

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS CRIANÇAS COM TDAH

Evanilda Nascimento de Godoi¹

Introdução

Uma sociedade que almeja ser verdadeiramente democrática tem na educação um de seus pilares mais robustos. Não é possível imaginar uma sociedade democrática dissociada dos princípios de justiça e das ideias de igualdade, em especial igualdade de oportunidades. Valores que também se aplicam (ou deveriam se aplicar) à educação.

Neste contexto, garantir igual educação não significa necessariamente ofertar a mesma educação. Não raras vezes, certos grupos na sociedade necessitam de atenção especial. Esse é o caso, por exemplo, das crianças portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH que, em razão da deficiência de um neurotransmissor da dopamina, apresentam disfunções executivas, de atenção e de memória que influenciam negativamente seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, impede que elas sejam alfabetizadas no mesmo ritmo das demais crianças de sua classe.

Como será demonstrado no trabalho, ainda não há, no Brasil, uma política efetiva de assistência a esse grupo específico de crianças, principalmente em seu processo inicial de aprendizagem, nos primeiros anos da alfabetização, e que muitas vezes se vêm ofendidas em seus direitos fundamentais, sofrem preconceitos e discriminações. Ademais, as políticas públicas e a legislação existentes no país não abarcam os portadores de TDAH, que acabam à margem de qualquer projeto de inclusão educacional.

Desta forma, partindo da análise da legislação e propostas já existentes, propor-se-á, ao final, algumas diretrizes ou modelos que poderiam ser adotados e inseridos na política educacional brasileira.

Política Nacional de Educação Especial: características e limitações

A Política Nacional de Educação Especial, consubstanciada no documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem

¹ Professora de Direito Constitucional e Teoria do Direito na Universidade do Estado de Minas Gerais, doutora em Direito pela UFMG, mestre em Derechos Fundamentales y Libertades Públicas pela Universidad de Castilla-La Mancha, especialista em Direitos Sociais pela ANAMAGES/Newton Paiva.

como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares e, ainda, a orientação dos sistemas educacionais de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo atendimento educacional especializado e formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2008, p.14). Ao se referirem à educação especial, os autores do texto enfatizam que esse tipo especial de educação deve direcionar as ações para o atendimento das especificidades dos alunos “no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orientar a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p. 14). Essas são ações que os escolares com TDAH também necessitam.

Quanto ao atendimento educacional especializado, esse teria como função

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 15).

Quanto à avaliação dos estudantes público-alvo da Política Nacional, destaca-se a avaliação pedagógica como um “processo dinâmico” que

considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual (BRASIL, 2008, p. 15).

A Política Nacional de Educação Especial, apesar de bem elaborada, falha por não possibilitar o atendimento a todas as crianças que têm necessidades educacionais especiais, como os portadores de TDAH, por exemplo. Não obstante, as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva podem, e necessitam, ser aplicadas às crianças portadoras de TDAH.

O exposto até o momento reafirma a necessidade de inclusão dos alunos portadores de TDAH no conceito de alunos inclusivos, é dizer, que seja a eles aplicada a concepção de educação especial para que possam ter acesso a um atendimento educacional especializado paralelo. A educação inclusiva deve ser interpretada não no sentido de apenas incluir no mesmo ambiente crianças com e sem deficiência, e cometer-se o

mesmo engano do programa de “democratização do ensino”, mas no sentido de integrar os conteúdos pedagógicos e as estratégias de ensino de modo a eliminar as barreiras que impedem a escolarização, aqui entendida em seu sentido amplo, para além do saber ler e escrever.

O poder público tem o dever moral de promover uma educação especial de modo a garantir serviços de apoio especializados com o propósito de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Nessa linha de raciocínio e considerando que aos escolares com TDAH não se lhes aplica a concepção de deficientes e, por conseguinte, não têm acesso a nenhum dos direitos e garantias direcionadas àquele grupo; que não são contemplados pela atual Política Nacional de Educação Especial e, logo, não têm reconhecido o seu direito a receber um tratamento escolar diferenciado; outra solução não parece justa, senão a de elaborar uma legislação específica para este grupo de estudantes que não são deficientes nos termos técnicos-legais, mas que têm dificuldades de aprendizagem não consideradas Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Ao falar sobre o direito à educação, Cury alerta que “a declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social” (CURY, 2002, p. 259). Assim, uma vez declarado esse direito, ele poderá ser exigido quando desrespeitado. Desse modo, prossegue o autor

a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades (CURY, 2002, p. 249).

As medidas já implementadas em outros países e a legislação em vigor no Brasil

Em outros países, como nos Estados Unidos, por exemplo, o Departamento Norte-Americano de Educação divulgou, em 1991, mudanças na interpretação das diretrizes federais sobre os serviços de educação especial. Antes de 1991, explicam DuPaul e Stoner, “alunos com TDAH não eram candidatos a serviços de educação especial no Estados Unidos, a menos que se qualificassem para tais serviços com base nas categorias de classificação existentes” (DUPAUL; STONER, 2007, p. 91), que eram: “deficiência de aprendizagem específica” e/ou “perturbação emocional grave” (DUPAUL; STONER, 2007, p. 91). Esse comando normativo fazia com que a “imensa

maioria” dos estudantes com TDAH ficasse desassistida. Porém, com a divulgação das novas orientações aos secretários estaduais de educação, ficou consignado que os estudantes com TDAH poderiam qualificar-se para os serviços de educação especial de três formas distintas.

Uma das formas é a hipótese já prevista pela Parte B da Lei para a Educação de Indivíduos com Deficiências –IDEA-1990 –, que garantia os serviços de educação especial à criança com TDAH que também apresentasse alguma “deficiência”, tal como a perturbação emocional grave já citada.

Uma segunda possibilidade, essa sim, inovada pelas diretrizes de interpretação divulgadas pelo governo americano, seria a de estender aos estudantes com TDAH a aplicação da categoria denominada “Outros prejuízos de saúde”, prevista também na parte B da IDEA-1990. Segundo o documento divulgado pelo governo, as crianças com TDAH deveriam ser elegíveis para os serviços especiais na “categoria de ‘outra deficiência relacionada à saúde’, visto que o TDAH é um problema de saúde crônico ou agudo e resulta em alerta ilimitado, afetando adversamente o desempenho educacional” (DUPAUL; STONER, 2007, p. 92). Essa orientação veio a ser ratificada mais tarde na IDEA-1997.

E, a terceira possibilidade para “determinar a elegibilidade de uma criança para modificações na instrução com base na presença do TDAH está contido na Seção 504 da Lei de Reabilitação norte-americana” (DUPAUL; STONER, 2007, p. 92), que se refere ao atendimento, pelas escolas, das crianças consideradas deficientes. De acordo com a legislação americana, considera-se deficiente “qualquer pessoa que tenha uma deficiência física ou mental que limita substancialmente uma atividade importante de sua vida” (DUPAUL; STONER, 2007, p. 92). E complementam afirmando que “certamente, a aprendizagem, na medida em que é relacionada ao desempenho acadêmico e ao funcionamento escolar, pode ser considerada ‘uma atividade importante da vida’” (DUPAUL; STONER, 2007, pp. 92-93). Desse modo, as crianças com TDAH que não atendam aos dois primeiros critérios para receberem os serviços de educação especial garantidos pela IDEA-1997, poderiam ser consideradas “necessitadas de intervenção individualizada” (DUPAUL; STONER, 2007, p. 93), nos termos da referida Seção 504 Lei de Reabilitação norte-americana, atendendo, praticamente, todos os casos de escolares com TDAH.

Por sua vez, um acanhado movimento já pode ser notado no campo legislativo brasileiro. Tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 7.081/2010², que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

O objetivo primordial do projeto de lei é “exigir que o poder público desenvolva e mantenha programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou qualquer outro transtorno de aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 22.854). Referido projeto evidencia a necessidade de olhar separadamente a educação e a saúde ao enfatizar que “o atendimento educacional específico voltado para as dificuldades do educando não se confunde com a intervenção terapêutica ou o diagnóstico clínico” (BRASIL, 2013, p. 22.854). Nesta linha, faz constar expressamente que não é solução para os problemas educacionais a medicalização pura e simples.

Em seu artigo 3º, o projeto de lei prevê que

os educandos com dislexia, TDAH ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico voltado a sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da própria escola na qual estão matriculados, podendo contar com apoio e orientação da área de saúde, da assistência social e de outras políticas públicas existentes no território (BRASIL, 2013, p. 25855).

Em nosso entendimento, o núcleo forte deste projeto de lei se encontra na redação proposta para o artigo 3º ao buscar estabelecer a obrigatoriedade de garantir ao aluno com TDAH, mas não só a ele, o acompanhamento específico voltado para sua dificuldade. Na linha do que vimos sustentando neste trabalho, ao receber esse acompanhamento específico, ou seja, um atendimento educacional especial, estar-se-á contribuindo para a efetivação das igualdades de oportunidades educacionais, que por sua vez contribuirá para a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

Na esfera estadual, por sua vez, foi publicada, em 20 de dezembro de 2016, a Lei nº 22.420, que instituiu a Semana de Conscientização sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Referido texto normativo prevê a realização da semana de conscientização do Transtorno a ser realizada anualmente no mês de agosto, cujo objetivo é o de “informar a população sobre a necessidade do diagnóstico precoce do TDAH, bem como sobre as possibilidades de tratamento” (art. 2º).

² Publicado no Diário da Câmara dos Deputados em 22 de junho de 2013, pp. 25849-25858.

Trata-se de uma ação pioneira, um canal que se abre para o debate amplo, envolvendo toda a sociedade e os profissionais da saúde e educação, dentro do espírito de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual seus cidadãos estarão em condições de deliberar acerca deste tema, podendo o resultado ser extremamente positivo para o grupo de pessoas que sofrem com o TDAH, muitas vezes não compreendidas ou discriminadas. E isto, porque, como sustentado por Gutmann, “as políticas que resultam de nossas deliberações democráticas nem sempre serão as corretas, mas serão mais esclarecidas - pelos valores e preocupações das muitas comunidades que constituem uma democracia” (GUTMANN, 1999, p. xi, tradução nossa).

Não obstante a relevância da iniciativa da proposição do projeto e posterior aprovação da Lei pela ALMG, o instrumento normativo ainda é tímido diante dos problemas enfrentados pelas pessoas que sofrem com o TDAH, destacando-se sua importância para a elaboração de novas políticas públicas e novos projetos voltados para esse público.

Diferentes sim, incapazes não: o que efetivamente pode ser feito

Tendo claro que o ideal de uma educação democrática, que atente para os princípios de oportunidades educacionais equitativas e pleno desenvolvimento das crianças, pensado para uma sociedade mais equânime, algumas ações podem ser implantadas para auxiliar esse grupo em seu processo de ensino-aprendizagem.

Essas ações, contudo, podem ser a base para a elaboração de políticas públicas em favor das crianças com TDAH e qualquer outra criança que tenha dificuldades educacionais. Tais políticas públicas educacionais devem tomar a realidade das crianças como ponto de partida e ter por objetivo “facilitar a partilha de boas práticas e apoiar a investigação e o desenvolvimento de novas abordagens educacionais, métodos e instrumentos” (DINAMARCA, 2009, p. 22), tal como sugerido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Dentre as medidas que podem ser adotadas pelas escolas está a manutenção de profissionais da psicopedagogia e da psicologia no ambiente escolar, que irão atuar diretamente no auxílio ao desenvolvimento do aluno, realizando intervenções, acompanhamentos e orientações não só para a criança, mas também para a família e para a escola. Como explicam Silva et al., o(a) psicopedagogo(a) além de conhecer o TDAH, “deve estar atento ao contexto social da criança, para orientar de forma adequada a família, a escola e outros profissionais em relação ao aluno, para que todos consigam resultados mais efetivos” (SILVA et al., 2016, p. 756). Resultados mais

efetivos foram interpretados pelas autoras no sentido de a criança atingir os objetivos escolares, atingir às expectativas da escola. No entanto, para os propósitos de uma sociedade mais democrática, deveriam ser entendidos como resultados de desenvolvimento da criança, de progressão da criança em comparação com ela mesma. As autoras afirmam que “para garantir a inclusão dos alunos com TDAH é necessário rever o currículo escolar, pois a criança com TDAH necessita de algumas modificações e adaptações curriculares que promoverão seu desenvolvimento escolar” (SILVA et al., 2016, p. 956). O pensamento das autoras vai ao encontro do que proclama a Declaração de Salamanca quando, ao abordar a efetivação da educação especial, enfatiza que o currículo “deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994).

Porém, enquanto esse cenário de adaptação curricular para os alunos com TDAH não se concretiza, outras ações podem ser executadas de imediato. Por exemplo, no ambiente escolar é possível que o professor crie “novas estratégias para trabalhar com essa demanda com o objetivo de melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem” (SILVA et al., 2016, p. 956), contudo, é preciso “ter o cuidado de não confundir o TDAH com outros comportamentos” (SILVA et al., 2016, p. 956). Não obstante, para não confundir o TDAH com outros comportamentos, necessária se faz a qualificação dos professores ou, pensando de modo mais efetivo, a escola ter um especialista para identificar a disfunção e orientar e coordenar um plano de estudos individualizado para o aluno. A opção de ter um especialista parece ser mais eficaz, na medida em que, atualmente, com a difusão da educação inclusiva na escola regular, os professores estão mais ‘nivelados’, ou seja, é mais rara a presença do professor ‘especialista’ na sala de aula.

Sánchez-Pérez e González-Salinas, por sua vez, afirmam que as escolas devem planejar “um conjunto de respostas adaptadas ao alunado com TDAH em função de suas características e necessidades com o fim de alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades pessoais” (SÁNCHEZ-PÉREZ; GONZÁLEZ-SALINAS, 2013, p. 540). Esse conjunto de respostas a que se referem as autoras pode ser entendido como um plano individual de intervenções, o qual deveria contemplar

por um lado um conjunto de adaptações por parte do professorado de modo a atender as necessidades educativas específicas destas crianças, e por outro, o treinamento em habilidades cognitivo-

emocionais que permitam às crianças aumentar suas competências (SÁNCHEZ-PÉREZ; GONZÁLEZ-SALINAS, 2013, p. 540).³

E referindo-se à eficácia de algumas estratégias adotadas pelos docentes que facilitam o processo de ensino-aprendizagem para o aluno com TDAH, destacam:

a manutenção de um ambiente estruturado, com rotinas estabelecidas; a segmentação de atividades longas e/ou árduas; instruir os alunos com técnicas de estudo e organização; fornecer instruções claras, concisas e curtas; supervisão das tarefas pelo professor ou pelo tutor (SÁNCHEZ-PÉREZ; GONZÁLEZ-SALINAS, 2013, p. 540)³.

Por sua vez, as psicopedagogas Silva et al. (2016, p. 957) sugerem ações como: (i) no ambiente escolar: gravar as aulas e conteúdos dados na sala de aula para revisão posterior em casa, posicionar a criança nas carteiras dianteiras da sala de aula, não deixar a criança próxima a janelas ou portas para não se distraírem, fracionar um texto longo transformando-o em textos mais curtos, checar se as anotações da agenda e as atividades para casa foram devidamente anotadas etc; (ii) em casa: os pais devem estabelecer regras e rotinas para a criança, ficar atentos a como a criança está se sentindo, fazer sempre reforços positivos, não sobrecarregar a criança com excesso de atividades extracurriculares, acompanhar a rotina da criança na escola, procurando estabelecer um canal de diálogo direto com o professor, marcar os cadernos e livros com capas ou adesivos coloridos para facilitar a identificação das diferentes matérias escolares etc.

Nesta mesma linha, os estudos de Bussing et al., apontam para a necessidade de as “intervenções serem sensíveis aos déficits” apresentados por essas crianças (déficits de memória de trabalho, de atenção e da função executiva) e de “incorporar técnicas que tenham se mostrado efetivas com estudantes com TDAH” (BUSSING et al., 2012, p. 141, tradução nossa), tais como as estratégias de auto regulação, apresentadas pelos pesquisadores em seus trabalhos, que abordam diretamente essas dificuldades. Verifica-se, ainda, que os resultados divulgados por Bussing et al. (2012) vão ao encontro do pensamento adotado por Silva et al. (2012) ao sustentarem que

é fundamental que profissionais da área da saúde e da educação, em especial psicólogos, pedagogos e professores de educação física, atentem para a importância das avaliações e implementação de atividades voltadas a essa população no ambiente escolar e para a relevância de intervenções multidisciplinares, visando aumentar as

³ Pensando ainda nas ações que podem ser implementadas, os autores sugerem alguns programas que oferecem resultados promissores para a melhora das dificuldades das crianças com TDAH, em especial quanto à habilidade de autorregulação, abordando os aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais. Os programas e suas especificidades podem ser consultados em Sánchez-Pérez e González-Salinas (2013) páginas 541 a 543.

possibilidades de obter resultados positivos no tratamento de crianças com Déficit de Atenção/Hiperatividade (SILVA et al., 2012, p. 83).

Os estudantes com TDAH muito provavelmente precisarão de ajuda para a execução de tarefas que requeiram habilidades organizacionais, bem como com as atividades escolares em sala de aula. Por tal razão, “as escolas deveriam, desde cedo, desenvolver um contínuo e sistemático programa para lidar com as necessidades dos estudantes com TDAH (já diagnosticados ou apenas com sintomas) que apresentam distúrbios que afetam a aprendizagem” (BUSSING et al., 2012, p. 141, tradução nossa). E concluem:

em conjunto, esses resultados sugerem que intervenções para promover sucessos acadêmicos para crianças com TDAH devem ser voltar-se tanto para o nível individual como para o nível sistêmico, tomando em conta o status educacional especial e também adaptando os projetos de ensino [instructional approaches] (BUSSING et al., 2012, p. 141, tradução nossa).

A disfunção executiva, portanto, parece ser o problema primário a ser tratado, de modo que uma proposta de estimulação de acordo com as necessidades dessas crianças, já na pré-escola, deveria prever como disciplinas curriculares obrigatórias jogos ludomotores, brincadeiras e exercícios que estimulem o córtex frontal, como apontado por Pina et al. (2010); Rubialles et al. (2011) e Silva et al. (2012). A prioridade no cuidado com a função executiva se justifica pelo fato de que o desenvolvimento dessas funções durante a infância envolvem o desenvolvimento de uma série de capacidades cognitivas que, como explicam Rubiales et al., irão permitir à criança reter informações, formulá-las e atuar em função delas, bem como autorregular sua conduta conseguindo atuar de forma reflexiva e não impulsiva, exercitando as habilidades de planejamento e organização, dois componentes importantes das funções executivas, adaptando seu comportamento às mudanças que podem ocorrer no ambiente (Rubialles et al., 2011, p. 150).

Um plano de educação completo deveria ser composto por ações que ajudem a estimular o desenvolvimento das funções executivas das crianças, bem como que garanta atendimento educacional especializado, no contraturno, por exemplo, observadas suas necessidades individuais.

Ações, por exemplo, como a utilização de técnicas de ensino multissensoriais, fortemente indicada para as crianças com dislexia, que embora não tratadas neste trabalho também têm grandes dificuldades na escola, especialmente porque não há uma medicação que as faça ler melhor (ou enxergar as letras de forma organizada). Referidas técnicas utilizam várias modalidades sensoriais, tais como as inerentes aos aspectos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos, importantes para o desenvolvimento psicomotor

das crianças, e extremamente necessária no caso das crianças com TDAH. E, ainda, a implementação de um sistema de tutorias, como apontado por Moysés (2007), no qual os tutores auxiliariam as crianças controlando seu foco de atenção; demonstrando como realizar determinadas tarefas, de modo a fazer com que a criança perceba que é possível executá-las e/ou “segmentar a tarefa, mantendo-a em níveis de dificuldades e complexidades apropriados às capacidades da criança” (MOYSÉS, 2007, p. 53). Quanto às avaliações, disponibilizar tempo adicional para a realização das provas ou fracioná-las em mais de um dia ou, ainda, oferecer a oportunidade de o aluno responder às questões da prova oralmente.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, ao abordar o percurso educativo do aluno, propõe algumas ações objetivando ampliar os resultados que uma educação especial poderia alcançar. Segundo os princípios assentados no documento elaborado pela referida Agência, para a elaboração de políticas públicas educativas há que se conceber a aprendizagem como um processo, não baseada em conteúdos, mas “tendo como objetivo principal, para todos os alunos, o desenvolvimento das competências de aprender a aprender e não apenas o conhecimento” (DINAMARCA, 2009, p. 16-17). Esse princípio dialoga com o pensamento de Dewey (1916) quando ele afirma que a educação não deveria ter um fim específico, devendo ser um fim em si mesma, bem como com o mencionado por Noddings (2016) que a educação não deveria ser um lote de conhecimento para ser usado em uma data futura. Dessa forma, uma política pública que anseie ser verdadeiramente democrática, promovendo oportunidades educacionais equitativas, deve levar em conta a concepção de aprendizagem como um processo individualizado e não de massas.

O desenvolvimento de cada ser humano é diferente, por isso o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta as diferentes características de cada indivíduo. Assim, tendo como pressuposto os resultados das pesquisas aqui trabalhadas, verifica-se que as intervenções multidisciplinares apresentaram bons resultados, de modo que deveriam ser adotadas para todas as crianças ‘corretamente’ diagnosticadas com TDAH. O trabalho deve envolver a escola, a família e profissionais especializados em um trabalho multidisciplinar. No entanto, não acreditamos que essas ações possam ser implementadas pelas escolas sem um instrumento legal que as obrigue.

A implementação de um Plano de Acompanhamento Individual

Se as propostas e argumentos aqui trabalhados forem levados a sério, entendemos que será imprescindível a adoção do que nós poderíamos sugerir como um Plano de Acompanhamento Individual do aluno para as crianças com TDAH, de caráter obrigatório em todas as escolas, a exemplo do Plano Individual de Atendimento-PIA previsto na Lei nº 12.594/2012 – SINASE⁴. Apesar de a referida Lei dispor sobre medidas socioeducativas para adolescente que pratique ato infracional, ela traz interessante medida para acompanhamento do processo ressocializador do adolescente. Guardadas as devidas proporções, é possível utilizar a ideia da elaboração de um plano individual para o acompanhamento escolar da criança com TDAH, até mesmo, em última análise, em substituição às avaliações regulares.

Medida similar foi adotada nos EUA para os estudantes que são elegíveis para receber os serviços de educação especial de acordo com os critérios da IDEA. Como explica Ladenson (2003), uma vez identificados os alunos que possam ter necessidades educacionais especiais, a escola “deve decidir em cada caso se realiza uma avaliação completa para determinar a elegibilidade do estudante para os serviços de educação especial” (LADENSON, 2003, p. 526, tradução livre). Para os alunos considerados elegíveis, as escolas devem fornecer Planos Educacionais Especializados que serão elaborados a partir de “reuniões de professores e funcionários da escola que implementarão o programa do aluno” (LADENSON, 2003, p. 526, tradução livre). A legislação americana prevê, ainda, que os pais dos alunos com necessidades educacionais especiais sejam envolvidos neste processo ao determinar que sejam convidados para participar das reuniões.

Embora o autor não esteja se referindo diretamente às crianças com TDAH, o procedimento por ele apresentado para a identificação dos estudantes com necessidades educacionais especiais pode ser aplicado a essas crianças.

Nesta mesma linha de raciocínio e considerando a necessidade de “utilizar abordagens personalizadas de aprendizagem para todos os alunos” (DINAMARCA, 2009, p. 16-17), a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial aponta para a necessidade de implementação do que ela chamou de PEI – Programa Educativo Individual. Este programa seria destinado aos “alunos (possivelmente com necessidades

⁴ Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

mais complexas de aprendizagem) que possam exigir, para a sua aprendizagem, uma abordagem mais focalizada” (DINAMARCA, 2009, p. 16-17). O PEI deve ser implementado de maneira tal que ajude a “maximizar a independência dos alunos” (DINAMARCA, 2009, p. 16-17), buscando envolvê-lo na definição dos objetivos de aprendizagem, nos registros e revisão de suas próprias metas, “em colaboração com os professores e famílias” (DINAMARCA, 2009, p. 16-17), bem como que “sejam ajudados a desenvolver uma forma estruturada de aprendizagem autônoma, a fim de assumirem o controle da sua própria aprendizagem” (DINAMARCA, 2009, p. 16-17).

A adoção e implementação de um programa tal como o PEI seria de elevado valor para o processo de ensino-aprendizagem das crianças com TDAH na medida em que traçará metas e objetivos factíveis para a própria criança, que poderá levar um pouco mais de tempo que as demais para concluir todo seu Plano, mas que ao final, o terá concluído integralmente.

Contudo, para que este objetivo possa ser alcançado, essas crianças, como demonstrado nas pesquisas analisadas anteriormente, necessitam de uma rede contínua de apoio, nos exatos termos indicados na Declaração de Salamanca, compreendendo desde “a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo” (UNESCO, 1994). Para tanto, necessário se faz constar do Plano de Acompanhamento Individual o diagnóstico das dificuldades do estudante, o qual descreveria os conteúdos e objetivos que não foram alcançados e os motivos aparentes da dificuldade em alcançá-los, os recursos pedagógicos utilizados com o aluno para, ao final, traçar uma estratégia, ou estratégias, para trabalhar as dificuldades daquele aluno. Nesta mesma linha de raciocínio, DuPaul e Stoner (2007) alertam que para ser efetivo um plano de educação para as crianças com TDAH deve “incluir medições do desempenho acadêmico”, realizado mediante “triagens rotineiras para déficits nas habilidades acadêmicas, com avaliação adicional do funcionamento acadêmico conduzida sempre que necessário” (DUPAUL; STONER, 2007, p. 95). Desta forma, estar-se-iam promovendo verdadeiras condições especiais de aprendizagem.

Porém, enquanto medidas como as aqui sugeridas não forem normatizadas e garantidas pelo poder público a essas crianças de forma prioritária, obrigatória e gratuita, permanecerá o espaço para a perpetuação da desigualdade, eis que as crianças que recebem esse suporte educacional diferenciado (custeado pelos pais que têm condições

de arcar com aulas particulares e demais acompanhamentos, medicação etc.) terão mais chances de êxito nos objetivos do seu processo educacional, ao passo que as crianças cujos pais não têm condições de arcar sequer com a medicação, quando necessária⁵, continuarão à margem do processo de ensino-aprendizagem e condenadas ao estereótipo do fracasso escolar, com reflexos negativos que se estenderão para a vida adulta.

Conclusão

Da análise de algumas políticas educacionais em vigor no Brasil, em particular da Política Nacional de Educação Especial, constatou-se que a concepção e os princípios da educação especial poderiam ser aproveitados para as crianças com TDAH. Contudo, a legislação brasileira restringe o oferecimento da educação especial aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Intentou-se demonstrar que mesmo pretendendo ser inclusivo o sistema de ensino adotado no Brasil acaba excluindo ao limitar ou taxar o perfil do grupo de alunos que fazem jus à educação especial e ao não considerar as diferentes aptidões ou interesses dos alunos em seu processo educacional. Há que se mudar essa realidade a partir de políticas públicas e ações voltadas para uma educação mais democrática e verdadeiramente inclusiva.

Entretanto, foi possível encontrar nas normativas internacionais subsídios para embasar a construção de políticas públicas específicas. Desta forma, faz-se necessário que para atender às crianças com TDAH em fase de alfabetização sejam implementados planos de acompanhamento educacional, pensados a partir da realidade da própria criança, visando ao auxílio do desenvolvimento do aluno, com intervenções multidisciplinares e um programa de orientação para os pais. Por outro lado, os projetos pedagógicos deveriam prover oportunidades curriculares apropriadas às crianças com habilidades diferentes, de modo a possibilitar às escolas planejar um conjunto de ações adaptadas às características e às necessidades dos estudantes com TDAH.

Não se pretendeu esgotar o tema neste artigo, dada sua complexidade e desdobramentos que podem ser feitos, mas alertar para a necessidade de um olhar diferenciado para a educação, para o sistema educacional. Mudanças são necessárias e apenas por meio de

⁵ Já é possível encontrar julgados no Brasil relativos a pedidos de medicação para tratamento do Transtorno. Há alguns institutos de saúde, como a FHEMG, por exemplo, que oferecem o atendimento médico e psicológico, bem como a distribuição da medicação, para as famílias carentes cadastradas. Mas os recursos são limitados e poucas famílias conseguem ser atendidas.

políticas públicas pensadas concretamente é que essas mudanças poderão ser implementadas, trazendo, a longo prazo, benefícios para toda a sociedade.

Referências Bibliográficas

BUSSING, Regina et al. Academic outcome trajectories of students with ADHD: Does exceptional education status matter?. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, vol. 20, n. 3, pp. 131-143, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, pp. 245-262, julho, 2002.

DUPAUL, George J.; STONER, Gary. TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção. Tradução Dayse Batista. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2007.

DEWEY, John. *Democracy and Education: an introduction to the Philosophy of Education*. Reprinted. New York: The Free Press, 1916.

GUTMANN, Amy. *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press, 1999.

LADENSON, Robert F. Inclusion and justice in special education. In *A companion to the philosophy of education*, Ed. Randall Curren. Blackwell Publishing, pp. 525-539, 2003.

MOYSÉS, Lucia. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas, SP: Papirus, 6ª ed., 2007.

NODDINGS, Nel. *Philosophy of education*. Philadelphia: Westview Press 4ª ed., 2016.

PINA, Ione Lima et alli. Avaliação de uma intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH - no âmbito das políticas públicas do Estado do Pará. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, vol. 18, n. 66, pp. 65-84, jan./mar., 2010.

RUBIALES, Josefina; BAKKER, Liliana; MEJÍA, Iván Darío Delgado. Organización y planificación en niños con TDAH: evaluación y propuesta de un programa de estimulación. *Cuadernos de Neuropsicología*, *Panamerican Journal of Neuropsychology*, vol. 5, n. 2, pp. 145-161, 2011.

SÁNCHEZ-PÉREZ, Noelia; GONZÁLEZ-SALINAS, Carmen. Ajuste escolar del alumnado con TDAH: factores de riesgo cognitivos, emocionales y temperamentales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 11, n. 30, pp. 527-550, 2013.

SILVA, Patrícia de Carvalho Melo; SOUZA, Joana Darc Oliveira de; AQUINO, Paula Thiane Modesto. Relato de caso / Plano de intervenção: estudante com TDAH. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 16, n. 1, pp. 955–958, 2016.

Referências Legislativas

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 7.081/2010, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). *Diário da Câmara dos Deputados*, Brasília, 22 de junho de 2013, pp. 25849-25858.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v. 4, n 1, pp. 7-17, janeiro/junho 2008.

DINAMARCA. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação especial, 2009. Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em: <http://www.european-agency.org/publications/ereports>. Acesso em: 29 nov. 2016.

MINAS GERAIS (Estado). Lei nº 22.420, de 20 de dezembro de 2016, que instituiu a Semana de conscientização sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2016.