maximização do aprendizado no sentido de que o aluno tem oportunidade de aprender de forma individual, com o grupo, com o uso das tecnologias e, efetivamente, com o professor (SCNHEIDER, 2015, p. 71).

Conforme analisado nesta pesquisa, a ausência de motivação é característica comum nos alunos com TDAH. Tanto que Barkley (2008, p. 33) diz que o TDAH, em parte, é um “TDM” – transtorno de déficit de motivação, já que a atenção, intrinsecamente, depende de motivação. Isso explica por que esses adolescentes conseguem manter a atenção naquilo que os interessa e em atividades prazerosas conforme depoimentos colhidos neste trabalho, mas não conseguem manter atenção em tarefas e atividades rotineiras. “A auto motivação proporciona o impulso, a determinação, a persistência e a força de vontade necessárias para “manter-se no

rumo” e perseverar na busca de objetivos futuros[...]” (BARKLEY, 2008, p. 335).

Dessa forma, esse autor orienta que os profissionais que trabalham com essas pessoas tenham consciência da necessidade de modificações de ambientes ou de tarefas para potencializar as fontes internas de motivação.

[...] deve entender que as fontes de motivação também devem ser externalizadas nos contextos em que as tarefas são realizadas, as regras seguidas e os objetivos alcançados. Reclamar para esses indivíduos de sua falta de motivação (preguiça), empenho, força de vontade ou disciplina não será suficiente para corrigir os problemas. Negar-se a ajuda-los para deixar que as consequências naturais ocorram, como se isso fosse ensiná-los uma lição que venha a corrigir seu comportamento, também é uma receita de desastre. Em vez disso, devem-se obter meios artificiais de criar fontes externas de motivação, no contexto em que se espera a tarefa ou comportamento (BARKLEY, 2008, p. 341).

A escola pode ser um lugar onde os alunos encontram a alegria e a motivação necessária para aprender. “O segredo é se colocar na pele deles e enxergar suas circunstâncias, incluindo suas ansiedades, seus problemas imediatos e suas motivações inatas” (HORN e STAKER, 2015, p. 141). Para esses autores, o Ensino Híbrido proporciona uma série de experiências que permite que os alunos “sejam bem sucedidos [sic], façam progressos e se divirtam com os amigos” (p.144).

O essencial nos programas de Ensino Híbrido é que o estudante tenha um tipo de controle sobre parte do seu estudo, caso contrário seria mais uma forma de transmissão de conteúdo on-line, em sala de aula, com utilização de determinado meio eletrônico para a informação. Isso significa que o tempo é utilizado pelo aluno para estudar, aproveitando o potencial oferecido pelas ferramentas on-line e que pode ser realizado em qualquer lugar (em casa, na escola, no laboratório de informática, no pátio da escola) com qualquer instrumento (livros, celular, computador, tablet) e da forma que achar necessário (sozinho, com colegas, solicitando ajuda.) (HORN; STAKER, 2015).

Nesse sentido, reflete-se que o Ensino Híbrido é potencializador da aprendizagem dos estudantes com TDAH, visto que, além de servir de motivação externa para seu aprendizado, a conexão entre a parte presencial e a on-line oferece diferentes formas de estudar e aprender.

Híbrido carrega o significado de matizado, mesclado – *blended* para Horn e Staker (2015). Combina com educação, já que essa supõe uma mescla de realidades, currículos, metodologias e estratégias de aprendizagem. No Híbrido tudo pode ser misturado, mesclado, fundido. Assim, no Ensino Híbrido (considera-se que a terminologia apropriada seria “Educação Híbrida” visto o conceito de educação ser mais abrangente do que ensino), pode-se

ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos e múltiplos espaços e em situações diversas dentro de um todo cujas partes se complementam (HORN; STAKER, 2015).

Engana-se quem pensa que colocar computadores na escola e deixar os alunos sem orientação é Ensino Híbrido. Ou que aprender em tempo integral pela internet nos moldes que temos hoje faz parte dessa proposta de ensino. No Ensino Híbrido, os estudantes têm pelo menos um componente de escola física, incorporado ao curso, o que exige repensar o plano pedagógico da instituição, a organização da sala de aula e a gestão do tempo na escola.

A âncora de sua abordagem pedagógica é colocar o foco no processo de aprendizagem do aluno e não mais na transmissão do conteúdo, o que vem ao encontro das palavras de Freire (2015, p. 47) para quem “educar não é transferir conhecimentos mais criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Para ser Ensino Híbrido, as ferramentas de ensino não podem ser usadas do ponto de vista do professor. A tecnologia utilizada para o ensino on-line deve passar o controle do conteúdo e do ensino para o estudante. Pode ser o controle do ritmo de aprendizagem, que possibilita parar, retroceder ou pular determinado conteúdo on-line, o que para o estudante com TDAH pode significar oportunidade de aprendizagem no tempo e no ritmo que pode acompanhar. Pode, também, tornar possível a aprendizagem de um conceito ou o local desejado para concluir um trabalho on-line. O essencial, para ser caracterizado como híbrido é a necessidade “que um programa educacional inclua o ensino on-line com pelo menos algum elemento de controle por parte dos estudantes em termos de tempo, lugar, caminho e/ou ritmo” (VALENTE, 2015, p. 34).

De acordo com a abordagem híbrida, o aluno tem a possibilidade de aprender em múltiplas situações e sem a necessidade da transmissão do conteúdo pelo professor, já que combina atividades presenciais e atividades realizadas por intermédio de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). A sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente por meio de discussões, atividades de resolução de problemas, construção de projetos de forma colaborativa e com o apoio do professor (VALENTE, 2015, p. 13).

Cabe refletir que a parte on-line pode vir a ser uma dificuldade no uso do Ensino Híbrido para o estudante com TDAH, já que “tratamentos mais proveitosos são aqueles realizados em ambientes naturais no momento da ação, onde se espera que o comportamento desejado ocorra” (BARKLEY, 2008, p. 338). Entretanto, considerando as vantagens que apresenta, há que se pensar estratégias on-line que possam ser trabalhadas com esse aluno e que sejam benéficas à sua aprendizagem.

Para o estudante com TDAH, que tem dificuldade de sentar e se manter concentrado, escutando a exposição oral do professor, por exemplo, a possibilidade de participar ativamente do processo de sua própria aprendizagem por meio da interação com colegas e da busca de resoluções para os problemas possibilita, além de canalizar seus interesses de forma que possa aprender a elevar sua autoestima e a aprofundar os laços de amizade com os colegas.

Compreende-se, portanto, que aprender por meio do Ensino Híbrido oportuniza aos estudantes com o transtorno:

- aprender de diferentes formas, no seu tempo e no seu ritmo;
- fortalecer as relações interpessoais, o que possibilita elevar sua autoestima e diminuir o preconceito de que é alvo;
- engajar-se no seu próprio aprendizado;
- aumentar a concentração pela oferta de uma aprendizagem ativa e significativa;
- fortalecer a autonomia;
- disponibilizar do tempo do professor para uma aprendizagem individualizada, a partir de suas dificuldades e potencialidades.

Autores defendem quatro modelos para categorizar a maioria dos programas de Ensino Híbrido enquadrando-os nas denominações “Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido” (HORN e STAKER, p. 37-53; BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, p. 54-60).

A seguir, os aspectos destacados por esses autores sobre cada uma das propostas e a análise das que se concebe como adequadas à realidade brasileira e ao estudante com TDAH.

Modelo de Rotação:

Neste modelo, os estudantes realizam as atividades por ciclos, de forma alternada e de acordo com uma sequência e um tempo fixo ou orientação do professor. Tais atividades podem ser realizadas com ou sem a presença desse professor. As tarefas, diversificadas podem envolver discussões em grupo de um projeto, leituras, atividades escritas, etc. O essencial é que, obrigatoriamente, uma das tarefas seja on-line.

Entende-se que esta proposta pode vir a ser útil no TDAH, desde que o professor permaneça presente na sala e adeque o tempo, visto que *“uma cegueira para com o tempo é a deficiência fundamental, ainda que quase invisível, que afeta os indivíduos com TDAH”*. (BARKLEY, 2008. p. 338, grifos do autor).

O modelo de Rotação pode ser efetivado por meio das seguintes propostas:

- *Rotação por estações*: pode ocorrer dentro de uma ou de um conjunto de salas de aula. Os estudantes são organizados em grupos, sendo que um deles envolve-se com atividades on-line, exigindo menos

a presença do professor. Enquanto isso, outros grupos realizam outras tarefas, de acordo com os objetivos do professor.

No final de um tempo previamente combinado, ocorre a troca (rotação) das tarefas. Os alunos se revezam, até que todos passem por todos os grupos. Não existe um planejamento sequencial e as tarefas realizadas são independentes (cada estação tem um começo, meio e fim). Entretanto, são previstas de forma a haver uma integração entre elas, para que, ao final, todos possam ter tido acesso ao mesmo conteúdo.

Isso possibilita ao professor, principalmente em turmas maiores, como é o caso de turmas citadas pelos participantes da pesquisa, acompanhar de forma mais próxima alunos que apresentam mais dificuldade, o que pode beneficiar grandemente os estudantes com TDAH que precisam de um atendimento mais individualizado. Além disso, como citado nas estratégias, os recursos variados (vídeo, áudio, livros) utilizados nos diferentes grupos possibilitam motivar e atender às necessidades de aprendizagem desses alunos.

Estudos dentro da neurociência demonstram que a atividade cerebral dos estudantes é ativada de forma mais intensa quando se dão por meio de atividades educativas interativas do que por aulas expositivas. Como os alunos mais dispersos e hiperativos têm ainda mais dificuldade em aprender de forma convencional, estratégias pedagógicas matizadas e personalizadas, podem promover maior engajamento dos alunos na aprendizagem, aumentando sua concentração (PORVIR, 2016).

Ao professor cabe a tarefa de mediador. Ao invés de exposições longas, nas quais os alunos, principalmente os com o transtorno, têm dificuldade de se concentrar, canalizar sua energia na tarefa de diagnosticar os conhecimentos dos alunos, estimular o aprendizado e, ao final, realizar junto com os alunos a sistematização das aprendizagens.

Horn e Staker (2015) exemplificam esse modelo, citando o programa READ 180 da Scholastic, que vem desde 1998 utilizando o modelo de rotação por estações. Voltado para estudantes de ensino fundamental e médio cujo desempenho encontra-se abaixo da proficiência, divide a aula de forma a direcionar uma das partes para o trabalho em pequenos grupos, onde fica com tempo disponível para auxiliar os estudantes em suas necessidades individuais. Outras duas partes são destinadas para a prática individual, com a utilização de livros ou áudio do READ 180. As aulas iniciam e terminam com discussões que envolvem toda a turma. Essa experiência mostra a possibilidade de adequação dessa proposta de acordo com a classe de alunos.

Os autores afirmam que, segundo dados de pesquisa, “esse programa resultou em um ganho médio de 12 pontos percentuais no desempenho da leitura e 4 pontos na interpretação da leitura por adolescentes” (HORN; STAKER, 2015, p. 29).

Assim, cabe refletir que, no que se refere aos estudantes com TDAH, que pela dificuldade de concentração e hiperatividade, muitas vezes, não conseguem acompanhar os demais, sendo condenados ao fracasso, essa proposta pode ser válida para favorecer sua aprendizagem, atendendo a suas individualidades. Nesse caso, serviria como resposta ao depoimento do professor que destacou que

Como é que o aluno está no terceiro ano se não sabe a matéria do segundo? A gente entende que tem que ser diferenciado mas ao mesmo tempo que estou passando uma matéria no quadro ele não vai entender porque ele não teve um conhecimento prévio (PR.DOC. 4).

Laboratório rotacional: Semelhante ao modelo anterior, só que rotação se dá entre o espaço da sala de aula e os laboratórios. No espaço sala de aula, os estudantes permanecem com seus professores voltados para as lições tradicionais de uma sala de aula. Nos laboratórios os estudantes trabalham de forma individual e autônoma para cumprir os objetivos propostos relacionados ao conteúdo trabalhado. Assim, enquanto uns estão no laboratório, acompanhados de monitor ou tutor, os demais estão em sala, onde o professor, mesmo dentro de uma metodologia mais tradicional, tem condições de melhor atender aos alunos.

Reflete-se, no caso do aluno com TDAH, se essa proposta, é ideal, visto exigir um certo grau de independência e iniciativa, do aluno, o que, como visto neste trabalho, fruto das circunstâncias, não é comum no TDAH. Por outro viés, a proposta abre a possibilidade de o professor atender a um menor número de alunos, o que pode ser considerado fator positivo na proposta. Assim, considera-se que, antes de um veredito final, cabe considerar, que o aceite ou a não dessa ou, ainda, de outra proposta de Ensino Híbrido, depende de pesquisas e testes com os estudantes com TDAH, o que não é o objetivo deste trabalho.

Sala de aula invertida: Assim denominada por inverter a função normal de uma sala de aula. A teoria é estudada em casa, no formato on-line e a sala de aula serve para as discussões, construção de projetos, resoluções de problemas, etc. Isso não significa que os estudantes vão deixar de aprender por meio de aulas expositivas (até porque os vídeos que vão estudar em casa, podem ser feitos pelo próprio professor com as explicações do conteúdo que considerar necessárias). Dessa forma, o que era feito na sala de aula é feito em casa e o que era feito em casa, é feito na sala com a colaboração do professor e dos colegas (HORN e STAKER, 2015).

Os autores defendem a relevância dessa proposta, tendo em vista estudos que mostram que os estudantes constroem sua visão de e sobre o mundo, ativando os conhecimentos prévios que possuem, integrando novas aprendizagens com as estruturas que já possuem. O tipo de material ou de atividades que o aluno realiza, tanto na forma presencial quanto na on-line, varia de acordo com a proposta em ação (VALENTE, 2014).

De acordo com Horn e Staker (2015), a oportunidade de assistir videoaulas pelo computador pode ser vista como uma aula expositiva, semelhante à aula tradicional. Mas, defendem que, entre as duas, há uma diferença fundamental relacionada ao tempo. Enquanto o processo expositivo em sala de aula é gasto em um processo passivo, com os alunos escutando a explicação do professor, na proposta apresentada eles têm oportunidade de, enquanto estão na escola, trabalharem na construção de projetos, na resolução de problemas ou discutindo questões. Isso quer dizer que o tempo de escola é utilizado de forma que o aluno possa participar ativamente do seu processo de aprendizagem (HORN e STAKER, 2015). Além disso, considera-se que uma videoaula pode ser assistida pelo aluno em qualquer lugar e pelo número de vezes que desejar (ou precisar), o que é relevante no caso de alunos com o transtorno. Essa proposta, embora também exija um certo grau de independência do aluno, tem a vantagem de o estudante aprender de forma prazerosa e, também, revisar o conteúdo o número de vezes que desejar.

Rotação individual: Nesse modelo cada um escolhe a sua modalidade dentro de uma lista de propostas. É semelhante a rotação por estações, só que os alunos têm roteiros personalizados, com cronogramas diários elaborados pelo professor e as rotações são feitas seguindo esses roteiros. Eles não precisam passar por todas as estações, mas por aquelas que atendem a suas necessidades individuais e fazem sentido para a sua aprendizagem.

Neste tipo de rotação, a avaliação deve ser considerada a partir da personalização, uma vez que a individualidade só pode ser considerada a partir das facilidades e das dificuldades que o estudante apresenta.

Uma das experiências semelhante à rotação individual foi relatada nas pesquisas do Clayton Christensen Institute citada por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015). Refere-se à “School of One”, um curso de verão para o ensino da matemática, onde os alunos, no final do dia, realizavam atividades para que pudesse ser verificado o que haviam aprendido e, a partir dos conhecimentos demonstrados, era criada uma lista com um grupo de atividades ou conceitos que deveriam ser trabalhados/retomados por cada estudante para a aprendizagem. O resultado apresentado ao final do período de verão foi que os alunos participantes desse grupo piloto desenvolveram competências e habilidades matemáticas sete vezes mais rápido em comparação

com os participantes dos demais grupos. Com certeza, nessa experiência, a motivação e a recompensa imediata foram fatores que contaram como facilitadores da aprendizagem.

Verifica-se que, para o estudante com TDAH, este é um modelo que facilita sua aprendizagem, haja vista a possibilidade do professor poder acompanhar passo a passo seu desenvolvimento, em razão da agenda ser singularizada segundo suas necessidades. Além disso, o tempo de rotação pode ser livre, o que favorece o ajuste ao tempo e ao ritmo desse estudante que, geralmente, foge do padrão dos demais. Como protagonista do seu aprendizado, esse estudante terá melhores condições de aprender, principalmente se for oportunizado a construção de projetos que possibilitam sustentar as aprendizagens, sem ficar preso a memorizações, o que, na maioria das vezes, é tarefa impossível para o estudante com o transtorno.

Modelo Flex

Neste modelo de ensino personalizado, cada aluno também tem uma lista a ser cumprida e cada um pode direcionar o seu aprendizado de acordo com suas necessidades entre as modalidades de aprendizagem. A diferença com a rotação individual é que não há divisão em turmas e os alunos, como agentes do seu conhecimento, não são obrigados a realizar atividades específicas. A ênfase se dá no ensino on-line e a aprendizagem pode se dar de maneira prática com estudantes da mesma série ou de séries diferentes, assim como pode-se trabalhar individualmente nos computadores e a aprendizagem ocorrer de forma individual. A ideia é a flexibilidade, em que os estudantes se movem de acordo com as necessidades individuais. Pela forma como estão estruturadas as escolas no Brasil, considera-se que, ao menos no momento, este não é o modelo mais adequado para os alunos.

Modelo à la carte:

É a forma mais comum de Ensino Híbrido em alguns países. Refere-se a qualquer curso ou disciplina que o estudante cursa totalmente on-line, com o suporte e a organização do professor, ao mesmo tempo em que frequenta uma escola tradicional. A aprendizagem personalizada pode ocorrer em qualquer lugar, em momentos considerados mais apropriados.

No Brasil, por força da legislação e pela forma como estão estruturadas as escolas não há possibilidade de o aluno cursar uma disciplina do seu currículo totalmente no formato on-line, o que, no momento, inviabiliza a adoção desse modelo.

Modelo virtual enriquecido:

Os alunos dividem o tempo entre a aprendizagem on-line e a presencial. Os estudantes podem se apresentar à escola uma vez por semana. No restante do tempo trabalham de maneira independente, no lugar que preferirem. Difere da Sala de Aula Invertida porque nesse modelo é raro o encontro com o professor todos os dias da semana. Também diferem de um curso on-line porque as atividades presenciais são obrigatórias. Em expansão em alguns países, no Brasil este tipo de ensino não é comum. Para o aluno do Ensino Médio das escolas do país, que precisam da supervisão do professor, talvez, ao menos no momento, não seja uma proposta adequada o aluno ter aula apenas alguns dias da semana.

Segundo Horn e Staker (2015), os modelos citados não são estanques e não se excluem. Há a possibilidade de torná-los mais abrangentes, combinando ou mesclando modelos. No que tange ao TDAH, compreende-se que para atender ao aluno com o transtorno vale mesclar, misturar, combinar, ou seja, de acordo com as necessidades apresentadas por esses alunos “tornar híbrido” o Ensino Híbrido.

Na escrita desta dissertação muito se falou da necessidade de atender à individualidade do estudante com TDAH, promovendo sua autonomia, bem como das dificuldades que se apresentam às escolas brasileiras em razão do elevado número de alunos em sala de aula, do acúmulo de tarefas do professor bem como da ausência de políticas públicas que amenizem a carga que carregam sobre os seus ombros. Também se defendeu que, independente dos problemas que perpassam a escola por longas décadas, os docentes comprometidos continuam a buscar formas para desempenhar da melhor forma o seu papel.

Percebe-se que o Ensino Híbrido, pela proposta que apresenta, pode servir como resposta a muitas das dificuldades apresentadas. Como facilitador do trabalho do professor e potencializador da aprendizagem dos alunos, pode devolver a motivação e o prazer de ensinar e aprender, muitas vezes esmaecida pelos problemas enfrentados.

Assim, conclui-se que o Ensino Híbrido é um instrumento fecundo para vencer muitos dos problemas que afetam professores e alunos (entre eles os com TDAH), já que possibilita:

- Maior motivação e engajamento dos estudantes, o que pode auxiliar nas dificuldades desses no que se refere à concentração e ao interesse pelas atividades realizadas, favorecendo a aprendizagem.
- Um melhor aproveitamento do tempo do professor, considerando a possibilidade de canalizar o tempo gasto com as explicações tradicionais com outras atividades que podem ser mais produtivas e oferecer melhores resultados.
- Planejamento personalizado a partir das competências apresentadas pelo aluno, o que permite, partindo do seu desenvolvimento real, observar e intervir, efetivamente, nas dificuldades apresentadas, possibilitando seu crescimento.
- Oferta de experiências de aprendizagem, respeitando as diferentes formas de aprender dos alunos, já que cada um, mesmo entre aqueles com TDAH, tem sua forma peculiar de aprender.
- O desenvolvimento da autonomia, o que nada mais é do que oportunizar condições para a cidadania.
- Aproximação da realidade escolar com o cotidiano do aluno, em razão de que, os estudantes de hoje carregam consigo a tecnologia, utilizando-a sempre que for possível (HORN; STAKER, 2015; BACICH, NETO; TREVISANI, 2015).

A escola pode ser um lugar onde os alunos encontram alegria em aprender. Quando uma escola tem o modelo certo do ponto de vista dos alunos, de modo que se alinha perfeitamente com as coisas que lhe são importantes, eles vão para a aula motivados e ávidos por aprender. O segredo é planejar com empatia. A estrutura do trabalho é um instrumento para ajudar com base nesse ponto de vista (HORN; STAKER, 2015).

O pensamento dos autores vem ao encontro do depoimento de um dos participantes quando esse diz: “eu não sei se tem uma técnica que facilitaria a aprendizagem, mas eu sei que só vai funcionar se o professor tiver um olhar diferenciado. Não sei se é científico, mas o olhar de amor, a empatia do professor faz uma grande diferença” (PR. DOC. 3).

Como local privilegiado de produção histórica do conhecimento e possibilidade de humanização do homem, a escola deve pautar suas ações em uma cultura de respeito e solidariedade humana. O Ensino Híbrido, pela possibilidade de concretização deste ideal, pode abrir caminhos para a educação que a humanidade almeja.

Integrar o ensino híbrido ao contexto curricular faz parte de uma política de escola que visa o alinhamento pedagógico às boas práticas metodológicas. A favor dessa escolha pesa o fato de o ensino híbrido considerar ensino e aprendizagem componentes indissociáveis do fazer pedagógico. Nesse sentido, o método referencia não somente o ensino adaptativo, mas também a aprendizagem personalizada. Ambos os aspectos fundem-se nessa ideia tão essencial, mas, ao mesmo tempo, muitas vezes esquecida: a escola de qualidade é aquela onde alunos e professores aprendem. O ensino híbrido, por meio de seus diferentes modelos e estratégias, intensifica a capacidade de ensinar e aprender, resgatando, por assim dizer, o encantamento – elemento imprescindível para tornar a escolarização inesquecível dentro do processo de educação. Exposto desta forma, o porquê fica explicitado; quanto ao como, não de ser consideradas a formação de professores – aspecto infindável no contexto escolar – e a criação de uma cultura escolar que promove e valoriza as iniciativas na busca da excelência pedagógica (CANNATÁ, 2015, p. 166).

Essa fala, registrada por Cannatá e proferida pelas docentes Silvana Leporace e Minatel Melo de Cerqueira atuantes no Colégio Dante Alighieri, de São Paulo, sintetiza partes relevantes defendidas nesta dissertação. A participação dessas docentes no curso experimental da proposta no ambiente escolar levou à inserção do Ensino Híbrido na grade curricular da escola. Espera-se que outros sigam o exemplo e que os estudantes com TDAH sejam, deveras, beneficiados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade (EINSTEIN, 1981, p. 12).

Buscou-se, neste estudo, com base no referencial teórico e nas entrevistas realizadas compreender o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), analisando os desafios para a inclusão e a aprendizagem do estudante com esse transtorno, bem como as possibilidades pedagógicas que podem ser fonte para sua aprendizagem. Nesse caminho, dialogou-se sobre as questões do cotidiano escolar, expressas em crises, conflitos e possibilidades que se processam nas relações humanas.

Para tornar possível essa compreensão e análise, considerou-se a necessidade de partir do estudo da história percorrida pela educação, visto que, na sua evolução, a construção do conhecimento, atrelado ao processo histórico de cada época, passou por profundas mudanças de concepções e percepções, todas elas alicerçadas na história humana. Nessa perspectiva, as ações realizadas na escola precisam ser vistas dentro de um uma visão de processo.

Nesse caminho, partiu-se da análise da questão da desigualdade e da exclusão, concluindo-se que a escola assenta em raízes históricas e profundas que se perpetuam até os dias de hoje. Pensa-se que, se é preciso trabalhar para incluir, é porque existe a exclusão. Viu-se, em Santos (2010), com base em Marx e Foucault, que a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada, assentes no universalismo que opera de duas formas contraditórias: o universalismo anti-diferencista que nega as diferenças ou o universalismo diferencialista que as absolutiza. A desigualdade fundamenta-se no princípio de integração social, em que a pessoa que está embaixo, está dentro. À exclusão, pertence-se pela forma como se é excluído. Assim quem está embaixo, está fora. Desse modo, na escola, por exemplo, em que, por força da legislação, muitos alunos com deficiência ou dificuldades, como é o caso do TDAH, foram integrados aos demais, continuam a conviver com relações desiguais. Já na

exclusão, garantido seu direito à escola, nela são vistos como fora do padrão, ou anormais, já que não seguem os padrões de normalização por ela propostos.

A comprovação de que o princípio da desigualdade e da exclusão continuam a se fazer presentes nas escolas de hoje transpareceu na fala dos entrevistados, ao assumirem a oferta do mesmo conteúdo, dos mesmos métodos e da mesma avaliação para todos os alunos, ou, na padronização e homogeneização manifestas no relato de um participante sobre o aluno que após várias tentativas frustradas de sucesso escolar, abandonou a escola. Esses princípios também ficam visíveis nos relatos sobre o preconceito existente com os alunos com TDAH.

Na sequência, analisou-se o IFRS, em sua possibilidade de emergir, junto com os demais institutos federais, como uma possibilidade inclusiva para fazer frente ao processo de desigualdade e de exclusão, marcas de um mundo globalizado submisso ao capital.

Verificou-se que essas instituições nasceram com um compromisso sólido de intervir na realidade, promovendo o acesso, a permanência e a saída com êxito das pessoas que, vítimas da desigualdade e da exclusão, foram, historicamente, alijadas do processo educacional.

Nos depoimentos dos participantes, foi possível constatar que o IFRS, em sua proposta inclusiva é modelo a ser seguido pelas demais instituições do país. A concretização em cada *campus* de sua proposta de inclusão, inscrita em sua Política de Ações Afirmativas, é um instrumento poderoso na construção e no resgate da cidadania e da construção de uma nova sociedade.

Mas, articular políticas de igualdade e políticas de identidade não é uma tarefa fácil, principalmente se o que se quer é fugir das teias do universalismo (SANTOS, 2010). Assim, cabe considerar que, em vários aspectos, a instituição ainda tem muito a caminhar. Pontos em comum apontados pelos participantes dão conta de que ainda há muitos desafios a serem vencidos para que o projeto da instituição que busca a igualdade a partir das diferenças seja plenamente conquistado e que os direitos dos estudantes com TDAH sejam atendidos.

Um dos pontos que apresentou fragilidades, refere-se à dificuldade em sair do padrão tradicional de ensino e que torna difícil o aprendizado do aluno com TDAH que apresenta sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Esse aluno, pelas suas características tem grande dificuldade em permanecer sentado em silêncio, escutando a exposição do professor.

Conforme a análise, os professores sentem-se inseguros e despreparados para atuarem com esses alunos. Nesse quesito, queixam-se da ausência na formação inicial, de disciplinas voltadas para a educação inclusiva. Muitos deles, oriundos de cursos de bacharelado, nem mesmo foram contemplados com um currículo voltado para a educação. Frente a isso, apontou-

se a necessidade de uma formação continuada que possa fazer frente às deficiências da formação inicial. Carvalho (2011) aponta como uma das funções da escola inclusiva criar espaços de diálogo para que, rotineiramente, os professores possam reunir-se em grupos de estudo e troca de experiências.

Com a visão de que quando se fala em estratégias de aprendizagem, a formação continuada deve constar na linha de frente, pois é instrumento para a efetivação das demais, defende-se que é importante o IFRS encontrar formas para que essas formações, constantes no PPI da instituição, possam acontecer de forma sistemática, envolvendo todos os servidores tendo em vista concretizar a proposta inclusiva prevista pela instituição.

Outra fragilidade que emergiu nas falas, se refere às dificuldades relacionadas à adaptação curricular. Constatou-se grande preocupação com “o que fazer” e “como fazer” para auxiliar esse aluno em seu aprendizado. Evidenciou-se que está em curso, proposta de currículo alternativo, que, com certeza vai possibilitar melhores condições de aprendizagem tanto para o aluno com o transtorno quanto para todos os demais.

No entanto, retornando à formação, compreende-se que parte do trabalho de inclusão, independe de um currículo alternativo, já que, considera-se que o mais relevante, no processo de inclusão é a postura inclusiva do professor. Foi nessa linha que, para vencer grande parte dos desafios, se analisou e defendeu a práxis pedagógica inclusiva como construção social, pautada em uma formação de professores que venha ao encontro não só das necessidades pedagógicas do professor, mas também das demandas do mundo contemporâneo. “Os indivíduos que trabalham com educação constituem um coletivo que trabalha com pessoas e, para criarem nos alunos um espírito transformador, devem buscar gerá-lo no seio da instituição educacional” (IMBÉRNON, 2010, p. 71). Nessa contextura, há que se trabalhar e viver na escola a sensibilidade, a solidariedade e a construção de laços de afeto com base na compreensão e do diálogo.

No que se refere às práticas para atender com sucesso o aluno com TDAH, constatou-se que muitos professores buscam realizar pequenas adequações na rotina de suas aulas. Essas práticas envolvem ações voltadas diretamente a esse aluno com o intuito de auxiliar e facilitar o seu aprendizado. São ações simples mas que podem beneficiar grandemente ao estudante com TDAH, já que auxiliam na sua organização, no melhor aproveitamento do tempo e no processamento de informações e melhoram sua atenção, sua memória sustentada e seu autocontrole.

Como fragilidade, há que se destacar a ausência nas falas dos participantes, sobre o uso da tecnologia com esses alunos. Sabe-se que os avanços tecnológicos estão a trazer novas

soluções e possibilidades para tornar a experiência educacional mais interessante, interativa e significativa. Por essa razão, para o aluno com TDAH que carece de motivação, podem servir de instrumento motivador para a aprendizagem.

Diante de tal constatação, defendeu-se mais uma vez a formação continuada como forma de preparar os docentes para a complexidade e as incertezas do mundo contemporâneo. “Educar para a complexidade é capacitar o cidadão para conviver com a incerteza e tirar bom proveito dela; é fazer da sala de aula um lugar para motivar, discutir e experimentar, também, os valores éticos da responsabilidade com a vida, com a amizade, com a justiça e com a felicidade humana.

Nessa contextura, apresentou-se o Ensino Híbrido por sua possibilidade de promover oportunidades educacionais aos estudantes com TDAH, por meio de atividades motivadoras que façam sentido e tragam o engajamento desse aluno nos trabalhos.

Pelas características que essa proposta traz embutida, ela vem ao encontro do que se defendeu ao longo deste trabalho: a necessidade de uma educação voltada a democratizar, a diversificar e a personalizar as oportunidades educacionais. No que tange ao estudante com TDAH, isso permite, além da possibilidade de aprender de sua forma, no seu ritmo e no seu tempo, desabrochar potencialidades pelo pleno emprego de sua inteligência geral, o que se traduz em empoderamento e autonomia, condições indispensáveis para a cidadania.

Finda-se este trabalho, na perspectiva de que a proposta de Ensino Híbrido possa ser analisada no coletivo do IFRS e demais instituições educacionais do país, bem como por meio de pesquisas que possam testar a validade da proposta. A intenção, aqui, foi a reflexão dentro de possibilidades que possam abrir caminhos para que se concretize a missão inclusiva da escola, possibilitando a transformação social. Novos caminhos precisam

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico das doenças mentais**. DSM5. Disponível em: < <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2016.

BACICH, Lilian, NETO, Adolfo Tanzi, TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, Raquel L. Leite. **Formação de Educadores (Org.) Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARKLEY, Russell A (Org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENCZICK, Edyleine B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um guia de orientação para profissionais**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORDIEU, Pierre. **Introdução a uma Sociologia Reflexiva**. In: BORDIEU, PIERRE. O poder simbólico. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BORDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean Claude. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOSSA, Nádya A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Reimp. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 03 set. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca. 1994.** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Disponível em >www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 5692/1971.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jul.2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul.2016.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei Nº 13.005/ 2014. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.

_____. **Projeto de Lei nº 7.081/2010.** Dispõe sobre o tratamento de dislexia e do TDAH. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1373328.pdf>. Acesso em 16 fev. 2017.

_____. **Projeto Escola Viva:** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 6.

_____. **Expansão da Rede Federal.** 2016. Disponível em:
<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.** Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. Portal INEP. **Censo Escolar.** Disponível em: portal.inep.gov.br/censo-escolar. Acesso em 15 fev. 2017.

_____. **Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para a publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes.**

Disponível em <http://portal.www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cssf/audiencias-publicas/audiencia-publica-2015/audiencia-24.11/apresentacao-no-2-rubens>. Acesso em: 03 ago. 2016.

_____. **Resolução nº 466/2012.** Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2013.** Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 fev. 2017.

_____. **Resolução nº 11/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 fev. 2017.

BRIDI, Fabiane R. de Souza. Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar. In: ROTTA, Newra T.; FILHO, César A. Bridi; BRIDI, Fabiane R. de Souza. **Neurologia e Aprendizagem: abordagem disciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, p. 45-61, 2010.

CANNATÁ, Veronica. Quando a inovação na sala de aula passa a ser um projeto de escola. In: BACICH, Lilian, NETO, Adolfo Tanzi e TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre, Penso 2015.

CAPOVILLA, Alessandra G. S., ASSEF, Ellen C.S., COZZA, Heitor F. P. Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 6 nº 1. Junho de 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000100007 . Acesso em: 2 ago. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”.** 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, Antônio C. Ribeiro (Org.). **Direitos Humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLLARES, C. ecília A. Lima e MOYSÉS, Maria A. Affonso. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. Cadernos CEDES, Campinas: Papirus, n. 28, p. 31-48. 1992.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Não à medicalização**. 2011. Disponível em http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf. Acesso em: 21 ago. 2016.

CURY, Carlos R. Jamil. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134. São Paulo, May/aug. 2008.

DELORS, Jacques. A educação ou a utopia necessária. In: DELORS, Jaques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Unesco, 2010.

EINSTEIN, A. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ESCOTT, Clarice M.; RAMOS, Viviane S. Contexto Atual: o IFRS como instituição inclusiva. In.: Sonza, Andrea P.; Salton, Bruna P.; Srapazzon, Jair A. (Org.). **Ações Afirmativas: a trajetória do IFRS como instituição inclusiva** Coleção Estudos Afirmativos, v. 7. Rio de Janeiro: Flacso, 2016. Disponível em: <http://cta.ifrs.edu.br/files/doc/b7d9090f243d3fd9a2be96c54310018b.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

FERARRI, Márcio. Howard Gardner: o cientista das inteligências múltiplas. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas>. Acesso em: 9 fev. 2017.

FORTALEZA. Conferência Internacional. **Os sete saberes necessários para a educação do presente**. Por uma educação transformadora: os sete saberes da educação para o presente. Carta de Fortaleza. 24 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.ecologiaintegral.org.br/Carta%20de%20Fortaleza.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: M. Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FRANCO, Maria Laura, Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4. ed. Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptação Curricular**. 2002
Disponível em: http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf. Acesso em: 23 out. 2016.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOFFMAN, Heinrich. **Inquieto Philip**. Disponível em: <http://filhohiperativo.tumblr.com/post/25940310496/inquieto-philip-1844>. Acesso em: 22 ago. 2016.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HORN e STAKER. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IFRS. Assessoria de Ações Inclusivas. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=169&sub=981>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **A Instituição IFRS**. 2016. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=169.&sub=981> Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **Centro Tecnológico de Acessibilidade. 2015**. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=169&sub=3450>. Acesso em 21 ag. 2016.

_____. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. 2014b. Disponível em: http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20147612634289anexo_resolucao_44_14.pdf. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do RS 2014 b–2018**. Disponível em: http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20150261522458420150126-pdi_2014_2018_versao_final_-_sem_res.pdf. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS**. 2011. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **Política de Ações Afirmativas do IFRS**. 2014c. Disponível em: [http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_\(1\).pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_(1).pdf). Acesso em: 17 fev. 2017.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. 2014 a. Disponível em: <http://pdi.ifrs.edu.br/site/index/index/>. Acesso em: 21 dez. 2015.

IFRS. **Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) do IFRS**. Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014c. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_20_14.pdf. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**, 2011. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf. Acesso em: 11 ago. 2016.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Edgar Pereira Coelho (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KUENZER, Acácia. Mesa redonda: **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. Inep, 2008. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/dowland/66>. Acesso em: 5 jul. 2016.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **Práticas emancipatórias: processo em construção**. Passo Fundo, 2004.

LÉVY, Pierre. **Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo. Loyola, 1998.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flávia Ribeiro de. O professor e a informação. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre, Penso, 2015.

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

LISBOA, Carolina; KOLLER, Sílvia Helena. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: **Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social da escola**. Boruchovitch, Evely; Bzuneck, José Aloyseo (Org.) 2. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

LORENZET, Deloíze. **Expansão e democratização da Educação Superior Brasileira: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul**. Tese. Ufrgs. Porto Alegre. 2017.

LOUSADA, Vinicius Lima. A política de Ações Afirmativas do IFRS: a caminho da Escola Justa? In: SONZA, Andrea P.; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair A. (Org.) **Ações afirmativas do IFRS**. Porto Alegre: Corag, 2015.

MACHADO, Lucília. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Educação superior em debate. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Mec, SETEC, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos novos dias**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria T. Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria T. Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. São Paulo: Vozes, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Primeiro manuscrito: Trabalho alienado. Agosto de 1844. 1. ed. 1932. Transcrição Alexandre Moreira Oliveira, 2007.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção capitalista. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil – DIFEL, 1987.

MINAYO, Maria C. de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C. de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba. Ibepe, 2008.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre, Penso 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2011.

MOYSÉS, Maria A. Affonso e COLLARES, Cecília A. Lima. **O lado escuro da dislexia e do TDAH**. Scielo, 2011 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000117&pid=S2176-4573201400020000400024&lng=es. Acesso em: 2 ago. 2016.

_____. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência**. Revista de Psicologia Usp. V. 8, n. 1, São Paulo, 1997.

MOYSÉS, Maria Aparecida; LIMA, Gerson A. **Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples?** ANDE v. 1, nº 5, p. 54-61, 1982.

MUNHOZ, Déa Bertran. **Revisão de literatura das psicoterapias para crianças e adolescentes com Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

NOVARTIS. **Ritalina**. Cloridrato de Metilfenidato. 2016. Disponível em: <https://portal.novartis.com.br/UPLOAD/ImgConteudos/2973.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Antônio. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. Antônio. **Vida de professores**. 2 ed. Portugal. Porto Editora, 2000.

OHLWEILLER, Lygia. Transtornos da aprendizagem. Introdução. In: ROTTA, Newra T.; OHLWEILLER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos S. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. 1948. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 21 ago. 2016.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Santilana, 2011.

PAQUAY, Léopold et. al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. reimp. 2008. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERANZONI, Vaneza Cauduro; FREITAS, Soraia Napoleão. Cadernos de Educação especial: **A evolução do (pré) conceito de deficiência**. ed. 2000, Santa Maria, nº 16.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Coleção Educação Contemporânea. 6. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

PORVIR. **Educação sob medida**. 201-?. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/personalizacao/> Acesso em: 12 fev. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Lisboa: Presença, 2002

REVISTA VEJA. **Consumo de Ritalina no Brasil cresce 775% em dez anos**. 11 de agosto de 2014. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/saude/consumo-de-ritalina-no-brasil-cresce-775-em-dez-anos/>. Acesso em: 21 ago. 2016.

RIEF, S. **Estratégias de intervenção na escola**. Trabalho apresentado na II Conferência internacional sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. São Camilo: Centro de Convenções. 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Fundação de Economia e Estatística**. 2014. Perfil socioeconômico dos municípios do RS. Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/?letra=C>. Acesso em: 21 ago. 2016.

ROCHA, Andréa Pires. **A instituição escola na sociedade dividida em classes**. Uma construção histórica. Serviço Social em Revista. Universidade Estadual de Londrina - PR. v. 6, n. 2, Jan./jun. 2004.

ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo e cols. **Princípios e práticas em TDAH**: Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSA, Sanny S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROTTA, Newra Telechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (Org.) **Neurologia e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: Por uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O todo é igual a cada uma das partes**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, nº 52/53, p. 5-14, Fevereiro, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de educação**: subsídios para a conferência nacional de educação. 2009. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em 20 jul.2016.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo do ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, Penso, 2015.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHROEDER, Sandra C.; FORNER, Viviane B. Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH) e intervenção pedagógica: o caso “Vine, o corpo falando”. In: ROTTA, Newra T.; BRIDI Filho, César A.; BRIDI, Fabiane R. de Souza. **Neurologia e Aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

_____. Exclusão e inclusão. In.: SEN, Amartya; KLIKSBURG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. São Paulo, Schwarcz Ltda, 2010.

SILVA, Ana B. Barbosa. **Mentes inquietas**. TDAH: Desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4 ed. São Paulo: Globo, 2014.

SONZA, Andréa P.; SALTON, Bruna P.; STRAPAZZON, Jair A. (Org.). **Ações afirmativas do IFRS**. Porto Alegre: Corag, 2015.

_____. Andrea P. **Ambientes Virtuais Acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação visual**. Tese 2008. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. Andréa P. TDA/H - Material Iconográfico in Revista Nova Escola. TDA/H. Abril de 2010.

SOUZA, E, N. **Problemas de aprendizagem** – crianças de 8 a 11 anos. Bauru. Edusc. 1996.

SZPACENKOPF, Marta. **Educa-se no exercício da cidadania**, diz José Pacheco. Entrevista. O GLOBO - 13/09/2016 – Rio de Janeiro.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TELLES, Vera da S. **Direitos sociais, afinal do que se trata?** Belo Horizonte: UFMS, 1999

UNICEF. **10 Desafios do Ensino Médio no Brasil para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília, 2014.

VALENTE, José Armando. **O ensino híbrido veio para ficar**. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido, personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre. Penso. 2015.

VALENTE, José Armando. **Blended Learnig e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em revista, Curitiba, ed. especial n^a 4/2014, p 79-97. Ed. UFPR.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. edição Papirus, 2002.

VIGOTSKY, Lev S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, Campinas – SP, v. 21, n. 71, Julho/2000.

_____. Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S; LURIA A. Romanovich; LEONTIEV, Alex. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Icone Editora Ltda, 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. Leite, (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, _____, RG _____ CPF _____, AUTORIZO a pesquisadora Maria Inês Simon, realizar a análise de documentos institucionais e entrevistas com docentes, pedagogos e coordenador do Núcleo de Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do IFRS/Campus _____, para o projeto de pesquisa intitulada ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO IFRS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM, com o objetivo de analisar questões que possibilitem evidenciar práticas facilitadoras da aprendizagem dos alunos com TDAH, de forma a contribuir com o trabalho docente,

A pesquisadora se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando, desse modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa, envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012 e obedecendo às disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Cruz Alta, 11 de março de 2016.

assinatura do responsável institucional

carimbo com nome, cargo e ato de indicação do cargo

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr(a)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no IFRS: desafios e possibilidades para a aprendizagem” sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Inês Simon, mestranda do Curso de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, sob orientação da Profa. Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen. Sua participação é voluntária tendo a liberdade de, a qualquer momento, desistir de participar e retirar seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivo analisar práticas facilitadoras da aprendizagem, a fim de evidenciar as que contribuem para a aprendizagem dos estudantes com Déficit de Atenção e Hiperatividade. Sua participação se dará por meio de uma entrevista. Se você aceitar participar, estará contribuindo com os benefícios previstos na pesquisa, relacionados ao aprimoramento da atuação pedagógica dos professores o que poderá reverter em maiores e melhores condições de ensino-aprendizagem para esses estudantes, reduzindo os índices de evasão e repetência.

Esta pesquisadora, com o intuito de reduzir riscos e garantir os benefícios da pesquisa se compromete a:

- garantir o sigilo e a privacidade no que tange à sua participação;
- respeitar seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos;
- assegurar-lhe o retorno dos resultados da pesquisa;
- utilizar os resultados da pesquisa unicamente para os fins propostos neste documento;
- conceder-lhe o tempo que se fizer necessário para as respostas aos questionamentos realizados;
- garantir liberdade para que, caso o desejar, retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa;

Informo que os riscos da pesquisa devem ser mínimos. Caso sinta algum desconforto ou risco, tem o direito de não continuar na pesquisa, sem quaisquer prejuízos. Informo, também, que o sr (Sra) não terá gastos e nem receberá pagamento pela sua participação. Caso eventuais danos venham a ocorrer, serão indenizados.

A entrevista, cujo roteiro se encontra em anexo, será gravada para, posteriormente, ser transcrita, visando a sua fidedignidade. Os resultados da pesquisa serão apresentados aos participantes em momento oportuno, após a finalização e aprovação dessa pela banca examinadora.

Informo que também que o (a) Sr (a) ficará com uma via deste documento, assinado pela pesquisadora e pelo participante. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Maria Inês Simon pelo telefone (54) 3383 1574, ou celular (54) 9637-0050, no seguinte endereço: Rua Pedro Luís Fassioni, nº 32, centro – CEP 99400-000- Espumoso – RS. O Comitê de Ética em Pesquisa atende pelo telefone (55) 3321-1618, no seguintes dias e horários: Segunda a sexta-feira, das 8h às 11h 30min e das 14 h às 17h30min, no seguinte endereço: Universidade de Cruz Alta-Campus Universitário Dr. Ulisses Guimarães. Rodovia Municipal Jacob Della Méa, Km 5,6. Caixa Postal 858 – Distrito Parada Benito – CEP 98020-290 – Cruz Alta – RS. Prédio central, 2º piso, sala 215.

Consentimento Pós-Infomção

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos da pesquisa, os motivos da minha colaboração, os riscos e benefícios da pesquisa e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, com o conhecimento de que não vou ter gastos e não vou receber pagamento. Terei liberdade para me retirar da pesquisa se assim o desejar. Este documento será emitido em duas vias, nas quais constarão a minha assinatura e a da pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

_____ Assinatura do participante

_____ Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

1. IDENTIFICAÇÃO
 - 1.1. Nome:
 - 1.2. Idade:

2. FORMAÇÃO
 - 2.1. () Graduação Curso:
 - 2.2. () Pós-graduação:
 - 2.2.1. Especialização:
 - 2.2.2. Mestrado:
 - 2.2.3. Doutorado:
 - 2.3. Tempo de exercício na profissão:
 - 2.4. Tempo de trabalho na instituição:

Objetivo 1 :

- Identificar os impactos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na vida pessoal, escolar e social do jovem estudante.

Questões propostas para atingir o objetivo 1:

3. O que você compreende por Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)?
4. Que características esses estudantes apresentam?
5. Quais as dificuldades desses alunos? E habilidades?
6. Quais as principais dificuldades no trabalho com esses estudantes?

Objetivo 2:

- Analisar a formação de professores como caminho para a construção de uma escola inclusiva.

Questões propostas para atingir o objetivo 2:

- a) Formação inicial:
7. Sua formação inicial foi contemplada com disciplinas voltadas para a educação inclusiva?

8. Em que isso contribuiu ou, (se não foi contemplada), dificultou sua prática em sala de aula?

b) Formação continuada:

9. Em sua atuação na instituição, participou de cursos voltados para a educação de estudantes com necessidades específicas?

10. Participou, na Instituição, de algum curso voltado especificamente para os transtornos de aprendizagem e TDAH?

11. Quando e como acontece a formação continuada em sua instituição?

12. Há espaço de apoio aos professores na escola para tratar das questões de inclusão?

13. Que formação você indicaria aos professores?

Objetivos 3 e 4:

- Compreender o contexto social da escola no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes com TDAH;

- analisar práticas pedagógicas que possibilitam a aprendizagem e inclusão dos estudantes com TDAH.

Questões propostas para atingir os objetivos 3 e 4:

14. A escola possui um planejamento para o atendimento a estudantes com TDAH?

15. Quais os procedimentos de avaliação para esses estudantes?

16. Que práticas você considera importantes para a aprendizagem dos estudantes com TDAH?

17. Como a escola propõe/dialoga essas práticas com os professores?

18. Como se dá o atendimento?

19. Para você, quais os principais desafios (im) postos à instituição para a inclusão dos alunos com TDAH no ambiente escolar?

20. E quais os desafios da instituição para a inclusão desse aluno na sociedade?

**APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PEDAGOGOS E
COORDENADORES DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO A PESSOAS COM
NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO IFRS**

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome

1.2. Idade:

2. FORMAÇÃO

2.1. () Graduação Curso:

2.2. () Pós-graduação:

2.2.1. Especialização:

2.2.2. Mestrado:

2.2.3. Doutorado:

2.3. Tempo de trabalho na educação:

2.4. Tempo de trabalho na Instituição:

QUESTÕES PROPOSTAS:

Objetivo 1:

- Identificar os impactos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na vida pessoal, escolar e social do jovem estudante.

Questões propostas para atingir o objetivo 1:

3. O que você compreende por Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)?
4. Que características esses estudantes apresentam?
5. Quais as maiores dificuldades desses estudantes?
6. Quais as principais dificuldades da Instituição no atendimento a esses estudantes?

Objetivo 2:

- Analisar a formação de professores como caminho para a construção de uma escola inclusiva.

Questões propostas para atingir o objetivo 2:

7. Como se deu sua formação em educação inclusiva?
8. Em que isso contribuiu para a sua prática pedagógica?
9. Quando e como acontece a formação continuada dos professores na instituição?
10. Há espaço de apoio aos professores na escola para tratar das questões de inclusão? Quais
11. Que temas consideras necessário trabalhar nas formações de professores?

Objetivos 3 e 4

- compreender o contexto social da escola no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes;
- analisar práticas pedagógicas que possibilitam a aprendizagem e a inclusão dos estudantes com TDAH.

Questões propostas para atingir os objetivos 3 e 4:

12. A escola possui um planejamento para o atendimento a alunos com necessidades específicas? Como é feito?
13. Como é realizado o atendimento do aluno com TDAH?
14. Quais orientações são dadas aos professores em relação aos conteúdos a serem trabalhados com esses alunos?
15. E quanto aos procedimentos de avaliação para esses estudantes, existe alguma orientação específica? Qual?
16. Quais os maiores desafios para a inclusão social desses estudantes na escola?
17. E quais os desafios da instituição para inclusão desses estudantes na sociedade?

APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PSICÓLOGO E MÉDICO NEUROLOGISTA

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome:

1.2. Idade:

2. FORMAÇÃO

2.1. () Graduação Curso:

2.2. () Pós-graduação:

2.2.1. Especialização:

2.2.2. Mestrado:

2.2.3. Doutorado:

2.2.4. Tempo de exercício na profissão:

Objetivo 1

- Identificar os impactos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na vida pessoal, escolar e social do jovem estudante.

Questões propostas para atingir o objetivo 1:

1. Quais as principais razões da busca por atendimento em razão de TDAH?
2. Quais dados são considerados na realização do diagnóstico? Como é realizado?
3. Quais são as maiores dificuldades apresentadas por esses estudantes
4. A partir do diagnóstico, que encaminhamentos são realizados?

Objetivo 2

Analisar a formação de professores como caminho para a construção de uma escola inclusiva.

Questões propostas para atingir o objetivo 2:

5. Quais conhecimentos você considera necessários ao professor para trabalhar com esses estudantes?

Objetivos 3 e 4:

- compreender o contexto social da escola no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes
- analisar práticas pedagógicas que possibilitam a aprendizagem e inclusão dos estudantes com TDAH.

Questões propostas para atingir os objetivos 3 e 4:

6. Frente ao conhecimento dos aspectos clínicos do TDAH, o que você sugere à escola para que possa atender às necessidades de aprendizagem desses estudantes?
7. Você teria alguma sugestão que possa contribuir no trabalho pedagógico com esses estudantes?
8. Quais julga serem os maiores desafios para a inclusão social desses estudantes na escola?
9. E que desafios se apresentam para inclusão dos estudantes com TDAH na sociedade?

ANEXOS

ANEXO A: DECLARAÇÃO COORDENAÇÃO DO CURSO**Universidade de Cruz Alta****PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL****DECLARAÇÃO**

DECLARAMOS, para fins de comprovação, que **Maria Inês Simon**, orientada pela professora Sirlei de Lourdes Lauxen, apresentou o Projeto de Pesquisa intitulado **“TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL”**, sendo aprovado em banca examinadora, no Curso de **Mestrado Acadêmico em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social**.

Informamos, ainda, que a banca examinadora foi composta pelos professores **Antonio Escandiel de Souza** e **Carla Rosane da Silva Tavares**.

Sendo o que tínhamos para o momento.

Cruz Alta, 28 de março de 2016.



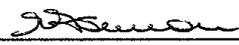
Antonio Escandiel de Souza**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social**

ANEXO B: FOLHA DE ROSTO: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: intervenções pedagógicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do sul.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 32			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Maria Inês Simon			
6. CPF: 253.785.200-10		7. Endereço (Rua, n.º): RUA PEDRO LUIZ FASSIONI, 32 centro casa ESPUMOSO RIO GRANDE DO SUL 99400000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (54) 3383-1574	10. Outro Telefone:
		11. Email: marisimon.simon@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>01 / 04 / 2016</u>		 _____ Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA		13. CNPJ: 92.928.845/0001-60	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (55) 3321-1579		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Antonio Escandiel de Souza</u>		CPF: <u>454.470.800-10</u>	
Cargo/Função: <u>Coord. PPG Práticas Sociais Turais e Desenv. Social</u>		 _____ Assinatura	
Data: <u>1 / 04 / 2016</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA

Prof. Dr. Antonio Escandiel de Souza
Coordenador de Programa de Pós-Graduação em
Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social