

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES

PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU”

PROJETO “A VEZ DO MESTRE”

**MEDIAÇÃO NA PRÁTICA FAMILIAR E PEDAGÓGICA NA
INCLUSÃO ESCOLAR**

Teresa Patrícia Neves Pinheiro de Vasconcellos

Orientadora: Mary Sue Carvalho Pereira

Rio de Janeiro

2010.

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES

PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU”

PROJETO “A VEZ DO MESTRE”

**MEDIAÇÃO NA PRÁTICA FAMILIAR E PEDAGÓGICA NA
INCLUSÃO ESCOLAR**

OBJETIVOS:

Analisar as dificuldades de aprendizagem de jovens com TDAH.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por estar do meu lado a cada passo desta pesquisa, pois sem ele não teria forças e dedicação a esse estudo. A meu marido Nunes, que em todas as horas me apoiou durante o curso e orientação, mesmo eu não pensando em chegar ao fim. E, finalmente, como não deveria deixar de esquecer, agradeço aos colegas e professores que compartilharam riqueza de experiência durante o curso e à minha orientadora Mary Sue pela dedicação e paciência no percurso desta pesquisa.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa em especial ao meu marido e minha filha falecida Carolina.

RESUMO

A presente pesquisa aborda as dificuldades dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade, perante escolas e famílias despreparadas e que não possuem informação do que é realmente este transtorno.

Este trabalho define e orienta famílias e professores sobre o transtorno e fornece estratégias para se contornar o problema. Sugere ainda atividades para incluir o aluno com TDAH na sua fase de aprendizagem. Aborda também o problema da mudança freqüente de escola uma vez que estas não sabem lidar com este problema e mais o despreparo de familiares e educadores sobre o assunto. Muitos adultos com TDAH, em épocas remotas, sucumbiram por serem incompreendidos, permanecendo com sua auto-estima baixa e sem saber que poderiam ir mais além do que imaginavam. Outros, souberam canalizar esse seu transtorno, para não se abaterem através do que gostavam de fazer e aproveitaram suas habilidades em que o mercado de trabalho foi generoso.

Agora, a ciência já está ciente do problema, basta o esclarecimento dos envolvidos para atendê-los de forma adequada. Família e professores devem estar “treinados” para saber lidarem com o aluno. Mal o indivíduo em fase de aprendizagem que tem TDAH sabe que existe a política inclusiva para inseri-lo na sociedade. Portanto, deve ser amparado por médicos especializados, pela família, pelos pais, pelos professores, pelos funcionários da escola, pela direção, pelos auxiliares administrativos e pelo pedagogo. Esta equipe faz parte da inclusão do aluno com TDAH.

E outra coisa importante é que os pais estejam atentos quando descobrir que seu filho tem o transtorno, escolher o especialista adequado. E também, os

pais devem atentar no tratamento quanto ao o uso de medicação como a Ritalina, muito utilizada em consultórios acompanhada com outra medicação, quando o problema vem acompanhado por uma comorbidade. Infelizmente, a Ritalina é necessária para o controle de sua falta de concentração e/ou impulsividade e para outros problemas acompanhados com o transtorno.

Geralmente, os indivíduos com TDAH, quando já adolescentes e indo para a fase adulta tendem a se drogar, utilizando como refúgio de suas angústias ansiolíticos e álcool para servir de anestésicos. A família deve colocar seu filho para tratamento médico, e o educador, elaborar atividades estratégicas para sentirem estimulados. E o elogio é fundamental. Por isso, a equipe escolar preparada é fundamental para poder abraçar esta criança ou adolescente que precisa de uma mão acolhedora.

METODOLOGIA

O método utilizado para esta pesquisa foi bibliográfico de autores renomados. Orientado também pela Política Nacional Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Leis e Diretrizes Básicas da Educação, Declaração de Salamanca e através de sites, buscando conhecimento específico para o TDAH.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – Educação Inclusiva com Jovens com TDAH.....	12
CAPÍTULO II – Escola como Instituição de Ensino na Educação Inclusiva com alunos com TDAH	25
CAPÍTULO III – A Família e o Professor no processo de Inclusão de jovens com TDAH	38
CONCLUSÃO.....	60
BIBLIOGRAFIA.....	62
WEBGRAFIA.....	65
ANEXO I.....	66
ANEXO II.....	95
ANEXO III.....	98

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende estudar uma deficiência comportamental denominada Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH) existente em alguns jovens na fase escolar. A questão central desta pesquisa foca no processo educacional inclusivo da família e da escola para ajudá-los na aprendizagem.

O tema abordado é de fundamental importância, porque estes jovens apresentam baixo rendimento escolar por falta de conhecimento profundo sobre o assunto por parte de professores e família.

A baixa auto-estima é outro item a ser considerado. Esta, portanto, é ocasionada pelos familiares, pelo corpo docente e pela própria administração escolar onde estes jovens estão inseridos. Porque a família e a própria instituição acabam estigmatizando, ou seja, rotulando esses jovens, desmotivando-os e gerando insucesso escolar. Os jovens com este transtorno representam um grande desafio para pais e educadores.

Por isso, objetiva-se nesta pesquisa:

- Revisar, na literatura especializada, as dificuldades de aprendizagem, segundo as teorias cognitivas e o processo de inclusão na educação;
- Identificar as estratégias da escola para minimizar as dificuldades na escolarização desses jovens;
- Traçar linhas e ação para auxiliar os professores em relação à auto-estima e ao processo de aprendizagem de seus alunos com TDAH;

- Identificar características que prejudicam o processo de aquisição de aprendizagem;
- Traçar linhas de ação para auxiliar pais e professores na superação dos problemas detectados.

Atualmente, o transtorno é estudado por muitos pesquisadores. Por consequência, percebe vários pontos de discordância em seu estudo. Um aspecto que pode ser percebido em comum em todos os autores que tratam do assunto é a definição das principais características, tais como: déficit de atenção, hiperatividade e déficit de atenção com hiperatividade.

O déficit de atenção (Brioso; Sarrià, 1995) é considerado por alguns pesquisadores o principal sintoma da hiperatividade. Até alguns pesquisadores que denomina a hiperatividade como transtorno por déficit de atenção com hiperatividade. Isso ocorre devido à grande incidência de jovens que apresentam esta característica.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) recebeu diferentes nomenclaturas pelos especialistas:

Segundo Rohde et al, em meados do século XIX, surgiram primeiras referências aos transtornos hipercinéticos na literatura médica. A denominação “lesão cerebral mínima” surgiu na década de 40, porém, em 1962, foi alterada para “disfunção cerebral mínima” admitindo-se que as alterações características da síndrome se relacionavam mais as disfunções em vias nervosas do que propriamente a lesões (CHARY A. ALBA CASTRO e LUCIANA NASCIMENTO, 2009).

Em um número da revista americana chamada “Attencion” (da CHADD – revista da associação de DDAs e simpatizantes) foi sugerido que utilizasse a sigla DA/HI para o Transtorno de Déficit de Atenção ou Hiperatividade para ter que discuti-lo. A sigla DA é para discutir sobre Déficit de Atenção quando houver características apenas desatentivas, enquanto a sigla HI, quando estiver discutindo sobre o distúrbio com características com hiperatividade-impulsividade e DA/C, em que sintomas desatentivos e de hiperatividade/impulsividade estão presentes no mesmo grau de intensidade. (ANA BEATRIZ BARBOSA SILVA, 2003).

Para levantamento bibliográfico dos últimos dez anos, referindo-se como banco de dados Medline, Lilacs, além de livros de textos e artigos em periódicos utilizando como palavra-chave: TDAH, TDA, hiperatividade, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, ADAH, ADHD, ADD. Estes levantamentos são baseados nas informações do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-IV – 1994 e da Organização Mundial de Saúde (CID – 10 Classificação Internacional das Doenças, elaborada em 1992), além de outros trabalhos científicos (CHARY A. ALBA CASTRO e LUCIANA NASCIMENTO, 2009).

Portanto, independentemente de siglas, jovens com este transtorno encontram dificuldades na aprendizagem por lhes faltar conhecimento e/ou sensibilidade por parte de professores e da família durante o convívio.

Na maioria das vezes, a escola e a família não estão preparadas adequadamente para ajudar jovens com TDAH.

Capítulo I

Educação Inclusiva Para Jovens com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade)

Indaga-se o seguinte: como proceder com a inclusão e a adequação de alunos portadores de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade) no sistema regular de ensino fundamental no Brasil?

Apesar de que muitos os jovens portadores do TDAH são rotulado dentro da escola e em casa por educadores e pais respectivamente, devido ao despreparo e falta de conhecimento sobre o assunto.

Por esse motivo, foi exposta esta pesquisa que venha esclarecer, identificar, tratar e criar estratégias para minimizar as dificuldades existentes na escolarização de jovens portadores de TDAH e com o objetivo de integrá-los no processo de aprendizagem.

Deve-se alertar, portanto, que para incluí-los na escola, é necessário fazer um diagnóstico precoce para não acarretar conseqüências posteriores.

Vale lembrar que este transtorno vai até a vida adulta, por isso é bom prevenir para que os portadores do transtorno não sejam marginalizados.

Outro ponto importante é que pessoas e professores desconhecem as dificuldades do TDAH e não sabem lidar com ele.

A sociedade deve estar preparada para auxiliar e conviver com estes jovens. Para isso, devem estar informadas, utilizando estratégias para lidar com esta situação.

O referencial adotado por esta pesquisa é baseado nas informações do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais, DSM – IV – 1994 e da Organização Mundial de Saúde (CID – 10 Classificação Internacional das Doenças, elaborada em 1992), além de outros trabalhos científicos (CHARY A. ALBA CASTRO e LUCIANA NASCIMENTO, 2009).

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) na infância e na adolescência é um quadro relativamente freqüente. Para Mackenzie, com prevalência estimada em torno de 3% a 5% das crianças em idade escolar independente de fatores socioeconômicos, raciais e culturais, afetando mais os meninos do que as meninas. Mas que ainda é motivo de controvérsias quanto à sua etiologia, fisiopatologia, diagnóstico e tratamento. . BARKLEY (1990) afirma que 3% a 9% da população geral preenchem os critérios para o TDAH. (MARK BOYTON & CHRISTINE BOYTON, 2008).

ZAMETKIN *et al* (1993) afirmam que o TDAH é genético, resultado de problemas na atividade de certas zonas cerebrais, como a do controle dos impulsos, da atenção e da sensibilidade a recompensas e a punições. MACKENZIE (1996) afirma que o aspecto positivo desse transtorno pode beneficiar muitos os alunos (CHARY A. ALBA CASTRO e LUCIANA NASCIMENTO, 2009).

A definição usada para o termo TDAH é da Associação Psiquiátrica Americana, na Quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV, 1994).

Outra definição para o TDAH: é um transtorno do desenvolvimento infantil, cujos sintomas surgem na infância, persistem na vida adulta em mais da metade dos casos e resultam em dificuldades nos âmbitos da vida pessoal, acadêmica, familiar, social e profissional do indivíduo portador, além de provocar forte impacto na vida das pessoas com quem se relaciona cotidianamente (ROHDE *et al.*, 2003).

Mas o que seriam as características de um portador de TDAH?

São três características específicas principais. São elas:

- Falta de atenção;
- Hiperatividade e/ou
- Impulsividade.

De acordo com essas características peculiares do TDAH citadas acima, existem três tipos de TDAH, para melhor esclarecimento: o TDAH com predominância a desatenção, o TDAH com a hiperatividade e/ou impulsividade e o TDAH combinado, ou seja, predominância de desatenção associada com hiperatividade e/ou impulsividade.

E como fazer um diagnóstico correto?

Segundo BARKLEY (1990); Goldstein, S. e Goldstein, M. (1998), é fundamental utilizar os critérios internacionais estabelecidos pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM – IV (1994) e pela classificação Internacional das Doenças, décima revisão, CID – 10 (1992).

O DSM-IV estima a sua prevalência entre 5 e 13% das crianças, e cifras semelhantes foram encontradas em culturas distintas, o que, segundo ROHDE et al. (2003), atestaria que o TDAH não está relacionado à cultura nem à educação recebida.

Para uma ligeira avaliação do TDAH, segue em anexo o quadro sobre critérios diagnósticos, segundo o DSM - IV abaixo:

Quadro de Critérios diagnósticos do TDAH segundo o DSM-IV	
A.	Ou B (1) ou (2)
(1)	Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de desatenção persistiram por pelo menos 6 meses, em grau mal-adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:
•	Desatenção
a)	Freqüentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras.
b)	Com freqüência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas.
c)	Com freqüência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra.
d)	Com freqüência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a

	comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções).
e)	Com freqüência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.
f)	Com freqüência evita, antipatiza ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa).
g)	Com freqüência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo, brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais).
h)	É facilmente distraído por estímulos alheios às tarefas.
i)	Com freqüência apresenta esquecimento em atividades diárias.
(2)	Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de hiperatividade persistiram por pelo menos 6 meses, em grau mal-adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:
•	Hiperatividade
a)	Freqüentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira.
b)	Freqüentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado.
c)	Freqüentemente corre ou escala em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação).
d)	Com freqüência tem dificuldade para brincar ou se envolver

	silenciosamente em atividades de lazer.
e)	Está freqüentemente a mil ou muitas vezes age como se estivesse a todo vapor.
f)	Freqüentemente fala em demasia.
•	Impulsividade
g)	Freqüentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas.
h)	Com freqüência tem dificuldade para aguardar sua vez.
i)	Freqüentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros (por exemplo, intromete-se em conversas ou brincadeiras).
B.	Alguns sintomas de hiperatividade/impulsividade ou desatenção que causaram prejuízo estavam presentes antes dos 7 anos de idade.
C.	Algun prejuízo causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (por exemplo, na escola [ou trabalho] e em casa).
D.	Deve haver claras evidências de prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.
E.	Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um transtorno invasivo do desenvolvimento, esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental (por exemplo, transtorno do humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo ou um transtorno da personalidade).
Codificar com base no tipo:	

• 314.01 - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado: Se tanto o critério A1 quanto o critério A2 são satisfeitos durante os últimos 6 meses.

• 314.01 - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento: Se o critério A1 é satisfeito, mas o critério A2 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.

• 314.01 - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo: Se o critério A2 é satisfeito, mas o critério A1 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.

Esses critérios são utilizados pelos profissionais da área médica incluindo com as equipes interdisciplinares que os auxiliam para o benefício dos portadores de TDAH.

Conforme (Araújo, 2002):

“Os casos suspeitos de TDAH devem ser encaminhados aos profissionais com experiência no seu diagnóstico e tratamento. O psiquiatra, o neuropediatra e as equipes interdisciplinares auxiliam nesta tarefa. É importante salientar que a figura do psiquiatra assume um papel importante quando o TDAH está associado a outros problemas emocionais (depressão, ansiedade, transtorno

bipolar, transtorno opositivo-desafiador, transtornos de conduta, transtornos obsessivo-compulsivo.”

Este relato de Araújo, enfatiza a importância da equipe especializada para apoiar o portador de TDAH com as suas respectivas comorbidades que viria ter. Também, a grande importância de um profissional da área médica qualificado, como o psiquiatra, no caso de problemas afetivos, orientação e medicação específica, caso necessário.

Segundo ANA BEATRIZ BARBOSA E SILVA (2003), o transtorno é acompanhado com outros transtornos, tais como:

- TDAH com ansiedade generalizada;
- TDAH com Pânico;
- TDAH com fobias;
- TDAH com Transtorno Obsessivo-compulsivo;
- TDAH com Depressão;
- TDAH com Transtorno Bipolar de Humor;
- TDAH com Transtornos Alimentares;
- TDAH com Transtorno de Conduta e/ou Transtorno Desafiador Opositivo;
- TDAH com Transtorno de Personalidade Anti-Social;
- TDAH com Uso de Drogas e
- TDAH com Transtorno do Sono.

Os medicamentos estimulantes para o sistema nervoso central são muito utilizados para o tratamento com TDAH. Mas há outras categorias de

medicação também que são muito utilizadas. Como os antidepressivos tricíclicos (aminas terciárias, amitriptilina e imipramina, e as aminas secundárias, desipramina e nortriptilina), antidepressivos inibidores da recaptção de serotonina e outras drogas.

A droga utilizada para os portadores de TDAH é o metilfenidato, ou seja, a Ritalina. Estimulante considerado benéfico, pois não tem o efeito da dependência. É bom, porque portadores de TDAH possuem uma tendência a se tornarem dependentes de drogas na fase adulta. A Ritalina reduz a dependência de risco em 85% dos casos (CHARY A. ALBA CASTRO e LUCIANA NASCIMENTO, 2009).

Por ter uma tendência a se automedicar quando adulto, segundo ANA BEATRIZ BARBOSA E SILVA (2003), na hipótese da automedicação entre os portadores de TDAH que foi postulado pelo psicanalista Edward Khantzian, especializado no estudo e tratamento de pessoas com histórico de abuso e dependência de substâncias químicas, o usuário de droga faz como objetivo de “tratar” sentimentos camuflados ou ocultos de natureza extremamente desconfortável. Assim, a automedicação seria a utilização de substâncias com os objetivos de: melhorar o rendimento, elevar o estado de humor ou, ainda, minimizar ou mesmo anestesiá-los os sentimentos dolorosos. Ao se deslocar esse conceito para o funcionamento de um TDAH, pode-se entender, pelo menos parcialmente, o fato de muitos deles se tornarem dependentes de substâncias como o álcool, maconha, tranqüilizantes, nicotina, cafeína, cocaína, açúcares, analgésicos e anfetaminas. Inicialmente, seria por intuito de proporcionar alívio às suas mentes e/ou corpos inquietos. Seria uma tentativa de se organizar. Ao entrar no primeiro contato com a droga, um TDAH o efeito pode até se apresentar eficaz (na verdade, pseudo-eficaz), uma vez que drogas como a cafeína, a cocaína ou as anfetaminas fazem com que o TDAH consiga se concentrar, encadear seus pensamentos e dar continuidade às suas tarefas. Já drogas como o álcool, maconha, morfina e derivados, tranqüilizantes e heroína

proporciona um “anestesiamento” de seus sentimentos e de sua habitual ansiedade.

Um fator importante: os estimulantes melhoram a atenção e a hiperatividade, mas não possui efeito direto sobre outros problemas associados ou acompanhados com o TDAH (comorbidades), como a ansiedade, portanto pode causar irritabilidade, insônia, perda de peso (anorexia, falta de apetite), atraso no crescimento. Os antidepressivos atuam também sobre a ansiedade e depressão, mas podem ocasionar arritmias e retenção urinária. A clonidina melhora principalmente a impulsividade, e seus efeitos colaterais incluem sedação, bradicardia e depressão (ARAÚJO, 2002).

Existem cerca de 170 estudos envolvendo mais de 6.000 crianças em idade escolar, utilizando medicação estimulante para TDAH, na literatura médica.

A duração do tratamento varia, com alguns jovens necessitando de medicação inclusive na vida adulta. As descontinuações periódicas (anualmente) por períodos breves são indicadas para reafirmar a necessidade da continuidade da terapia medicamentosa.

Algumas crianças podem “funcionar” adequadamente sem a medicação nos finais de semana, nos feriados e nas férias escolares, porém outras não requerem um tratamento contínuo.

Apesar de surgir na infância é comum que persista na vida adulta como uma síndrome totalmente diagnosticável ou em forma atenuada ou residual (DSM – III, 1980).

Percebe-se uma alteração nos sintomas mais evidentes do transtorno conforme a faixa etária: nas crianças pré-escolares (3 a 6 anos), os sintomas mais evidentes são hiperatividade associada a dificuldades em tolerar limites e frustrações. Na idade escolar, podemos ter uma combinação bastante variável de sintomas na área da desatenção, da hiperatividade e da impulsividade e por fim, na adolescência, os sintomas mais evidentes passam a ser a desatenção e a impulsividade (ROHDE; BENCZIK, 1999).

Segundo BARCLEY (2002, p 114), é preciso salientar que entre 20% e 30% de crianças com TDAH apresentam pelo menos um tipo de deficiência de aprendizado (DA), em matemática, leitura ou ortografia [...] Ambos os transtornos apresentam uma grande predisposição genética.

É sabido que o desempenho escolar está relacionado com diversos fatores. Um deles está ligado às características de uma escola (física, pedagógica, qualificação profissional do professor), da família (grau de escolaridade, presença na escola dos pais e participação destes com a escola e deveres) e do próprio aluno. A educação do alunado está relacionada com o todo (ARÁUJO, 2002).

É bom ressaltar a importância do professor capacitado e com experiência com portadores de TDAH e empenhado em ajudá-los. Com isso, facilita-se ao aluno ter um bom resultado durante o ano letivo.

A causa mais comum de falha no tratamento com abordagem comportamental é sua implementação incorreta. Esse tipo de intervenção requer treinamento, persistência e grande motivação por parte de pais e professores.

Quando se trata de dispersão, o aluno portador de TDAH muda de frequência de atividade pela dificuldade de manter a concentração em determinada tarefa. Este aluno não consegue concluir nenhuma tarefa. Pula com frequência de uma tarefa para outra. Estes alunos parecem estar sempre “no mundo da lua”, “nas nuvens”. E dependendo do tipo de atividade oferecido a este aluno, como um videogame, que é uma atividade em que ativa sua concentração, por ser de seu interesse e motivadora. O indivíduo pode ficar horas concentrado.

Segundo BARCLEY (2002, p. 235), uma relação professor-aluno positiva, ao contrário, pode melhorar as adaptações acadêmicas e sociais, não apenas a curto prazo, mas também a longo prazo.

O papel do psicopedagogo, junto à escola, do professor e da equipe multiprofissional pode reunir as observações e, com a colaboração de todos, estabelecendo metas e estratégias de intervenção na criança com TDAH e atender a uma necessidade real da multidisciplinaridade, tanto nos aspectos das dificuldades atuais, como na ação preventiva de possíveis futuras defasagens. O fato das crianças com TDAH apresentarem autoestima diminuída interfere diretamente na sua integração e na concretização do saber (WAJNSZTJN, 2002).

Os problemas na área afetivo-emocional associados ao insucesso escolar podem colaborar para um futuro desajuste social e, conseqüentemente, para a própria delinqüência juvenil.

É importante lembrar que o TDAH tem um forte impacto na vida dos jovens e das pessoas com as quais convive, que são: os pais, amigos e professores. Pode ainda ter dificuldades afetivas, de relacionamento familiar e social. E resultando, um baixo rendimento escolar. Não esquecendo que o transtorno pode estar acompanhado com outros problemas (ROHDE; BENCZIK, 1999)

[...] Portanto, o reconhecimento precoce de situações que precisem de suporte favorece ao jovem, pois evita que complicações emocionais se instalem. A correção de tais problemas permite ao indivíduo o percurso da vida escolar em iguais condições que os demais (ARAÚJO, 2002).

Capítulo II

Escola como instituição de ensino na Educação Inclusiva com alunos com TDAH

Atendendo ao tratado de Jontien, em que ao pensar que a educação deva ser para todos, aparece a idéia de inclusão que na legislação vigente brasileira (LDB) aponta que só será feita de fato quando todos forem incluídos preferencialmente no ensino regular, salvo casos considerados graves.

A inclusão educacional não diz respeito à colocação de pessoas com deficiência na escola regular, mas de todos os alunos em situações de desvantagens, como afirma o trecho da Declaração de Salamanca (anexo I), a seguir:

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivam nas ruas e crianças que trabalham; crianças de população bem distintas ou nômade, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares (Corde, 1994).

Segundo a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva é:

Que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas

devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra, que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (Corde, 1994).

A partir desta reflexão, precisamos entender que para a escola vir a se constituir como uma escola para todos é necessário saber diferenciar o processo de integração do de inclusão, pois, não é apenas uma questão de mudança na terminologia, ambas se voltam para a aceitação da diferença, porém partem de premissas distintas. Neste particular não cabe a polarização a favor ou contra, ainda tão comum no discurso e nas práticas escolares. Deve haver uma reconstrução de posturas e de concepções relacionadas à estrutura do sistema educacional, implicando na definição de políticas públicas traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas.

Assim, a implantação de propostas com vistas à construção de um ambiente inclusivo em educação, requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

Este trabalho começa basicamente pela identificação e conscientização da existência de barreiras à inclusão, a participação com igualdade de oportunidades e que precisam ser removidas. Para tanto, o Projeto Político Pedagógico deverá contemplar a diversidade humana e também a operacionalização da política inclusiva, da cultura de currículo e avaliação formativos, que visem o pleno desenvolvimento humano.

Esses são os desafios para lidar com a diferença sem transformá-la em desigualdade e exclusão. Outro desafio é desenvolver políticas públicas de Estado, que promovam a cultura do trabalho coletivo, desenvolvendo valores de paz e justiça, pois inclusão é compromisso relacional e social.

Vejamos a orientação das escolas do município de Volta Redonda, no caso do TDAH.

Secretaria de Educação de Volta Redonda tem orientação especial

Para lidar com esses alunos, algumas escolas desenvolvem métodos pedagógicos específicos para cada caso. “Aqui, na Secretaria de Educação da prefeitura de Volta Redonda, o departamento pedagógico dá orientações e suporte para as escolas lidarem com este problema”, diz Ana Angélica Rodrigues de Oliveira, diretora do Departamento Pedagógico.

Os professores não podem fazer um diagnóstico ou dizer aos pais que suspeitam que a criança tenha algum problema, mas podem observar o rendimento dos alunos em sala.

Depois de muito observar um aluno que é muito disperso durante a aula, ou que apresenta um comportamento hiperativo, o máximo que a escola pode fazer é apresentar o problema aos pais, falar sobre o rendimento do aluno e sugerir que levem a criança a um médico. A partir daí, se o médico suspeitar de que há problemas, ele encaminhará a criança para um especialista, se necessário - explica a diretora.

Segundo Ana Angélica, as escolas trabalham com a inclusão. “É essa a filosofia. É esse o objetivo principal. Então, quando um aluno apresenta um

quadro de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção) ou de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), são feitas adequações pedagógicas para que se possa trabalhar com esse aluno de forma satisfatória”, conta. A proposta pedagógica das escolas da rede municipal é dar uma atenção mais individualizada para as crianças, principalmente para as que apresentam dificuldades de aprendizado, para poder atender toda a diversidade de alunos.

As crianças têm que gastar essa energia de alguma forma. Para os alunos de 6º ao 9º ano, por exemplo, há atividades como esportes e dança, para que eles se socializem, enquanto canalizam a energia para essas atividades. Há também as salas de leitura, informática, educação física para todas as séries e projetos culturais - explica a diretora Ana Angélica.

Constantemente, os professores passam por capacitação sobre diversos assuntos, como cultura afro-brasileira, música popular, artes plásticas, entre outros, para poder promover oficinas entre os alunos. Além disso, os estudantes de 1º ao 6º ano com dificuldades também têm um acompanhamento do aprendizado, quinzenalmente. “É como se fosse uma recuperação paralela, feita durante todo o ano. E também foi implantado um projeto de apoio individualizado em português e matemática, que acontece em turmas menores, no horário inverso ao das aulas”, destaca a diretora.

“Através de uma escola mais dinâmica e com uma metodologia mais criativa, podemos atender melhor as necessidades dos alunos. O aprendizado fica mais prazeroso” - conclui a diretora.

Concluindo: a rede municipal de Volta Redonda está começando o processo de inclusão para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e ou Hiperatividade, segundo os critérios de inclusão.

A necessidade das disciplinas de Educação Física e Artes nas escolas para inclusão de alunos com TDAH

A escola citada acima prova como as disciplinas de Educação Física e Artes são importantes para o desenvolvimento dos alunos com TDAH. Geralmente, essas disciplinas, são descentralizadas no contexto escolar e deixadas em segundo plano.

Para quem tem dificuldades de aprendizado – como os hiperativos e/ou desatentos e os disléxicos – ou de disciplina, as atividades artísticas ou esportivas vão ajudar a dar conta das exigências estudantis e ainda podem revelar novos talentos. Segundo o psicopedagogo Cláudio Miranda, essas atividades são algumas das indicações para os hiperativos, pois facilitam a aceitação das normas e dos limites impostos.

Foi o caso do nadador americano Michael Phelps. Ele tem déficit de atenção e hiperatividade desde sua infância e suas notas nunca eram as melhores. Sua professora de inglês afirmou que ele “nunca seria bem-sucedido em nada”. Ora, as palavras para uma pessoa que tem TDAH “soam” bem mais fortes para quem é alvo de rótulos por suas características peculiares. A sua sorte foi quando sua mãe o matriculou em uma escola de natação sem prever que o atleta conquistaria 8 medalhas nas Olimpíadas de Pequim. Isso, reforça que a atividade física gasta energia acumulada, apesar da sua dificuldade de se concentrar nas tarefas até hoje do dia-a-dia.

Esse exemplo também é para ilustrar que a vida não se resume ao conteúdo da escola. Serve para mostrar que temos nossas habilidades. E, não esquecendo que isso não sirva de desculpa para largar os livros, porque nem sempre na piscina o indivíduo possa ser campeão.

Para a psicopedagoga Maria Pimentel, é preciso que alguém acredite e invista no crescimento e desenvolvimento da criança. “No caso de Phelps, ele teve a sorte de ter uma mãe que fez com que ele desconsiderasse a fala da professora e se visse numa outra perspectiva, com outras possibilidades”, diz.

Em atividades artísticas será citado o caso de Matheus Santana. O menino de 5 anos, quando a família recebeu o diagnóstico: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). As brigas freqüentes na escola e a escrita truncada, difícil de entender, chamaram a atenção da mãe, universitária Bruna Guimarães, 29 anos, que logo cercou o filho de cuidados com psicólogos, pedagogos e neurologista.

O despreparo dos professores fez com que Matheus tivesse até que trocar de escola para ter acesso à educação que merecia. “Há muita ignorância sobre o assunto. Já houve caso de mães de outros alunos quererem bater nele”, conta Bruna.

Hoje, aos 10 anos, Matheus tem a dificuldade de se concentrar controlada com terapia e já aprende com facilidade. Para ele – que hoje toca flauta e desenha como poucos na sua idade - , o maior desafio é a caligrafia.

“Ele tem mesmo uma vocação para artes, gosta muito de poesia e de pintar”, conta Bruna, orgulhosa do seu campeão. O estímulo dos pais também é importante enfatizando suas habilidades.

Segundo a autora Ana Beatriz Barbosa e Silva (2009) cita, no caso da habilidade artística, que existe o TDAH artístico e o performático.

O TDAH artístico é aquele cujo impulso criativo irá concentrar-se em seus sentimentos e sensações. A expressão ou a transmissão desses sentimentos e sensações ganhará caráter de concretude na obra de arte manifestada nas mais diversas maneiras: música, pintura, escultura, poesia, dramaturgia, entre outras..O performático que é uma variação do artístico, uma vez que seus inúmeros personagens não deixam de ser uma expressão de seus sentimentos mais íntimos.

A diferença entre eles está na maneira e na finalidade com que o performático utiliza diversos personagens. Acabam por expressar facetas do seu complexo comportamento. Este tende a falar muito em público, dominando diversas conversas com seu humor refinado e requintado. Apresentam-se muito bem na frente das platéias ou mesmo em multidões, no entanto mostram-se bastante embaraçadas em situações íntimas do tipo “cara a cara” afetivo.

Grandes personalidades são encontradas, como comediantes de circo, cinema, televisão e teatro.

Por isso, citaremos outras personalidades que supostamente teriam TDAH como alguns gênios de nosso conhecimento, no qual a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa e Silva descreve em seu livro “Mentes Inquietas”:

- **Leonardo da Vinci** – nascido em 15 de abril de 1452. Para muitos, o maior gênio de todos os tempos. Uma mente movida por inquietação inacreditavelmente desbravadora.

Além de grande mestre da pintura, foi também arquiteto, botânico, urbanista, cenógrafo, cozinheiro, inventor, geógrafo, físico e até músico. Da Vinci deixou uma infinidade de obras inacabadas, pois começava vários projetos ao mesmo tempo, uma característica bem

comum em mentes com funcionamento TDAH. Muitos o julgavam fracassado por deixar tantas obras incompletas.

Leonardo ia para a feira de animais, comprava muitos passarinhos só para libertá-los em seguida. A liberdade era o alicerce de sua criação. Grande era sua sensibilidade. Dizia: “quanto maior a sensibilidade, maior o sofrimento... Muito sofrimento.”

- **Wolfgang Amadeus Mozart** – o seu comportamento durante sua curta e brilhante existência apresentou sinais de um TDAH com perfil desbravador e artístico. Mozart era inquieto, impulsivo e mostrava-se resistente às normas estabelecidas. Considerava enfadonhas as óperas antigas e por isso inovou com os inesquecíveis clássicos “Dom Giovanni” e “A Flauta Mágica”.

Sua mente era como uma fonte a jorrar sons de raras combinações harmônicas. Sua organização era praticamente inexistente, o que não o impediu de criar algumas das mais belas composições da música clássica.

Certa vez perguntaram a Mozart como se dava o seu processo criativo e ele respondeu:

“Como eu trabalho e como eu executo grandes composições musicais? Não posso na realidade lhe dizer senão isso: quando me sinto bem disposto, seja em carruagem quando viajo, seja de noite quando durmo, acordem-me idéias aos jorros, soberbamente. Como e donde eu não sei...”

- **Vincent Van Gogh** – indícios de um comportamento TDAH são vistos em vários aspectos de sua personalidade. Inquieto, polêmico, com instabilidade de humor, baixa auto-estima e principalmente uma sensibilidade extrema, Van Gogh entrava facilmente em tristeza profunda quando se via rejeitado.

Passou várias fases até chegar ao Impressionismo. Van Gogh transcendeu e imprimiu seu estilo próprio com cores muito fortes. Seus quadros são comuns como um grito desesperado de socorro de um homem (parecendo a própria obra de Munch “O grito”, pintor expressionista) angustiado com o mundo. A emoção foi sua tinta. Pintava o que via, o que acontecia em torno dele, mas com os olhos de uma alma extremamente sensível. Foi o pintor da tristeza, da revolta, da solidão e da incompreensão, chegando a um desespero que o levou ao suicídio.

- **Fernando Pessoa** – nascido em Lisboa, no dia 13 de junho de 1888, Fernando Pessoa sinaliza em sua obra traços de uma mente com funcionamento TDAH: inquietação, contradição, desorganização, devaneios, hiper-concentração, criatividade, intolerância ao tédio, dificuldade em seguir regras...

la da tristeza á alegria em curtos espaços de tempo, indicando ser uma personalidade inquieta e de humor instável. Embora muitos o acusem de ser um poeta melancólico e pessimista, a esperança e o desejo de melhorar as pessoas também aparecem em sua obra, como no poema “Para ser grande”, de um dos seus mais importantes heterônimos, Ricardo Reis:

Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes. Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive.

- **James Dean** – nasceu em Marion, Estados Unidos, no dia 8 de fevereiro de 1931. Até hoje um dos grandes mitos do cinema americano e mundial. Sua curta existência foi intensa e marcante. Foi o grande rebelde da juventude dos anos 50. Sua permanente inquietação e atração impulsiva em correr riscos sugerem um comportamento TDAH com perfil acionista. Tal qual Ayrton Senna, James Dean estabeleceu um hiperfoco em sua vida: viver sempre no limite.

Morreu aos 24 anos, dirigindo seu Porsche em alta velocidade, justamente quando ia participar de uma corrida de carros. Curiosamente, em um dos seus filmes, aposta corrida com outro personagem que morre acidentado. A vida imitou a arte, mas substituiu a vítima.

Estes exemplos, mostram a genialidade e a sensibilidade de cada TDAH e que independente de não serem compreendidos na escola, mostrou suas habilidades artísticas, as quais mais os interessou.

Conclusão: Educação Física (atividades física) e Artes (Artes Visuais, Música, Dança, Artes Cênicas e até mesmo na Literatura), o aluno poderá ser estimulado no contexto escolar, fazendo uma revisão do planejamento pelos administradores de escolas.

E não esquecendo da importância na LDB (Título V, Capítulo II, Seção I) para as disciplinas Artes e Educação Física:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Na proposta escrita no PCN (Ensino Fundamental, 2º segmento), a dança poderá ser trabalhada pelo próprio professor de Educação Física ou com o professor de Artes.

Existe mercado de trabalho para o TDAH!

Fora citado que a disciplina Artes é muito importante para o desenvolvimento do educando que tenha TDAH. Para as escolas é bom que seja explorada.

Percebendo os detalhes típicos do TDAH, não impede que eles não estejam inclusos no mercado de trabalho. O que atrapalha um TDAH são atividades monótonas, rotineiras, com regras rígidas e demais exigências, geralmente dos trabalhos burocráticos. Basta descobrir suas habilidades.

Para isso, uma melhor forma de um TDAH trabalhar é em atividades artísticas., tais como:

- Interpretação;
- Composição;
- Dramaturgia;
- Dança;
- Canto;
- Poesia;
- Música;
- Literatura;
- Etc.

Outro melhor exemplo de trabalho é no mercado da internet. Empresas que atuam à grande rede, à implementação de projetos, criação e design de sites, jogos e softwares apresentam características de informalidade em seu ambiente de trabalho. Vestuários não formais, liberdade de locomoção, horários mais flexíveis e um ambiente que tente prover ao máximo o bem-estar e a sensação de “estar em casa”, têm sido adequados nestas empresas, apesar das crises recentes que envolvem a economia da internet da qual se tenta de formar a grande rede uma espécie de shopping virtual, esquecendo-se da sua potencialidade como meio de comunicação, difusor de cultura, entretenimento e arte.

Já que se está falando de Artes e para finalizar o capítulo, ler a música “Quase Sem Querer”, do conjunto Legião Urbana no anexo II, que supostamente traduz o sentimento e a organização mental de uma pessoa que possui TDAH.

No próximo capítulo, serão citadas atividades artísticas e esportivas que auxiliam o TDAH na Escola.

CAPÍTULO III

A Família e o Professor no Processo de Inclusão de Jovens com TDAH

A Política Nacional Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pensando na participação da família e do professor para auxiliar crianças e adolescentes com TDAH no processo inclusivo, incluiu em seus objetivos alguns itens que tratam do assunto:

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (anexo III):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- ✓ Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- ✓ Atendimento educacional especializado;
- ✓ Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- ✓ Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- ✓ Participação da família e da comunidade;
- ✓ Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- ✓ Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Corroborando com esta política, alguns autores citam algumas estratégias ou dicas para a família e o professor para melhor lidarem com a inclusão das crianças e adolescentes com TDAH.

Começando com a família, Halloewell & Ratey (1999, p. 176-182) elaboraram alguns princípios de gerenciamento do TDAH. São 25 dicas:

1. Obtenha um diagnóstico preciso. Esse é o ponto de partida para todo o tratamento do TDAH.
2. Eduque a família. Como primeira etapa do tratamento, todos os membros da família precisam aprender os fatos sobre o TDAH. O processo educativo deve ocorrer com a família inteira, se possível. Cada membro terá dúvidas; assegure-se de que essas dúvidas sejam esclarecidas.
3. Tente mudar a “reputação” da pessoa com TDAH na família. A reputação na família, assim como nas cidades e organizações, tende a manter uma pessoa em posição melhor. Redefinir o papel de uma pessoa com TDAH na família pode estabelecer expectativas mais brilhantes. Se for esperado que você fracasse, provavelmente você será um sucesso. Talvez seja difícil acreditar, mas o TDAH pode ser mais um presente do que um peso. Tente observar e desenvolver os aspectos positivos da pessoa com TDAH e trate de mudar as idéias de sua família para acentuar esses aspectos. Lembre-se: esses indivíduos trazem algo especial para a família – especialmente humor. Ele (ou ela) estimula todas as situações em que se envolve e, mesmo quando perturba, é excitante tê-lo por perto. Ele alegra a conversa e indica erros. Tem muito a oferecer, e a família, mais do que qualquer outro grupo de pessoas, podem ajudá-lo a desenvolver seu potencial.
4. Deixe claro que o TDAH não é culpa de ninguém. Não é culpa da mãe ou do pai, da irmã ou do irmão, nem da avó ou da pessoa que tem TDAH. Ninguém é culpado. É muito importante que todos os membros da família entendam isso e acreditem. Prolongar sentimentos de que o

TDAH é apenas uma desculpa para um comportamento irresponsável, ou causado pela preguiça, sabotará o tratamento.

5. Também deixe claro que o TDAH é uma questão que envolve toda a família. Diferentemente do que acontece com alguns problemas médicos, o TDAH atinge todos na família de uma forma significativa e diária. Afeta o comportamento de manhã, afeta o comportamento na mesa do jantar, afeta as férias e até os momentos de tranquilidade. Faça com que toda a família se torne parte da solução, do mesmo modo que cada membro é parte do problema.
6. Fique atento ao “equilíbrio na distribuição da atenção” familiar. Quando uma criança tem TDAH, é comum que seus irmãos recebam menos atenção. A atenção pode ser negativa, mas a criança com TDAH geralmente recebe mais do que seu quinhão do tempo e atenção dos pais. Esse desequilíbrio pode gerar ressentimentos por parte dos irmãos, assim como pode privá-los do que necessitam. Tenha em mente que ser irmão ou irmã de alguém com TDAH acarreta fardos especiais. Os irmãos precisam de oportunidade para expressar suas preocupações, ressentimentos e temores a respeito do que está acontecendo. Precisam ter permissão para sentir raiva tanto quanto para ajudar. Tome cuidado para não deixar que a distribuição de atenção numa família fique tão desequilibrada a ponto de uma pessoa com TDAH dominar toda a cena, definindo cada acontecimento, influenciando cada movimento, determinando o que pode e o que não pode ser feito, controlando o espetáculo.
7. Procure evitar a Grande Luta. A Grande Luta, um nó comum em famílias em que o TDAH está sempre mas não é diagnosticado, ou é diagnosticado mas não é tratado com sucesso, lança o filho com TDAH contra os pais, ou o adulto com TDAH contra a esposa, numa guerra diária de vontades. A negatividade que inunda a Grande Luta consome toda a família. Assim como a negação e a facilitação podem caracterizar

a família alcoólica, também a Grande Luta pode caracterizar (e consumir) a família com TDAH.

8. Pronto o diagnóstico e tendo a família entendido o que é TDAH, façam com que todos se reúnam e negociem uma estratégia. Utilizando os princípios sublinhados anteriormente, procure negociar sua forma no sentido de um “plano de ação” do qual todos na família possam participar. Para evitar o problema familiar da Grande Luta ou uma guerra contínua, é uma boa idéia habituar-se à negociação. Isso vai dar trabalho, mas com o tempo se consegue chegar a alguns acordos. Os termos de qualquer acordo devem ser bem explícitos; o ideal é que sejam registrados por escritos, para que possam ser consultados quando necessário. Eles devem incluir a concordância concreta de todas as partes quanto ao prometido, com eventuais planos para os casos de se alcançarem ou não os objetivos. Que a guerra termine com paz negociada.
9. Se a negociação em casa falhar, pense na possibilidade de procurar um terapeuta familiar, profissional com experiência em ajudar os membros de uma família a ouvir uns aos outros e chegar a um consenso. Já que as famílias podem ser explosivas, será de grande auxílio ter um profissional por perto para manter as explosões sob controle. Considere também a possibilidade de comprar um livro para ajudar nas negociações, como *Getting to Yes*, de Fisher e Ury.
10. No contexto da terapia familiar, a representação de papéis pode ajudar os membros da família a mostrar uns aos outros com se vêem. As pessoas com TDAH tendem a ter uma auto-percepção muito ruim, e a observação de como os outros as vêem pode ser uma forma vivida para destacar comportamentos de que possam não ter consciência em vez de serem relutantes em mudar. Vídeos também podem ser úteis nesse sentido.
11. Se você perceber que a Grande Luta está começando, trate de não se envolver com ela. Tente retroceder. Uma vez começada, é muito difícil

sair. A melhor maneira de interrompê-la é, em primeiro lugar, não aderir a ela. Tome cuidado para que a luta não se torne uma força irresistível.

12. Dê a todos da família a oportunidade de expor sua opinião. O TDAH afeta todos. Algumas vezes, de forma silenciosa. Tente fazer com que os calados se manifestem.
13. Rompa o processo negativo, transformando-o em positivo. Aplauda e encoraje o êxito quando acontecer. Faça com que todos se movam em direção a metas positivas, que não fiquem pressupondo resultados negativos inevitáveis. Uma das tarefas mais difíceis que uma família enfrenta ao lidar com o TDAH é seguir um caminho promissor. Quando se consegue isso, no entanto, os resultados podem ser fantásticos. Contrate um bom terapeuta familiar, um bom treinador, seja o que for – mas se esforce para construir abordagens positivas para o problema.
14. Deixe claro quem é responsável pelo que se faz dentro da família. Cada um precisa saber o que se espera dele ou dela, quais são as regras e quais as conseqüências.
15. Como pai ou mãe, evite o padrão pernicioso de amar a criança num dia e odiá-la no outro. Hoje o seu filho o irrita e você o pune e rejeita; amanhã se deleita com ele, aplaude-o e o ama. Isso acontece com todas as crianças, mas é especialmente comum naquelas com TDAH, que podem ser diabinhos num dia e verdadeiras jóias em outro. Procure manter certa estabilidade frente a essas grandes flutuações. Se você oscilar tanto quanto a criança, o sistema familiar se tornará turbulento e imprevisível.
16. Arrume tempo pra você e seu cônjuge debaterem o assunto. Tentem apresentar uma frente unida; quanto menos vocês forem manipulados, melhor. A constância ajuda no tratamento do TDAH.
17. Não faça segredo do TDAH para o restante da família. Não é algo de que você deva envergonhar-se, e quanto mais membros souberem, mas poderão ajudar. Além disso, não é improvável que algum deles tenha TDAH e não saiba disso.

18. Tente delimitar as áreas de problema. Áreas típicas incluem o horário de estudar, o despertar, a hora de dormir, a hora de jantar, momentos de transição (sair de casa e outros), além das férias. Uma vez explicitamente identificada a área-problema, todos podem encará-la de forma construtiva. Negociem como fazê-lo da melhor maneira. Consultem um ao outro para sugestões específicas.
19. Promovam sessões familiares de livre debate. Quando não houver uma crise acontecendo, conversem a respeito de como lidar com uma área-problema. Estejam dispostos a experimentar tudo uma vez, para ver se funciona. Encarem os problemas como uma equipe, com atitude otimista.
20. Recorra ao *feedback* de fontes externas – professores, pediatra, terapeuta, outros pais e filhos. Às vezes uma pessoa não ouve ou acredita no que alguém da família diz, mas ouvirá se a opinião vier de fora.
21. Procure aceitar o TDAH na família como aceitaria qualquer outra condição e esforce-se o máximo possível para que os demais membros da família encarem o TDAH normalmente. Acostume-se, como faria em relação a talentos ou interesses especiais de um membro da família, como habilidades musicais ou atléticas, cujos desenvolvimentos pudessem afetar a rotina. Acostume-se ao TDAH mas não deixe que ele domine a família. Em momentos de crise, isso pode parecer impossível, mas lembre-se de que, por pior que seja, o momento não durará para sempre.
22. O TDAH pode consumir uma família, mudando o relacionamento e fazendo com que um sinta raiva do outro. O tratamento pode levar um bom tempo para surtir efeito e por vezes a chave do sucesso é somente persistir *mantendo o senso de humor*. Embora seja difícil não desanimar, se as coisas simplesmente forem piorando, lembre-se de que o tratamento do TDAH freqüentemente parece ineficiente por períodos

prolongados. Faça uma segunda consulta, consiga ajuda extra, mas não desista.

23. Nunca se preocupe sozinho. Tente cultivar o maior número possível de apoios – desde o pediatra ao médico da família, do terapeuta ao grupo de apoio, de amigos a parentes, de professores a escolas -, lance mão de quaisquer apoios que puder encontrar. É surpreendente como um grupo de apoio pode transformar um enorme obstáculo em um problema solucionável, e como você pode ajudar a manter a perspectiva. Você acabará dizendo: “Quer dizer que não somos a única família com esse problema?” Mesmo que isso não resolva a questão, fará com que seja mais gerenciável, menos estranha e assustadora. Procure apoio, nunca se preocupe sozinho.
24. Preste atenção aos limites e ao excesso de controle na família. As pessoas com TDAH geralmente ultrapassam os limites sem ter a intenção. É importante que cada membro sinta que é um indivíduo, e nem sempre sujeito à vontade coletiva da família. Além disso, a existência do TDAH na família pode afetar tanto o senso de controle dos pais que um deles pode tornar-se um pequeno tirano, insistindo com fanatismo em controlar tudo todo o tempo. Tal atitude de hipercontrole aumenta o nível de tensão na família e faz com que todos queiram se rebelar, além de dificultar o desenvolvimento da sensação de independência de que os membros da família precisam para atuar com eficiência fora do eixo familiar.
25. Mantenha a esperança; ela é o pilar no tratamento do TDAH. Escolha alguém ouvir as más notícias, mas que também o anime. Tenha sempre em mente os aspectos positivos do TDAH – energia, criatividade, intuição, generosidade – e lembre que muitas pessoas com TDAH vivem muito bem. Quando o TDAH parece estar levando você e sua família ao fundo do poço, pense: as coisas vão melhorar!

Essas dicas são favoráveis às famílias que tenham um filho com TDAH. Pois é muito comum em famílias em que o TDAH é diagnosticado tardiamente. No ensino médio, em vez de ser no ensino fundamental, fazendo os pais se sentirem culpados e com raiva.

Para Hallowell & Ratey (1999), mantendo os problemas em perspectiva, é compreensível que o diagnóstico passe despercebido, afinal o conhecimento a respeito do TDAH é um tanto fragmentado nas escolas e entre muitos profissionais. Uma vez feito o diagnóstico, muitos pais necessitam de ajuda para superar sua própria confusão, da mesma forma, o filho precisa da ajuda de um profissional. O diagnóstico pode requerer uma revisão completa dos papéis familiares.

As sugestões a seguir (HALLOWELL, RATEY, p. 304-312, 1999) são agora para o professor na sala de aula para crianças de qualquer idade. Algumas sugestões vão ser evidentemente mais adequadas às crianças menores, outras às mais velhas mas, em termos de estrutura, educação e encorajamento, são pertinentes a qualquer um. São 50 dicas:

01 - Antes de tudo, tenha certeza de que o que você está lidando. Definitivamente não é tarefa dos professores diagnosticar o TDAH, mas você pode e deve questionar. Especificamente tenha certeza de alguém tenha testado a audição e a visão da criança recentemente e tenha certeza também de que outros problemas médicos tenham sido resolvidos. Tenha certeza de que uma avaliação adequada foi feita. Continue questionando até que se sinta convencido. A responsabilidade disso tudo é dos pais e não dos professores, mas o professor pode contribuir para o processo.

02 - Segundo, prepare-se para suportar. Ser uma professora na sala de aula onde há duas ou três crianças com TDAH pode ser extremamente cansativo. Tenha certeza de que você pode tem o apoio da escola e dos pais. Tenha certeza de que há uma pessoa com conhecimento á qual você possa consultar quando tiver um problema (pedagogo, psicólogo infantil, assistente social, psicólogo da escola ou pediatra), mas a formação da pessoa não é realmente importante. O que importa é que ele ou ela conheça muito sobre TDAH,

conheça os recursos de uma sala de aula e possa falar com clareza. Tenha certeza de que os pais estão trabalhando com você. Tenha certeza de que os colegas podem ajudar você.

03 - Conheça seus limites. Não tenha medo de pedir ajuda. Você, como professor, não pode querer ser uma especialista em TDAH. Você deve sentir-se confortável em pedir ajuda quando achar necessário.

04 - Pergunte à criança o que pode ajudar. Estas crianças são sempre muito intuitivas. Elas sabem dizer a forma mais fácil de aprender, se você perguntar. Elas ficam normalmente temerosas em oferecer informação voluntariamente porque isto pode ser algo muito ousado ou extravagante. Mas tente o sentar sozinho com a criança e perguntar a ela como ela pode aprender melhor. O melhor especialista para dizer como a criança aprende é a própria criança. É assustadora a frequência com que suas opiniões são ignoradas ou não são solicitadas. Além do mais, especialmente com crianças mais velhas, tenha certeza de que ela entende o que é TDAH. Isto vai ajudar muito a vocês dois.

05 - Lembre-se de que as crianças com TDAH necessitam de estruturação. Elas precisam estruturar o ambiente externo, já que não podem se estruturar internamente por isso mesmo. Faça listas. Crianças com TDAH se beneficiam enormemente quando têm uma tabela ou lista para consultar quando se perdem no que estão fazendo. Elas necessitam de algo para fazê-las lembrar das coisas. Eles necessitam de previsões. Eles necessitam de repetições. Elas necessitam de diretrizes. Elas precisam de limites. Elas precisam de organização.

06 – Lembre-se da parte emocional do aprendizado. Estas crianças necessitam de um apoio especial para encontrar prazer na sala de aula. Domínio ao invés de falhas e frustrações. Excitação ao invés de tédio e medo. É essencial prestar atenção às emoções envolvidas no processo de aprendizagem.

07 - Estabeleça regras. Tenha-as por escrito e fáceis de serem lidas. As crianças se sentirão seguras sabendo o que é esperado delas.

08 - Repita as diretrizes. Escreva as diretrizes. Fale das diretrizes. Repita as diretrizes. Pessoas com TDAH necessitam ouvir as coisas mais de uma vez.

09 - Olhe sempre nos olhos. Você pode “trazer de volta” uma criança TDAH através dos olhos nos olhos. Faça isto sempre. Um olhar pode tirar uma criança do seu devaneio ou dar-lhe liberdade para fazer uma pergunta ou apenas dar-lhe segurança silenciosamente.

10 - Na sala de aula coloque a criança sentada próxima à sua mesa ou próxima de onde você fica a maior parte do tempo. Isto ajuda a evitar a distração que prejudica tanto estas crianças.

11 - Estabeleça limites, fronteiras. Isto deve ser devagar e com calma, não de modo punitivo. Faça isto consistentemente, previamente, imediatamente e honestamente. Não seja complicado, falando sem parar. Estas discussões longas são apenas diversão. Seja firme.

12 - Preveja o máximo que puder. Coloque o plano no quadro ou na mesa da criança. Fale dele frequentemente. Se você for alterá-lo, como fazem os melhores professores, faça muitos avisos e prepare a criança. Alterações e mudanças sem aviso prévio são muito difíceis para estas crianças. Elas perdem a noção das coisas. Tenha um cuidado especial e prepare as mudanças com a maior antecedência possível. Avise o que vai acontecer e repita os avisos à medida que a hora for se aproximando.

13 - Tente ajudar às crianças a fazerem a própria programação para depois da aula, esforçando-se para evitar um dos maiores problemas do TDAH: a procrastinação.

14 - Elimine ou reduza a frequência dos testes de tempo. Não há grande valor educacional nos testes de tempo e eles definitivamente não possibilitam às crianças TDAH mostrarem o que sabem.

15 - Propicie uma espécie de válvula de escape como, por exemplo, sair da sala de aula por alguns instantes. Se isto puder ser feito dentro das regras da escola, poderá permitir à criança deixar a sala de aula ao invés de se desligar dela e, fazendo isto, começa a aprender importantes meios de auto-observação automonitoramento.

16 - Procure a qualidade ao invés de quantidade dos deveres de casa. Crianças TDAH frequentemente necessitam de uma carga reduzida. Enquanto estão aprendendo os conceitos, elas devem ser livres. Elas vão utilizar o mesmo tempo de estudo e não vão produzir nem mais nem menos do que elas podem.

17 - Monitore o progresso frequentemente. Crianças TDAH se beneficiam enormemente com o freqüente retorno do seu resultado. Isto ajuda a mantê-los na linha, possibilita a eles saber o que é esperado e se eles estão atingindo as suas metas, e pode ser muito encorajador.

18 - Divida as grandes tarefas em tarefas menores. Esta é uma das mais importantes técnicas de ensino das crianças TDAH. Grandes tarefas abafam rapidamente as crianças e elas recuam a uma resposta emocional do tipo eu nunca vou ser capaz de fazer isto. Através da divisão de tarefas em tarefas mais simples, cada parte pequena o suficiente para ser facilmente trabalhada, a criança foge da sensação de abafado. Em geral estas crianças podem fazer muito mais do que elas pensam. Pela divisão de tarefas o professor pode permitir à criança que demonstre a si mesma a sua capacidade. Com as crianças menores isto pode ajudar muito a evitar acessos de fúria pela frustração antecipada. E com os mais velhos, pode ajudar as atitudes provocadoras que elas têm frequentemente. E isto vai ajudar de muitas outras maneiras também. Você deve fazer isto durante todo o tempo.

19 - Permita-se brincar, divertir. Seja extravagante, não seja normal. Faça do seu dia uma novidade. Crianças TDAH adoram novidades. Elas respondem às novidades com entusiasmo. Isto ajuda a manter a atenção - tanto a delas quanto a sua. Estas crianças são cheias de vida, elas adoram brincar. E acima de tudo, elas detestam ser molestadas. Muitos dos tratamentos para elas envolvem coisas chatas como estruturas, programas, listas e regras. Você deve mostrar a elas que estas coisas não estão necessariamente ligadas às pessoas, professores ou aulas chatas. Se você, às vezes, se fizer de bobo poderá ajudar muito.

20 - Novamente, cuidado com a super estimulação. Como um barro de vaso no forno, a criança pode ser queimada. Você tem que estar preparado para reduzir o calor. A melhor maneira de lidar com os caos na sala de aula é, em primeiro lugar, a prevenção.

21 - Esforce-se e não se dê satisfeito, tanto quanto puder. Estas crianças convivem com o fracasso, e precisam de tudo de positivo que você puder oferecer. O fracasso não pode ser super enfatizado: estas crianças precisam e se beneficiam com os elogios. Elas adoram o encorajamento. Elas absorvem e crescem com isto, do contrário, elas retrocedem e murcham. Frequentemente o mais devastador aspecto não é TDAH propriamente dita e sim o prejuízo à auto-estima. Então, alimente estas crianças com encorajamento e elogios.

22 - A memória é frequentemente um problema para eles. Ensine a eles pequenos truques, como cartão de lembretes etc. Eles normalmente têm problemas com o que Mel Levine chama de Memória do Trabalho Ativa, o espaço disponível no quadro da sua mente, por assim dizer. Qualquer coisa que você inventar - rimas, códigos, dicas - pode ajudar muito a aumentar a memória.

23 - Use resumos. Ensine resumido. Ensine sem profundidade. Estas técnicas não são fáceis para crianças TDAH, mas, uma vez aprendidas, podem ajudar muito as crianças a estruturar e moldar o que está sendo ensinado, do jeito que é ensinado. Isto vai ajudar a dar à criança o sentimento de domínio durante o processo de aprendizagem, que é o que elas precisam, e não a pobre sensação de futilidade que muitas vezes definem a emoção do processo de aprendizagem destas crianças.

24 - Avise sobre o que vai falar antes de falar. Fale. Então fale sobre o que já falou. Já que muitas crianças com TDAH aprendem melhor visualmente do que pela voz, se você puder escrever o que será falado e como será falado, isto poderá ser de muita ajuda. Este tipo de estruturação põe as idéias no lugar.

25 - Simplifique as instruções. Simplifique as opções. Simplifique a programação. O palavreado mais simples será mais facilmente compreendido.

E use uma linguagem colorida. Assim como as cores, a linguagem colorida prende atenção.

26 - Acostume-se a dar retorno, o que vai ajudar a criança a se tornar auto-observadora. Crianças com TDAH tendem a não ser auto-observadora. Elas normalmente não têm idéia de como vão ou como têm se comportado. Tente informá-las de modo construtivo. Faça perguntas como: Você sabe o que fez? ou Como você acha que poderia ter dito isto de maneira diferente? Ou Você acha que aquela menina ficou triste quando você disse o que disse?. Faça perguntas que promovam a auto-observação.

27 - Mostre as expectativas explicitamente.

28 - Um sistema de pontos é uma possibilidade de mudar parte do comportamento (sistema de recompensa para as crianças menores). Crianças com TDAH respondem muito bem às recompensas e incentivos. Muitas delas são pequenos empreendedores.

29 - Se a criança parece ter problemas com as dicas sociais - linguagem do corpo, tom de voz etc - tente discretamente oferecer sinais específicos e explícitos, como uma espécie de treinamento social. Por exemplo, diga antes de contar a sua história, procure ouvir primeiro a de outros ou olhe para a pessoa enquanto ela está falando. Muitas crianças com TDAH são vistas como indiferentes ou egocêntricas, quando de fato elas apenas não aprenderam a interagir. Esta habilidade não vem naturalmente em todas as crianças, mas pode ser ensinada ou treinada.

30 - Aplique testes de habilidades.

31 - Faça a criança se envolver em atividades cotidianas. Isto vai motivá-la e a motivação ajuda o TDAH.

32 - Separe pares ou trios ou até mesmo grupos inteiros, que as crianças não se dão bem juntas. Você deverá fazer muitos arranjos.

33 - Fique atento à integração. Estas crianças precisam sentir-se enturmadas, integradas. Tão logo se sintam enturmadas, se sentirão motivadas e ficarão mais sintonizadas.

34 - Sempre que possível, devolva as responsabilidades à criança.

35 - Experimente um caderno de anotações de casa para a escola e escola para casa. Isto pode contribuir realmente para a comunicação pais - professores e evitar reuniões de crises. Isto ajuda ainda o freqüente retorno de informação que a criança precisa.

36 - Tente utilizar relatórios diários de avaliação.

37 - Incentive uma estrutura do tipo auto-avaliação. Troca de idéias depois da aula pode ajudar. Utilize também os intervalos de aula.

38 - Prepare-se para imprevistos. Estas crianças necessitam saber com antecedência o que vai acontecer, de modo que elas possam se preparar. Se elas, de repente, se encontram num imprevisto, isto pode evitar excitação e inquietos.

39 - Elogios, firmeza, aprovação, encorajamento e suprimento de sentimentos positivos.

40 - Com as crianças mais velhas, faça com que escrevam pequenas notas para eles mesmos, para lembrá-los das coisas. Essencialmente, eles anotam não apenas o que é dito a eles mais também o que eles pensam. Isto pode ajudá-los a ouvir melhor.

41 - Escrever à mão às vezes é muito difícil para estas crianças. Desenvolva alternativas. Ensine como utilizar teclados. Faça ditados. Aplique testes orais.

42 - Seja como um maestro: tenha a atenção da orquestra antes de começar. Você pode utilizar do silêncio ou bater o seu giz ou régua para fazer isto. Mantenha a turma atenta, apontando diferentes partes da sala como se precisasse da ajuda deles.

43 - Sempre que possível, prepare para que cada aluno tenha um companheiro de estudo para cada tema, se possível com o número do telefone (adaptado de Gary Smith, que escreveu uma excelente série de sugestões sobre gerência de turmas).

44 - Explique e dê o tratamento normal a fim de evitar um estigma.

45 – Tenha encontros regulares com os pais. Evite o velho sistema de se reunir apenas para resolver crises ou problemas.

46 - Incentive a leitura em voz alta em casa. Ler em voz alta na sala de aula tanto quanto for possível. Faça a criança recontar estórias. Ajude a criança a falar por tópicos.

47 - Repetir, repetir, repetir.

48 - Exercícios físicos. Um dos melhores tratamentos para TDAH, adultos ou crianças, é o exercício físico. Exercícios pesados, de preferência. Ginástica ajuda a liberar o excesso de energia, ajuda a concentrar a atenção, estimula certos hormônios e neurônios que são benéficos. E ainda é divertido. Assegure-se de que o exercício seja realmente divertido, porque deste modo a criança continuará fazendo para o resto da vida.

49 - Com os mais velhos a preparação para a aula deve ser feita antes de entrar na sala. A melhor idéia é que a criança já saiba o que vai ser discutido em certo dia e o material que provavelmente será utilizado.

50 - Esteja sempre atento às dicas do momento. Estas crianças são muito talentosas e artísticas do que parecem. Elas são cheias de criatividade, alegria, espontaneidade e bom humor. Tendem a ser resistentes, sempre agarradas ao passado. Tendem a ser generosas de espírito, felizes de poder ajudar alguém. Elas normalmente têm algo especial que engrandece qualquer coisa em que estão envolvidas. Lembre-se de que no meio do barulho existe uma sinfonia, uma sinfonia que precisa ser escrita.

A criança ou adolescente com Transtorno deve ser estimulado em todos os aspectos, de acordo com Rohde e Benczik (1999, p 73).

(...) a experiência clínica com crianças e adolescentes com TDAH tem indicado claramente que elas precisam mais do que outras de constante reforço para que os comportamentos esperados predominem. Mais do que isso, elas respondem melhor ao reforço positivo do que as estratégias primitivas.

Desta forma, as crianças de maneira geral e as com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, necessitam de um ambiente constante e previsível. Um ambiente com rotina diária, organizado e estruturado oportunizará a criança melhores condições de avanço. A escola tem a necessidade de estabelecer práticas pedagógicas que venham contemplar todos os educandos, organizando adaptações curriculares e efetivando na prática uma inclusão eficiente e que respeite a todos em suas potencialidades e dificuldades, pois como afirma Topozewski (1999, p. 43) “a maioria dos pacientes com esse Transtorno apresenta o nível de inteligência normal, sendo que alguns podem até apresentar o nível de inteligência acima do normal.”

Então, nada melhor que incluir a importância das disciplinas de educação física e Artes e sugerir exemplos de atividades físicas e artísticas dentro da escola para os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade servindo também para alunos que não possui tal transtorno.

Começando pela atividade física.

Sugere-se, então, o Tae Kwon Do. Pois se tratando de atividades físicas, assunto que provoca dúvidas quando está relacionado com a quantidade de atividade física que se deve dar para a criança ou jovem com TDAH, para que possam “gastar energia”.

O segredo ao que se refere é: mais qualidade do que quantidade.

Segundo Michael S. Saphiro, psicólogo infantil e instrutor de faixa preta de Tae Kwon Do possui boas argumentações e coloca questões específicas de auto-estima e interação social que a maioria das crianças com TDAH enfrenta.

Para ele “a participação em um esporte coletivo é geralmente encarada como uma ótima maneira de “normalizar” a criança portadora do transtorno e de ajudá-la a lidar com algumas dessas questões. Nós todos temos visto crianças com TDAH lutar para encontrar seu lugar na “ordem social de escolha” quando entram em limites de esportes como futebol, basquete e beisebol. Ao mesmo tempo, tivemos nossos corações partidos ao ver essas crianças agüentarem a zombaria de seus companheiros por causa de sua agitação, impulsividade ou incapacidade de prestar atenção no jogo. Infelizmente, as ações (ou não-ações) de uma única criança que pode, algumas vezes, fazer pender a balança entre vitória e derrota. Embora todos os pais reconheçam o valor dos esportes de grupo como um “escape” para a energia excessiva, ninguém quer ver seu filho criticado ou pior, relegado ao banco de reservas durante toda a temporada esportiva”.

E pensando nisso, o psicólogo diz ainda para que o professor converse com os pais sobre a participação em esportes marciais, principalmente o Tae Kwon Do. Como seu correspondente japonês, o karatê, o Tae Kwon Do é uma arte marcial, de origem coreana, que enfatiza golpes de mão e pontapés sofisticados. Os benefícios do Tae Kwon Do são, em grande parte, idênticos àqueles que qualquer artista de uma arte marcial sente: boas condições físicas, auto-confiança, disciplina e a habilidade de se proteger quando necessário. Entretanto, a criança com TDAH ainda é capaz de conseguir vários outros benefícios, que são especialmente importantes no contexto da sua condição.

E ainda: para que as crianças com TDAH possam efetivamente aprender, novas tarefas e conceitos devem ser divididos em partes menores, fáceis de entender, e algum tipo de recompensa ou reforço deve ser oferecido à medida que elas progredem. Essa estratégia é resumida no sistema de faixas do Tae Kwon Do, que permite à criança sentir satisfação da conquista, que é o resultado de aprender a nova habilidade que caracteriza cada estágio. Ao mesmo que propicia a repetição (na forma de treinos) necessária para adquirir

o controle absoluto, as aulas, também propiciam mudanças freqüentes de atividade para capturar e manter a atenção do aluno. Além disso, o aluno de artes marciais com TDAH terá ampla oportunidade de “queimar” energia reprimida em ambiente divertido e orientado para o exercício. Já que os alunos de Tae Kwon Do têm permissão para progredir no seu próprio ritmo, o sucesso ou fracasso de um time inteiro não depende do desempenho de um único indivíduo. Ao mesmo tempo, as crianças ainda podem apreciar a camaradagem e a interação social de um esporte popular.

Finalizando, todas as crianças em idade escolar necessitam experiências bem sucedidas para poder se transformar em adultos psicologicamente saudáveis. Isto é especialmente verdadeiro para a criança com TDAH, que tipicamente tem poucas experiências desse tipo. Enfatizando vitórias pessoais e progresso individual, o Tae Kwon Do pode encaminhar essas crianças para o sucesso melhor que qualquer outro tipo de disciplina.. “apesar de ser apenas uma parte da abordagem multidisciplinar do TDAH, o aluno será incluído no meu arsenal de recomendações aos pais” – conclui Michael S. Saphiro.

E as atividades artísticas para esses alunos?

Bom, algumas atividades escolhidas foram na área das artes plásticas elaboradas por um Arte-Educador chamado Helio Rodrigues. Os trabalhos dele são específicos para o aluno hiperativo.

Em sua experiência, ele propõe que ao estimular a experiência do que é oposto a um comportamento rotineiro nos indivíduos. É muito bom e especialmente possível se tornamos o que já é conhecido e experimentado por eles para atuar como atrativo inicial para desenrolar de experiências opostas que em seguida podem ser oferecidas.

Baseia-se que os bons resultados com atividades estruturadas nos opostos, podem ser colhidos nos hiperativos, seguindo o exemplo de que possibilitar a uma criança hiperativa a experiência da calma, acenando a princípio, com os atrativos oferecidos por uma atividade que se mostra acelerada e que por identificação ela tende a se interessar. A seguir, essa mesma atividade deve levá-la à experiência de fazer conquistas que só podem ser realizadas através da calma. E seguindo essa linha de conduta, são especialmente válidos os exercícios ou técnicas que tenham a alternância em seu ritmo (aceleração, calma, aceleração...). Amplia-se a qualidade educacional e terapêutica de qualquer atividade artística, quando ela é capaz de circular entre contrários.

Para o arte-educador, os pais que obedecem cegamente às exigências sociais, que geralmente, são expectativas que extrapolam os níveis de informação que a criança quer ou pode absorver em cada período de sua vida, acaba promovendo como consequência ansiedade e frustração aos seus filhos.

Eis algumas sugestões de atividades artísticas de Helio Rodrigues:

1. **Torno de cerâmica em movimento.** É sem dúvida um grande atrativo (porém nem sempre tem disponibilidade dessa máquina em ambientes de arte). As crianças com esse tipo de transtorno se identificam com o movimento circular dos tornos de cerâmica. A aparente “desordem” sugerida pelo movimento, só poderá dar forma ao pedaço de argila se for empregada uma ordem no processo. Afinal, para que se consiga construir algo com um torno de cerâmica, é necessário obedecer uma estrutura ordenada de movimentos, ou seja, respeitar a ordem de uma sequência puramente técnica, para que consiga construir peças circulares. Portanto, o torno de cerâmica faz com que a criança experimente o caminho da desordem para a ordem, estimulando crianças à uma melhor organização de pensamento e dos movimentos.

2. **Construção com linhas ao acaso.** Atividade em grupo para individual ou individual.

Material: papel branco, lápis cera, fita adesiva, pedaços de barbantes, lápis de cor, giz colorido, carvão, fixador, tintas etc.

Procedimento: com o auxílio de uma fita adesiva o orientador pode ou não delimitar previamente um espaço de composição sobre a mesa ou chão. Dispostos em torno desse espaço limitado, os participantes recebem um pedaço de barbante com aproximadamente 60 cm.

Depois do primeiro barbante depositado, cada um então e em ordem, contribui com o seu pedaço de barbante, depositando-o dentro desse espaço até que o final, quando então é terminada a composição em grupo.

A partir de uma cuidadosa observação dessa composição criada com linhas, cada um dos participantes escolhe uma parte ou mesmo o todo dela e transfere para um papel, pelo processo de simples registros.

Esses registros criados são tomados como referências. Cada um desenvolve livremente uma nova composição individual com auxílio de tintas, lápis cera e lápis de cor etc.

Observação: essa atividade pode ser adaptada como proposta individual. Bastando que se determine um número de barbantes. Esses devem ser cortados previamente pelo orientador em tamanhos iguais ou diferentes, dependendo do objetivo.

Público-alvo: crianças com maturidade igual ou superior a 6 anos.

3. Monotipia a partir da pintura a dedos:

Atividade: individual, em duplas ou em pequenos grupos.

Material: passpartouts em variados formatos, plástico branco, papel branco, maisena, anilinas ou pigmentos.

Procedimentos: preparam-se alguns passpartouts, podendo ter formatos da área vazada diferentes (círculo, quadrado, retângulos etc), mas com formato e tamanho externo igual ao papel que será usado na impressão.

Sobre um plástico branco, preferivelmente no chão pinta-se (em grupo ou individualmente), com tinta para pintura a dedos, fazendo deslizar sobre a superfície mãos e dedos. Ao final cada participante escolhe uma parte da grande pintura a realizada e com a ajuda desses passpartouts seleciona uma parte depositando o passpartout sobre a pintura para em seguida, colocar o papel que irá imprimir exatamente em cima do passpartout.

Receita caseira para a tinta de pintura a dedos:

- Água;
- Maisena;
- Anilinas ou
- Pigmentos.

Preparo: após ferver a água, adiciona-se a maisena pré-dissolvida em um pouco de água fria mexendo-se constantemente com uma colher de pau, assim que engrossar, retira-se do fogo e quando estiver morno ou frio, divide-se em porções e pigmentam-se em partes.

Observações:

Não usar papéis finos como os de computador.,

No caso de crianças que ainda levam os materiais à boca, usar anilina para bolo.

Público-alvo: preferencialmente crianças a partir dos 10 anos, sob orientação, na realização dos passpartouts.

CONCLUSÃO

A definição do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade aqui pesquisada trata que é uma deficiência neurobiológica que pode fazer com que a criança tenha um desenvolvimento cognitivo insatisfatório e a escola precisa estar atenta, buscando um trabalho sistemático e estratégico com a família e com demais envolvidos no problema, pois já existe uma política nacional envolvida objetivando inserir esses alunos ditos “especiais”. A política mencionada na pesquisa não é tão inclusiva como citada na Declaração de Salamanca, a qual insere todos, independente de deficiência ou não, mas já é um passo e que a grande maioria das escolas não segue. A pesquisa mostra modelo de uma região do Estado do Rio de Janeiro, como exemplo, tentando dar um passo para inclusão.

Pais e professores devem se informar sobre o TDAH, assim como seus familiares, para melhor desempenho na formação de educando para o processo de cidadania, assim, estimulando-os a no processo educacional, elevando a sua auto-estima e inserindo na sociedade de forma positiva. Isso facilita o aluno a ter um bom resultado durante o ano letivo. Afetividade é tudo que a criança e o adolescente com TDAH precisam. Um olhar acolhedor da família e dos demais. Os exemplos citados aqui na prática pedagógica ainda são poucos.

Para que os alunos com TDAH tenham um bom desempenho escolar, há uma necessidade de combinar intervenções terapêuticas, cognitivas e de acompanhamento. Para que as sugestões que se encontram nesta pesquisa atinjam o sucesso esperado é preciso que o conjunto de profissionais que representam a escola (Direção, Pedagogo, Auxiliares Administrativos, Serviços Gerais, Pais) apóie o trabalho do professor em seu dia-a-dia com a criança ou o adolescente com TDAH. É necessário instrumentalizar este professor para

que seja capaz de diferenciar desobediência e proposital falta de interesse de inabilidade (incapacidade de controlar seus próprios impulsos) e desatenção. Sabe-se que, infelizmente que o transtorno persiste até a vida adulta, portanto é necessário evitar marginalizar a criança e o adolescente, pois estes durante essa fase são tratados com muitos rótulos por professores, colegas e família pelo seu comportamento. Isso, pode prejudicar o adulto TDAH futuramente. Na percepção dos pais sobre os filhos predominam as características negativas com o impacto sobre a auto-estima dos mesmos e com a configuração de temores associados ao futuro social e profissional da criança/adolescente. O diagnóstico de TDAH, embora, seja acompanhado de constrangimentos gerando atitudes de isolamento social, tem um efeito positivo nas relações familiares e da escola com a criança e adolescente, devido à ressignificação positiva do comportamento dos mesmos. E para evitar problemas futuros para jovens com TDAH, nada melhor que o diagnóstico precoce (principalmente no início do ensino fundamental), favorecendo-o para uma vida em que se torne capaz e incluso na sociedade.

BIBLIOGRAFIA

American Psychiatric Association. Manual de Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais (3. Ed. Revista) (DSM-III-R). São Paulo: Manole, 1989:112-117.

ARAÚJO, Alexandra P. de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. *Jornal de Pediatria*, vol. 78, Supl. 1, p. 104 – 110, 2002.

BARKLEY, Russell A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 1990. (ATENÇÃO!)

BOYNTON, Mark; BOYNTON Christine. Prevenção e resolução de problemas disciplinares: guia para educadores. Tradução Ana Paula Pereira Breda – Porto Alegre: editora Artmed, 2008.

BRIOSO; Sarrià. Distúrbios de comportamento. In: Coll, Palácios J, Marchesi A. J (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (ANEXO I)

DSM – IV – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Tradução de Dayse Batista. 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CASTRO, Chary A. Alba; NASCIMENTO, Luciana. TDAH – Inclusão nas Escolas. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009.

GOLDSTEIN, Samuel; GOLDSTEIN, M. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. São Paulo: Editora Papirus, 1998

HALLOWELL, Edward M.; RATEY, John J. Tendência à distração: identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção (DDA) da infância à vida adulta. Tradução de André Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

Leis e Diretrizes Básicas da Educação. Título V, Capítulo II, Seção I.

Política Nacional Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (anexo III).

ROHDE, Luís Augusto.; BENCZIK, Edyleine B. P. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROHDE, Luís Augusto; CONSTANTINO, Eurípedes; FILHO, Miguel; BENNETTI, Lúcia; GALLOIS, Carolina; KIELING, Christian. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. *Revista de Psiquiatria Clínica*; 31 (3), p. 124-131, 2002

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentas Inquietas. São Paulo: Editora Gente, 2003.

TOPOZEWSKI, Abram. Hiperatividade como lidar? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

WAJNSZTJN, Rubens. Patologias neurológicas da infância e adolescência: aspectos ráticos. São Paulo: Editora Atheneu, 2002.

WEBGRAFIA

<http://www.diarioon.com.br/arquivo/4530/cidde/cidade-50323.htm>

http://www.gazetaonline.globo.com/index.php?id=/local/a_gazeta/materia.php&cd_matia=468465

<http://www.hiperatividade.com.br>

<http://www.heliorodriguesarteeducador.blogspot.com/2009/07/criancas-hiperativas-e-arte.html>

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter governamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.

- Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
 - Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomadas de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
 - Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
 - Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.
4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:
- A endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;
 - As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF: a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;
 - Organizações não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;
 - A reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento,

implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;

- UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas;
 - A assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
 - A mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidade educacionais especiais.
 - A estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.
 - A mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.
5. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governo da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandamos-lhes realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa Estrutura de Ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado Mundial de Desenvolvimento Social (em Kopenhague, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, e, 1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Introdução

- **1.** Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações inter governamentais, especialmente o documento “Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência . Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial.
- **2.** O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.
- **3.** O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de

outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais 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.

- **4. Educação Especial** incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de

rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que “um tamanho serve a todos”. Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

- **5.** Esta Estrutura de Ação compõe-se das seguintes seções:

I. Novo pensar em educação especial

II. Orientações para a ação em nível nacional:

- A. Política e Organização
- B. Fatores Relativos à Escola
- C. Recrutamento e Treinamento de Educadores
- D. Serviços Externos de Apoio
- E. Áreas Prioritárias
- F. Perspectivas Comunitárias
- G. Requerimentos Relativos a Recursos

III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais

- **6.** A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a

genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente um tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

- **7.** Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.
- **8.** Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às

necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

- **9.** A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos.
- **10.** Países que possuam poucas ou nenhuma escolas especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio - deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais,

especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

- **11.** Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm freqüentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais.
- **12.** Esta estrutura pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser

complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos.

II. LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO

- **13.** Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos. Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes a política e organização de seus sistemas educacionais.
- **14.** Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.
- **15.** Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.
- **16.** Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria freqüentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria freqüentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.
- **17.** A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir

educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Frequência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

- **18.** Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais.
- **19.** Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.
- **20.** Reabilitação comunitária deveria ser desenvolvida como parte de uma estratégia global de apoio a uma educação financeiramente efetiva e treinamento para pessoas com necessidade educacionais especiais. Reabilitação comunitária deveria ser vista como uma abordagem específica dentro do desenvolvimento da comunidade objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências; deveriam ser implementadas através de esforços combinados entre as pessoas portadoras de deficiências, suas

famílias e comunidades e os serviços apropriados de educação, saúde, bem estar e vocacional.

- **21.** Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.
- **22.** Coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementaridade, Planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semipúblicas e organizações não-governamentais podem ter. Um esforço especial necessita ser feito no sentido de se atrair apoio comunitário à provisão de serviços educacionais especiais.
- **23.** Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar financiamento externo à educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Agências bilaterais e multilaterais de auxílio , por sua parte, deveriam considerar cuidadosamente as políticas nacionais com respeito à educação especial no planejamento e implementação de programas em educação e áreas relacionadas.

B. FATORES RELATIVOS À ESCOLA

- **24.** o desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a

articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares.

- **25.** Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular.
- **26.** O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não viceversa.

Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

- **27.** Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma

educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

- **28.** A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.
- **29.** Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.
- **30.** Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação 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.
- **31.** Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.
- **32.** Capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial. Estados que tenham ratificado o Acordo de Florença deveriam ser encorajados a usar tal instrumento no sentido de facilitar a livre circulação de materiais e

equipamentos às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural.

Administração da Escola

- **33.** Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades, Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.
- **34.** Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação.
- **35.** Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto

administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula.

Informação e Pesquisa

- **36.** A disseminação de exemplos de boa prática ajudaria o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Informação sobre resultados de estudos que sejam relevantes também seria valiosa. A demonstração de experiência e o desenvolvimento de centros de informação deveriam receber apoio a nível nacional, e o acesso a fontes de informação deveria ser ampliado.
- **37.** A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países.

C. RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES

- **38.** Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.
- **39.** Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de

necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

- **40.** Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. Alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos e que provenham da mesma região.
- **41.** As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.
- **42.** Como formar prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apoiar e treinar pessoal menos experiente.
- **43.** O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e freqüentemente

difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas.

- **44.** Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementaridade e a mobilidade sejam asseguradas.
- **45.** O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.
- **46.** Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

D. SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO

- **47.** A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Para que se assegure que, em todos os níveis, serviços externos sejam colocados à disposição de

crianças com necessidades especiais, autoridades educacionais deveriam considerar o seguinte:

- **48.** Apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares.
- **49.** O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc., deveria ser coordenado em nível local. O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o espaço necessário para alocarem os recursos conforme o requerido. Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.

E. ÁREAS PRIORITÁRIAS

- **50.** A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais seria mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças:

transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas.

Educação Infantil

- **51.** O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.
- **52.** Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins de infância e pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres.

Preparação para a Vida Adulta

- **53.** Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir

programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselheiros vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.

Educação de Meninas

- **54.** Meninas portadoras de deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso a escola, meninas portadoras de deficiências deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas.

Educação de Adultos e Estudos Posteriores

- **55.** Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso à tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência.

F. PERSPECTIVAS COMUNITÁRIAS

- **56.** A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm testemunhado progresso na equalização de

oportunidades educacionais para crianças portadoras de deficiência sugere uma série de lições úteis.

Parceria com os Pais

- **57.** A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.
- **58.** Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.
- **59.** Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.
- **60.** Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovido e seus representantes envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas.

Envolvimento da Comunidade

- **61.** A descentralização e o planejamento local favorecem um maior envolvimento de comunidades na educação e treinamento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Administradores locais deveriam encorajar a participação da comunidade através da garantia de apoio às associações representativas e convidando-as a tomarem parte no processo de tomada de decisões. Com este objetivo em vista, mobilizando e monitorando mecanismos formados pela administração civil local, pelas autoridades de desenvolvimento educacional e de saúde, líderes comunitários e organizações voluntárias deveriam estar estabelecidos em áreas geográficas suficientemente pequenas para assegurar uma participação comunitária significativa.
- **62.** O envolvimento comunitário deveria ser buscado no sentido de suplementar atividades na escola, de prover auxílio na concretização de deveres de casa e de compensar a falta de apoio familiar. Neste sentido, o papel das associações de bairro deveria ser mencionado no sentido de que tais forneçam espaços disponíveis, como também o papel das associações de famílias, de clubes e movimentos de jovens, e o papel potencial das pessoas idosas e outros voluntários incluindo pessoas portadoras de deficiências em programas tanto dentro como fora da escola.
- **63.** Sempre que ação de reabilitação comunitária seja provida por iniciativa externa, cabe à comunidade decidir se o programa se tornará parte das atividades de desenvolvimento da comunidade. Aos vários parceiros na comunidade, incluindo organizações de pessoas portadoras de deficiência e outras organizações não-governamentais deveriam ser dadas a devida autonomia para se tornarem responsáveis pelo programa. Sempre que apropriado, agências governamentais em níveis nacionais e locais também deveriam prestar apoio. O Papel das Organizações Voluntárias
- **64.** Uma vez que organizações voluntárias e não-governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades expressas, elas deveriam ser apoiadas no desenvolvimento

de novas idéias e no trabalho pioneiro de inovação de métodos de entrega de serviços. Tais organizações podem desempenhar o papel fundamental de inovadores e catalisadores e expandir a variedade de programas disponíveis à comunidade.

- **65.** Organizações de pessoas portadoras de deficiências - ou seja, aquelas que possuam influência decisiva deveriam ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças.

Conscientização Pública

- **66.** Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.
- **67.** A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas portadoras de deficiência. A mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito à provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem-sucedidas.

G. REQUERIMENTOS RELATIVOS A RECURSOS

- **68.** O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem

acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se re-empregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.

- **69.** A distribuição de recursos às escolas deveria realisticamente levar em consideração as diferenças em gastos no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes. Um começo realista poderia ser o de apoiar aquelas escolas que desejam promover uma educação inclusiva e o lançamento de projetos-piloto em algumas áreas com vistas a adquirir o conhecimento necessário para a expansão e generalização progressivas. No processo de generalização da educação inclusiva, o nível de suporte e de especialização deverá corresponder à natureza da demanda.
- **70.** Recursos também devem ser alocados no sentido de apoiar serviços de treinamento de professores regulares de provisão de centros de recursos, de professores especiais ou professores-recursos. Ajuda técnica apropriada para assegurar a operação bem-sucedida de um sistema educacional integrador, também deve ser providenciada. Abordagens integradoras deveriam, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento de serviços de apoio em níveis nacional e local.
- **71.** Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar tanto

em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços.

III. ORIENTAÇÕES PARA AÇÕES EM NÍVEIS REGIONAIS E INTERNACIONAIS

- **72.** Cooperação internacional entre organizações governamentais e não-governamentais, regionais e inter-regionais, pode ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas. Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, intergovernamentais e não-governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na implementação das seguintes abordagens estratégicas.
- **73.** Assistência técnica deveria ser direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento. Uma tarefa importante para a cooperação internacional reside no apoio no lançamento de projetos-piloto que objetivem testar abordagens e originar capacitação.
- **74.** A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes no tocante à educação especial poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional. Tais atividades deveriam ser delineadas com vistas a levar vantagens sobre as economias da escala, a basear-se na experiência de países participantes, e a aprimorar o desenvolvimento das capacidades nacionais.
- **75.** Uma missão prioritária das organizações internacionais e facilitação do intercâmbio de dados e a informação e resultados de programas-piloto em educação especial entre países e regiões. O colecionamento de indicadores de progresso que sejam comparáveis a respeito de educação inclusiva e de emprego deveria se tornar parte de um banco mundial de dados sobre educação. Pontos de enfoque podem ser estabelecidos em centros sub-regionais para que se facilite o intercâmbio de informações. As estruturas

existentes em nível regional e internacional deveriam ser fortalecidas e suas atividades estendidas a campos tais como política, programação, treinamento de pessoal e avaliação.

- **76.** Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. À medida que o prevalence de deficiências em termos do mundo em geral aumenta em número, particularmente nos países em desenvolvimento, deveria haver uma ação conjunta internacional em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências através da educação a qual, por, sua vez, reduziria a incidência e o prevalence de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países.
- **77.** Assistência técnica e internacional à educação especial deriva-se de variadas fontes. Portanto, torna-se essencial que se garanta coerência e complementaridade entre organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências que prestam assistência nesta área.
- **78.** Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos.
- **79.** A Cooperação internacional deveria auxiliar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da educação especial e deveria apoiar a criação e disseminação de folhetins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais.
- **80.** Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação deveriam garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como modo de exemplo concreto, a questão da

educação especial deveria fazer parte da pauta de conferência ministeriais regionais organizadas pela UNESCO e por outras agências inter-governamentais.

- **81.** Cooperação internacional técnica e agências de financiamento envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento da Educação para Todos deveriam assegurar que a educação especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.
- **82.** Coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura emergente da informação.
- **83.** Esta Estrutura de Ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios , Política e Prática em Educação Especial.

Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral.

ANEXO II

Tenho andado distraído (distração)

Impaciente e indeciso (impaciência, dificuldades de tomar decisões)

E ainda estou confuso (idéias, planos, desorganização)

Só que agora é diferente

Estou tão tranqüilo

E tão contente... (alta sensibilidade, variação de humor)

Quantas chances desperdicei (perdas de oportunidade, dificuldades acadêmicas, desistências, fracassos)

Quando o que eu mais queria (frustração)

Era provar pra todo o mundo

Que eu não precisava

Provar nada pra ninguém (insegurança, baixa auto-estima)

Me fiz em mil pedaços

Pra você juntar (inquietação, desorganização, confusão)

E queria sempre achar (falta de diagnóstico)

Explicação pro que eu sentia (falta de informação)

Como um anjo caído

Fiz questão de esquecer (baixa tolerância à frustração, memória de trabalho, esquecimentos)

Que mentir pra si mesmo

É sempre a pior mentira (mentiras, impulsividade, não aceitação do diagnóstico)

Mas não sou mais

Tão criança, oh! Oh!

A ponto de saber tudo... (imaturidade)

Já não me preocupo

Se eu não sei por que (tédio, falta do interesse, desistências)

Às vezes o que eu vejo (hipervigilância)

Quase ninguém vê (sensibilidade, percepção)

E eu sei que você sabe

Quase sem querer (Inteligência x dificuldades de aprendizagem)

Que eu vejo

O mesmo que você... (atenção, concentração)

Tão correto e tão bonito

O infinito é realmente

Um dos deuses mais lindos (idéias, criatividade, excitação)

Sei que às vezes uso

Palavras repetidas (insistência, perseverança)

Mas quais são as palavras

Que nunca são ditas?

Me disseram que você

Estava chorando (afeto, sensibilidade)

E foi então que eu percebi

Como lhe quero tanto... (distração, percepção)

Já não me preocupo

Se eu não sei por que (tédio, falta de interesse, desistência)

Às vezes o que eu vejo (hipervigilância)

Quase ninguém vê (percepção)

E eu sei que você sabe

Quase sem querer (inteligência x dificuldades de aprendizagem)

Que eu quero

O mesmo que você... (equilíbrio, autocontrole, paz interior, sucesso)

Oh! Oh! Oh! Oh!...

(Quase Sem Querer, Legião Urbana)

**(PROJETO SINAPSE – Serviço de Informação Assistência e Psico-
educação) – Vídeo (<http://www.youtube.com/watch?v=Ztkaw9W-Mxk>)**

**Dr. Paulo André Issa (www.canalsaudemental.com) Neuropsiquiatra de
crianças, adolescentes e adultos.**

ANEXO III

MEC/SEESP

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

I – Introdução

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva*

da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II – Marcos históricos e normativos

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um

atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “*o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana*”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades

de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação –NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores,

constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplarem, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* são reafirmadas a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

III – Diagnóstico da Educação Especial

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação; à infra-estrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006.

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 441.155 (63%) alunos em 2006.

Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2006: 112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da

educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns.

O Censo da Educação Especial na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%).

Aponta também o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e, em 2006 passa a registrar 54.412, representando um crescimento de 730%. Das escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12%.

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possuem ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

Atendimento educacional especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

Participação da família e da comunidade;

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V – Alunos atendidos pela Educação Especial

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vem modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma

atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, 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 alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao

da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do

desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico 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, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema

educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

VII – Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei N° 7.853*, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*.

UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional*

de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto Nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 2.678*, de 24 de setembro de 2002. Disponível em:

ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.296* de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2ª ed. ver.e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

Componentes do Grupo de Trabalho

Claudia Pereira Dutra – MEC/SEESP

Secretária de Educação Especial

Cláudia Maffini Griboski – MEC/SEESP

Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise de Oliveira Alves – MEC/SEESP

Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa – MEC/SEESP

Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

Antônio Carlos do Nascimento Osório

Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (1996).

Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

Claudio Roberto Baptista

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996), Itália. Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

Denise de Souza Fleith

Professora da Universidade de Brasília – UnB. Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999), EUA. Pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005), Inglaterra. Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensinoaprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Eduardo José Manzini

Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, de Marília-SP. Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Editor da Revista Brasileira de Educação

Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

Maria Amélia Almeida

Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987), EUA. Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

Maria Teresa Eglér Mantoan

Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

Rita Vieira de Figueiredo

Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (PhD) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995), Canadá. Pós-doutorada em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005), Espanha. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

Ronice Müller de Quadros

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, com estágio na University of Connecticut (1997-1998), EUA. Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais. Membro do

editorial das publicações Espaço – INES, Ponto de Vista-UFSC e Sign Language & Linguistics.

Soraia Napoleão Freitas

Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (1998). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPq – Educação Especial: Interação e Inclusão Social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.