



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS PIO IX
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

JOSILENE DOS SANTOS SILVA

O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM TDAH

FRONTEIRAS-PI

2023

JOSILENE DOS SANTOS SILVA

O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM TDAH

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico)
apresentado como exigência parcial para obtenção
do diploma do Curso de Especialização em
Educação Especial e Inclusiva do Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí,
Campus Pio IX.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Antônio Rodrigues.

FRONTEIRAS -PI

2023

JOSILENE DOS SANTOS SILVA

O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TDAH

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico)
apresentado como exigência parcial para obtenção do
diploma do Curso de Especialização em Educação
Especial e Inclusiva do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Pio IX.

Aprovada em: _08__/_12__/_2023_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Miguel Antônio Rodrigues
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Prof. (a) Dra. Danielle Cristina Lima
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Prof. (a) Dra. Leidiane Magalhães de Araujo Barros.
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH

Josilene dos Santos Silva¹
Miguel Antônio Rodrigues²

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do desenvolvimento cujos sintomas causam dificuldades na vida pessoal e interpessoal. Em estudantes, comprometem sua vida funcional com reflexos diretos no contexto escolar, resultando em problemas de aprendizagem. O presente trabalho procurou identificar e analisar metodologias ativas capazes de causar um impacto positivo no ensino e aprendizagem dos alunos diagnosticados com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Sabemos que as metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de seu próprio conhecimento. Portanto, o objetivo desse trabalho é disseminar metodologias ativas, tanto aos docentes, como aos próprios alunos e a todos aqueles que têm contato direto e indireto com esse grupo de estudantes.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; TDAH; Inclusão.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a developmental disorder whose symptoms cause difficulties in personal and interpersonal life. In students, they compromise their functional life with direct consequences in the school context, resulting in learning problems. The present work sought to identify and analyze active methodologies capable of making a positive impact on the teaching and learning of students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). We know that active methodologies are teaching strategies that aim to encourage students to learn autonomously and participatively, through real problems and situations, carrying out tasks that encourage them to think beyond, to take initiative, to debate, becoming responsible for building their own knowledge. Therefore, the objective of this work is to disseminate active methodologies, both to teachers, to the students themselves and to all those who have direct and indirect contact with this group of students.

Keywords: Active Methodologies; ADHD; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da educação inclusiva, tem-se observado amplas discussões acerca do uso de diagnósticos psiquiátricos em crianças como justificativa para problemas de aprendizado, comportamentais e dificuldades na educação familiar. O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), em particular, tornou-se amplamente conhecido por meio

¹Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista no ensino de geografia e história. Acadêmica do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Federal do Piauí. E-mail: josysantos.silva12.94@gmail.com.

²Pós-doutor em Educação pela USP. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. E-mail: miguel.rodrigues@ifpi.edu.br.

da mídia, sendo frequentemente utilizado como exemplo para explicar o comportamento de crianças consideradas indisciplinadas ou excessivamente enérgicas. No entanto, atribuir precipitadamente o diagnóstico de TDAH a uma criança simplesmente com base em comportamentos agitados ou desatentos em determinadas situações é um equívoco.

O processo de construção do diagnóstico de TDAH requer uma análise cuidadosa, que vai além dos sintomas típicos, como desatenção persistente e hiperatividade. É essencial considerar as alterações no funcionamento cognitivo que afetam diretamente as funções executivas, a linguagem e as habilidades motoras, que são parte integrante do quadro do TDAH e que se manifestam especialmente no contexto escolar (Ribeiro, 2013).

A educação inclusiva desempenha um papel crucial, ao valorizar a diversidade e promover um ambiente educacional acolhedor e inclusivo, essa educação oferece oportunidades para que as crianças, por exemplo com TDAH, possam desenvolver todo o seu potencial acadêmico e social. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma “solução” relevante, sendo-as de um processo abrangente, cuja característica fundamental é a participação ativa do aluno como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, (Oliveira e Pontes, 2013).

Essas abordagens pedagógicas representam uma perspectiva inovadora e promissora no contexto educacional contemporâneo e inclusivo, uma vez que estimulam a autonomia, o engajamento e a construção de conhecimento pelos estudantes. Diante disso, este artigo objetiva realizar uma síntese analítica e concisa sobre a abordagem de novas metodologias por parte dos docentes, pois como cita Fazenda (2002, p. 08) a “abordagem metodológica é indiscutível, sendo a peça fundamental em todo o processo de ensino.”

Nesse contexto, emerge a problemática subjacente: quais metodologias ativas tiveram o potencial de efetivamente incitar o processo de ensino-aprendizagem em estudantes diagnosticados com TDAH? O objetivo central deste estudo consiste em investigar e identificar as didáticas ativas que se mostraram eficazes para atender às necessidades educacionais desses alunos, bem como, analisar o impacto dessas abordagens em sua participação, engajamento e desempenho acadêmico.

Além da introdução, este estudo divide-se nas seguintes seções: Procedimentos Metodológicos, que detalha como foi realizada a pesquisa; A Inclusão Escolar, que traz uma abordagem histórica acerca da evolução da educação inclusiva principalmente em nível nacional. Depois apresenta uma seção inteira para compreensão do TDHA, desde o diagnóstico até o tratamento. Em seguida, traz um capítulo sobre as Metodologias Ativas e suas possibilidades de deixar a sala de aula mais atrativa para alunos com TDHA. Percorre ainda sobre a importância da participação familiar no processo de inclusão, e por fim traz as considerações finais, ou seja, as ideias conclusivas que foram discutidas ao longo da desenvoltura desse artigo.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utiliza-se o método de pesquisa bibliográfica, com a finalidade de analisar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes diagnosticados com TDAH. O estudo parte de uma revisão literária composta pelos principais autores e pesquisadores da área. O objetivo é traçar um “padrão” em metodologias ativas que possam ser trabalhadas em salas de aula. A pesquisa baseia-se em estudos de autores como Maria Salete Aranha (2005), Francine Cristine Garghetti (2013), Oliveira Pontes (2013), Gustavo Teixeira (2013), Simone Pletz Ribeiro (2016), Meirielle Rosa Magalhães Teixeira (2022) e outros pensadores que elaboraram trabalhos pertinentes ao assunto.

Realiza-se um corte temporal entre os anos de 2015 a 2023, por estarem enquadrados em um período que vigora as leis de educação inclusiva no Brasil. Partindo dos conceitos

apresentados pelos autores, o trabalho analisa Metodologias Ativas e as leis inclusivas. Nesse sentido foi realizada uma pesquisa documental, como a leitura da Constituição Federal (1988), da Declaração de Salamanca (2004), da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9394/96 (1996), da Convenção das Pessoas com Deficiência (2006) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI - (2015). Esses documentos contribuíram para análise do tema em questão. O estudo tem caráter essencialmente qualitativo, com ênfase na observação e estudo documental, ao mesmo tempo que é feito o cruzamento dos dados levantados com toda a pesquisa bibliográfica. O método de pesquisa escolhido favorece uma liberdade na análise de se mover por diversos caminhos do conhecimento. Isso possibilita assumir várias posições no decorrer do percurso, não obrigando atribuir uma resposta única e universal a respeito do objeto.

3 INCLUSÃO ESCOLAR

A história documenta uma ampla gama de abordagens em relação às pessoas com deficiência ao longo do tempo, refletindo as diferentes perspectivas sociais e culturais de cada período histórico. Essas abordagens variam desde interpretações místicas até medidas extremas como o abandono e o extermínio, passando por atos de caridade, segregação, exclusão e integração (Aranha, 2001). Dessa forma é importante destacar também o pensamento de Garcia (2011), pois segundo o autor as pessoas que não nasciam dentro da normalidade passavam por:

rejeição e eliminação sumária, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro. Na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência. Da mesma forma, em Esparta, os bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios. Já em Atenas, influenciados por Aristóteles – que definiu a premissa jurídica até hoje aceita de que “tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça” – os deficientes eram amparados e protegidos pela sociedade.

Pessotti (1984) nos diz que atualmente o debate sobre a inclusão dessas pessoas é central nas discussões sociais. Nesse sentido e no contexto do desenvolvimento das perspectivas sociais em relação às pessoas com deficiência, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF) desempenharam um papel significativo, ao publicar em 2001 uma primeira resolução conceitual sobre a terminologia "deficiência".

Nesse caso, define-se que "deficiência" se refere a uma condição com perda, anomalia ou alteração em estruturas psicológicas, fisiológicas ou anatômicas, seja permanente ou temporária. Essa definição inclusiva reconhece a diversidade de deficiências e abrange cinco categorias principais: física, auditiva, visual, intelectual e múltipla (OMS, 2001).

Ao mencionar a Inclusão dessas pessoas em ambientes educacionais, percebe-se que essas discussões são motivadas principalmente pela promulgação e “aplicação” de leis que visam assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Conforme é estabelecido na Constituição Federal (1988), na Declaração de Salamanca (1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), e no Estatuto da Pessoa com Deficiência- LBI (2015).

A Constituição Federal (1988), em seu Artigo 205, estabelece que “a educação é um direito de todos, sendo um dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse artigo tem o princípio fundamental, que corrobora em debates e ações em prol da inclusão dos

alunos com necessidades especiais, na perspectiva de promover uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

A Declaração de Salamanca, introduziu a visão de uma "educação para todos". Esse documento representou um avanço crucial ao reconhecer a imperatividade de promover uma educação inclusiva que atenda a pluralidade de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens étnicas, sociais ou culturais. "Todos têm o direito de aprender, independentemente de quem são, onde vivem, o que acreditam ou quais condições físicas ou intelectuais possam ter" (Salamanca, 1994).

Nesse contexto, o Artigo 58 da LDB (Lei nº 9.394/96) cita: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação." (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Esse artigo, define a educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, com o objetivo de atender educandos com necessidades especiais. A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares é um dos princípios fundamentais da LDB. A Lei prevê que o sistema educacional deve ser inclusivo, buscando garantir o acesso e a permanência de todas as pessoas na escola, independentemente, de suas condições físicas, sensoriais e intelectuais.

Portanto, a LDB estabelece diretrizes para promover a inclusão desses estudantes, as quais podem incluir: Acesso Universal, Formação de Professores, Adaptação Curricular, Apoio Pedagógico, Avaliação Diferenciada e a Participação da Família na Comunidade Escolar. Essas medidas visam garantir que todos os estudantes, independentemente, de suas condições, tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo e igualitário.

Outro documento relevante, é A Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência (2006), que fornece um fundamento jurídico para promover a igualdade de oportunidades, prevenir a discriminação e permitir a participação completa dessas pessoas em todas as dimensões da vida social, incluindo o âmbito educacional;

"Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão um sistema de educação inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida" (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Artigo 24).

O trecho citado da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência destaca a importância do reconhecimento do direito à educação para pessoas com deficiência e estabelece que esse direito deve ser efetivado de forma não discriminatória, com base na igualdade de oportunidades. Para alcançar esse objetivo, os Estados Partes concordam em promover um sistema de educação inclusivo em todos os níveis, bem como, o aprendizado ao longo de toda a vida. A educação inclusiva não se limita apenas à escolarização, mas também promove a aprendizagem ao longo da vida, garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso contínuo à educação e ao desenvolvimento pessoal.

Nesse mesmo sentido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015) representa um avanço significativo na legislação brasileira ao reforçar e ampliar os princípios de inclusão educacional já estabelecidos em leis anteriores. Em seu Artigo 27, a LBI reafirma o compromisso com a igualdade de oportunidades, destacando a importância do acesso ao currículo para pessoas com deficiência. Isso significa que a educação inclusiva não é apenas um direito, mas uma prioridade que deve ser assegurada pelo Estado.

Além disso, o Artigo 28 do Estatuto destaca a necessidade de oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo poder público, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa medida reconhece que as pessoas com deficiência podem ter necessidades específicas que requerem apoio individualizado e suporte adicional no ambiente educacional. O AEE desempenha um papel crucial ao adaptar estratégias e recursos para atender às demandas variadas desses estudantes, promovendo assim uma educação inclusiva efetiva. Desse modo, Mantoan (2010) esclarece a atuação e competência do AEE na perspectiva da educação inclusiva:

O AEE constitui um vetor importante de transformação do ensino especial e comum exigida pela inclusão, por abordar as diferenças sem apelo às generalizações que as especializam e que redundam em fórmulas prontas de atendimento especializado. O fato de a Política ter definido seu público específico não contradiz esta abordagem das diferenças; o AEE planeja e executa suas intervenções dentro de quadros identitários móveis individualizados, suscetíveis a influências do meio, que não estão restritos a características previamente descritas, diagnósticos e prognósticos implacáveis. (p. 14)

Em resumo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolida e expande o compromisso do Brasil com a educação inclusiva, garantindo igualdade de oportunidades e acesso ao currículo para todas as pessoas, independentemente de suas condições. O estabelecimento do AEE reforça ainda mais esse compromisso, assegurando que as necessidades individuais sejam atendidas, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Entretanto, são muitas as leis que asseguram e reafirmam os direitos educacionais dos alunos com necessidades especiais. Entretanto, a realidade da educação inclusiva no Brasil nos revela uma trajetória relativamente árdua. Durante grande parte de sua história educacional, a sociedade brasileira refletiu em sua estrutura a discriminação que se traduziu na exclusividade acadêmica de um grupo privilegiado e homogêneo, deixando à margem aqueles que não se encaixavam nesse perfil, particularmente as pessoas com deficiências, como é mencionada pelo autor Rodrigues (2006 p.162); “Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se produziam e transmitiam conhecimento”.

Nesse caso, embora respaldada por várias leis a educação inclusiva brasileira enfrenta desafios significativos na prática. Muitas escolas e profissionais de educação carecem do preparo adequado para atender às necessidades de alunos com deficiência. Isso resulta em barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que limitam o acesso e a participação plena desses alunos, ocasionando outras questões/problemas como nos afirma Carvalho, (2008) “[...] são todos: os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação [...]”.

O pensamento de Carvalho (2008) enfatiza primeiramente a falta de vigor prático das leis brasileiras, e posteriormente o despreparo das escolas e profissionais de educação em todo território nacional, que podem trazer consequências adversas a educação inclusiva. Em vez de promover a inclusão, a falta do teor teórico na prática pode alienar e desencorajar os alunos com deficiência, levando-os a abandonar a escola em busca de ambientes mais acolhedores e acessíveis.

A inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um tema relevante e desafiador nesse contexto educacional e inclusivo. O TDAH é uma condição neurológica que afeta o controle da atenção, impulsividade e atividade motora, podendo interferir significativamente no desempenho acadêmico das crianças e adolescentes que o possuem. Os dados mencionados, referindo-se a Mattos (2001), indicam que o TDAH é

uma das principais causas de fracasso escolar, afetando cerca de 20% das crianças com esse transtorno. Essa estatística ressalta a importância de abordar de forma eficaz a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

Pois, na fase inicial de aprendizado da leitura e escrita, é essencial que as crianças mantenham a atenção e concentração para atingir os objetivos pedagógicos. Todavia, infelizmente na idade escolar, crianças com TDAH têm maior risco de repetição, evasão, baixo desempenho acadêmico, desafios emocionais e sociais, quanto já nos cita Mattos (2002). Esse contexto evidencia a preocupação crescente entre os educadores em relação às dificuldades de aprendizagem enfrentadas por esses alunos.

Além do mais, a presença de alunos com TDAH em salas de aula exige abordagens pedagógicas específicas, estratégias de apoio e, sobretudo, um olhar humano por parte dos docentes, como refuta Strieder; Zimmermann (2011), que é no olhar que entendemos, percebemos e respeitamos as diferenças de vidas. Para que desse modo, possa-se garantir e ‘assegurar’ que essas crianças tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial educacional. Na tentativa de minimizar o impacto do transtorno perante a evasão e o desempenho estudantil desses discentes.

Nesse sentido, Pereira (2012) apresenta uma definição que corrobora com essa esperança; “Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas)”. A definição do autor reforça a ideia de que as metodologias ativas evidenciam a importância de flexibilizar a prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, o currículo. No mesmo sentido que, ainda colocam o estudante como corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, o que poderia canalizar a energia e a atenção seletiva dos alunos com TDAH, se o professor olhar com uma perspectiva mais positiva e criativa para as Metodologias Ativas em consonância com esse público.

A implementação das Metodologias Ativas no contexto escolar e, principalmente, na busca por uma educação inclusiva de qualidade, representa, de fato, uma mudança significativa em relação ao paradigma tradicional de ensino. O tradicional é frequentemente associado a um modelo de educação centrado no professor, em que ele é visto como o detentor absoluto do conhecimento, e a transmissão desse conhecimento ocorre de forma unidirecional, passiva e muitas vezes, baseada em aulas expositivas. No entanto, as Metodologias Ativas trazem uma abordagem mais dinâmica e centrada no aluno (Pereira, 2012.), o que se alinha com a visão de educação de Paulo Freire (1987) e outros educadores progressistas.

Logo, quando nos deparamos com crianças que enfrentam desafios específicos, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que frequentemente se manifesta como uma atenção seletiva (Silva, 2000), torna-se imprescindível que os educadores adotem estratégias pedagógicas que transcendam as simples exposições teóricas. A pedagogia de Paulo Freire, conforme expressa em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, é altamente relevante ao considerar a educação de crianças com desafios específicos, como o (TDAH). Freire enfatiza uma abordagem centrada no aluno e na construção do conhecimento, o que pode ser adaptado para atender às necessidades dessas crianças.

Dessa forma, é fundamental que os professores se engajem em abordagens que não apenas despertem a atenção, mas também que nutram o interesse e o prazer intrínseco pela aprendizagem. As Metodologias Ativas não se limitam a transmitir informações de maneira passiva, mas, em vez disso, promovem um ambiente dinâmico e interativo no qual os alunos são incentivados a explorar, questionar, colaborar e aplicar o conhecimento de maneira prática e significativa, (Pereira, 2012.). Nessa perspectiva, faz-se necessário ainda citar o pensamento de (Silva, 2000, p 20);

“O TDAH nasce a partir de um trio de base alterada de sintomas, formado por alterações da atenção, impulsividade e da velocidade da atividade física e

mental, que se irá desvendar em todo o universo que, muitas vezes, oscila entre o universo da plenitude criativa e o da exaustão de um cérebro que não para nunca”

Sendo assim, para crianças com TDAH, a utilização dessas estratégias pedagógicas pode representar um verdadeiro alento, pois proporcionam oportunidades para que desenvolvam suas habilidades cognitivas e socioemocionais de forma mais eficaz. Por meio da participação ativa em atividades práticas, da resolução de problemas reais e da interação construtiva com os colegas, essas crianças podem encontrar um ambiente educacional mais estimulante e inclusivo, no qual a sua atenção seletiva e sua plenitude criativa podem ser redirecionadas de forma produtiva para o processo de aprendizagem.

Além do mais, cabe escola a responsabilidade de proporcionar as condições necessárias para que a criança possa permanecer na instituição e que sua aprendizagem ocorra de maneira eficaz. Caso contrário, a exclusão pode persistir dentro do ambiente escolar, que tem como objetivo a inclusão de todos. (Vercelli, 2012, p. 3).

3.1 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - (TDHA).

TDAH, sigla para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, é um transtorno neurobiológico de origem multifatorial caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade, que impactam significativamente o funcionamento e o desenvolvimento das pessoas afetadas (APA, 2014). O transtorno é comumente diagnosticado na infância, embora possa persistir até a idade adulta.

A etiologia do TDAH ainda não é completamente compreendida, mas pesquisas sugerem uma combinação de fatores genéticos, neuroquímicos e ambientais como contribuintes para sua manifestação. O diagnóstico do TDAH, como já foi mencionado, é realizado na infância do sujeito. Entretanto, faz-se necessário o acompanhamento pelo prazo de seis meses por uma equipe multidisciplinar, a qual é encarregada de identificar se a criança apresenta os mesmos aspectos atitudinais pertinentes ao TDAH na escola e fora dela (Souza & Sampaio, 2019).

O TDAH pode afetar de forma diferente em cada indivíduo, os diversos aspectos envolvidos no funcionamento da atenção e nas tarefas em que ela é necessária, como no planejamento, na organização e no controle dos estímulos (Neto, 2007). É importante salientar ainda, que há três sintomas característicos do TDAH, sendo eles: desatenção, hiperatividade e impulsividade, e como já mencionado pelo autor, cada pessoa combina os sintomas de forma diferenciada.

Essa síndrome pode ser dividida em três tipos: 1. TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; 2. TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade e 3. TDAH com os três sintomas combinados (DSM IV, 2000).

O tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma questão complexa que requer medidas multidisciplinares para abordar de forma eficaz as diversas dimensões do transtorno. Essas intervenções devem envolver abordagens psicossociais e psicofarmacológicas (dependendo do grau de apresentação dos sintomas). Portanto, o tratamento do TDAH deve ser personalizado e adaptado às necessidades específicas de cada paciente.

3.2.1 Aprendizagem Significativa para Alunos com TDAH: Metodologias Ativas como uma Possibilidade.

Os alunos com TDAH podem enfrentar desafios significativos na vida acadêmica, social e emocional. Esses desafios podem incluir dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, baixa autoestima, déficits nas habilidades sociais e prejuízos nas relações interpessoais.

Ao mencionar a questão acadêmica, Rief (apud Rohd e Mattos, 2002, p. 206), aponta que “é necessário modificar vários aspectos no processo ensino-aprendizagem do aluno com TDAH, como o meio ambiente, a estrutura da sala de aula, os métodos de ensino, os materiais usados, o nível de apoio (...)”. Enfim, mudanças que permitam a esta criança hiperativa uma integração social mais ampla e adequada. É importante que o professor tenha em mente que é preciso tentar várias intervenções até que algum resultado positivo apareça.

Segundo Morin, (2000, p. 86) “é preciso navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélago de certeza”. O pensamento deste autor destaca a importância da adaptabilidade e resiliência do professor no contexto do ensino com metodologias ativas. Ele sugere que os docentes devem estar dispostos a abraçar a incerteza como parte integrante do processo de aprendizado e estar preparados para ajustar suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos e as circunstâncias em constante mudança.

Nesse sentido, é necessário flexibilizar o currículo da aula, adaptando-a às necessidades e realidades de cada estudante. Sabemos que não é uma tarefa fácil, principalmente quando faltam recursos, mas é um passo essencial na construção de uma aprendizagem significativa para estes alunos. (Garofalo, 2018).

As metodologias ativas frequentemente envolvem aprendizado prático e experiencial, permitindo que os alunos com TDAH se envolvam fisicamente nas tarefas. Isso pode ajudar a canalizar sua energia e sua criatividade de maneira mais produtiva, segundo Pereira (2012).

São muitas as possibilidades de Metodologias Ativas, tal como; Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem com Gamificação, Mapas Conceituais, Método Socrático, Aprendizagem por Descoberta etc.

No entanto, assim como ocorre com a teoria, uma metodologia, por mais promissora que seja pelas suas características, por si só, não transforma o mundo ou a educação, nem mesmo consegue promover a motivação autônoma dos alunos com TDAH.

Para reafirmar este pensamento, recorremos ao autor Sánchez Vázquez (1977, p. 206-207) ao mencionar que, “a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação.”

Nesse sentido, o olhar flexível e humano para se trabalhar as Metodologias Ativas com esses discentes, não cabe apenas ao professor, mas a toda a conjuntura da educação, incluindo secretarias responsáveis por disponibilizar recursos adequados, e a comunidade escolar como um todo, incluindo direção e coordenação, a se organizarem para obter o máximo de benefícios possíveis das Metodologias Ativas na formação das crianças com TDAH.

Além disso, um desafio interessante reside nos registros das experiências dos docentes e secretarias com essas metodologias e seus efeitos junto aos alunos. Isso amplia as reflexões e evidências de seus benefícios pedagógicos, fortalecendo a abordagem ativa como uma estratégia eficaz para promover um ambiente de aprendizado enriquecedor.

É fundamental ressaltar que esses registros podem estar sendo utilizados por outros professores que enfrentam desafios diretos e indiretos com o público de alunos com TDAH, contribuindo para o compartilhamento de boas práticas e aprimorando o ensino inclusivo de forma mais abrangente.

3.2.2 Inclusão Escolar: O Impacto Positivo da Participação Familiar

Além de aceitar as necessidades de seu filho, Silva e Mendes (2008) apontam que a família deve se empenhar em promover o desenvolvimento educacional de seus consanguíneos de acordo com suas possibilidades. A perspectiva das autoras destaca a importância da família não apenas em aceitar as necessidades de seu filho, mas também de se empenhar em promover o desenvolvimento estudantil de acordo com suas probabilidades, o que decora com o artigo 205 da Constituição Federal (1988), que evidencia o dever da família juntamente com o Estado na garantia de uma educação de qualidade, nesse ínterim a educação inclusiva.

Nesse sentido, Dessen e Polonia (2007) destacam que a família desempenha um papel fundamental sendo o primeiro ambiente de socialização para os indivíduos. Ela é frequentemente considerada como a primeira instituição social, dedicada a garantir o bem-estar de seus membros, com um foco especial na proteção das crianças. Além disso, a família desempenha um papel crucial na transmissão de valores, ideias, crenças e significados que são inerentes à sociedade em que estão inseridos.

Essas abordagens enfatizam o papel central da família como parceira na educação de crianças com necessidades especiais ou diferentes. Nesse contexto Borges, Gualda e Cia (2015, p. 179) apontam que “a escola necessita criar estratégias variadas e inovadoras de comunicação com os pais, para que a comunicação seja suficiente e efetiva ao transmitir informações relevantes sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança.”

Sendo assim, a participação da família é um processo de construção coletiva. Daneluz (2008) destaca que se devem incentivar práticas participativas dentro do colégio que apontem a necessidade da família de participar efetivamente na escola, de maneira autônoma e com força para lutar e alcançar objetivos comuns.

Desse modo, entendemos que os professores não podem trabalhar mais de forma individualizada, principalmente quando falamos de educação inclusiva. Vilaronga e Zerbato (2014, p.11) menciona que, “os professores não deveriam trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas de um grupo de pessoas cujas respostas e funções fossem derivadas de filosofias e objetivos mútuos”. Essa abordagem é fundamental porque reconhece que a inclusão de alunos com necessidades especiais requer uma abordagem interdisciplinar e a contribuição de diversos profissionais, incluindo os pais.

Quando falamos sobre os familiares de crianças com TDAH, Castro e Malagris (2003) abrem outro leque de discussão ao mencionarem que as crianças com TDAH conseguem esgotar seus pais, deixando-os envergonhados pelo seu comportamento inadequado e pelas diversas críticas que recebem, assim como rejeitados ou culpados.”

Certamente, crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) podem introduzir um considerável desequilíbrio na dinâmica familiar, o que, por sua vez, pode instaurar desacordos e tensões, inclusive no contexto conjugal. Esse desafio, intrínseco ao manejo das necessidades específicas de um filho com TDAH, pode influenciar de maneira significativa a disposição e a capacidade dos familiares em participarem ativamente das interações com os educadores.

Portanto, torna-se essencial a estes pais buscarem informações, lerem o máximo que conseguirem a respeito do transtorno para que possam compreender quais as melhores maneiras de auxiliar os seus filhos. Entretanto, é relevante que os pais aceitem o fato de que seu filho possui TDAH e passe a lutar lado a lado com a criança para ajudá-la a vencer a maior quantidade de barreiras possíveis que este transtorno lhes impõe.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Metodologias Ativas têm o potencial de engajar os alunos de maneira profunda e significativa, estimulando seu interesse e motivação intrínseca para a aprendizagem. No entanto, para que essa abordagem pedagógica seja eficaz, é essencial que sejam alocados recursos e investimentos substanciais por parte do governo. A infraestrutura adequada, a Formação Continuada dos Professores, A aceitação e Parceria com as Famílias, o Acesso às Tecnologias educacionais, são elementos fundamentais para tornar possível a implementação das Metodologias Ativas.

Além disso, é crucial que os educadores desenvolvam uma visão flexível e, acima de tudo, humana, ao trabalhar com alunos com necessidades diversas. Cada aluno é único e a compreensão de suas particularidades é essencial para oferecer o apoio necessário. Os professores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e no sucesso dos alunos, e seu comprometimento com a adaptação e a inovação é fundamental para o alcance desses objetivos.

É importante destacar que a colaboração e a troca de experiências entre os educadores desempenham um papel crucial no processo de aprimoramento da educação inclusiva. Quando uma Metodologia Ativa demonstra resultados significativos em sala de aula, é fundamental que os docentes registrem esses sucessos e compartilhem-nos com outros profissionais. Essa disseminação do conhecimento entre os educadores contribui para a construção de uma comunidade de prática que pode se beneficiar mutuamente com estratégias pedagógicas eficazes.

Nesse sentido, concluímos que a promoção da educação inclusiva efetiva exige não apenas vontade política, mas também a disponibilidade de recursos, a formação contínua dos professores e a colaboração entre os profissionais da educação e familiares. Somente por meio desse esforço conjunto, comprometimento com a adaptação e a inovação poderemos verdadeiramente transformar o cenário educacional, garantindo a inclusão de todos os alunos e proporcionando oportunidades iguais para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médio: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION DSM-IV-TR - **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Coord. M. R. Jorge, Trad. Dayse Batista, 4 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ARANHA, M.S.F. (1995). **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. Temas em Psicologia, 2001.

BORGES, L.; GUALDA, D. S.; CIA, F. **Relação Família e Escola e Educação Especial: Opinião de Professores**. Educação: Teoria e Prática, v. 25, n.48, p. 168-185, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Centro Gráfico do Senado Federal – Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência** (Lei nº 13.146/2015)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Cartografia do trabalho docente para educação Inclusiva**. Revista @ mbienteeducação, São Paulo: v.1, n. 2, p. 21-30, ago; dez, 2008.

CASTRO, A. & MALAGRIS, L. E. N. **Crianças Estressadas: causas, sintomas e soluções**. Campinas: Papyrus (2003).

CINIELLO, E. J. K; MAIA, D. F., HARTMANN, C., SANTOS, G. J. & FARIAS, A. L. P. (2014). **TDAH, o desafio da inclusão**. FIEP Bulletin, 84 (ed. esp.), 1 – 8.

CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

DANELUZ, Mariluci. **Escola e família: duas realidades, um mesmo objetivo**. In: I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2011.pdf>> Acesso em 16 out. 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**: Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2015.» <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da comissão in-ternacional sobre educação para o século XXI. 2.ed. Brasília, DF: Cortez Editora, 1998.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto: Paidéia. Vol. 17. n. 36. Jan/Abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003>. Acesso em 09 out. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política Nacional de Educação Especial no ano de 2000: a** formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, Claudio Roberto CAIADO, Katia Regina Moreno. Professores e Educação Especial: Formação em foco. Porto Alegre Mediação. 2011, p.65-78.

GARGHETTI, Francine Cristine. **Breve história da deficiência intelectual**, 2013.

MAGALHÃES, Meirelles Rosa Teixeira. **A importância da Inclusão dos Alunos com TDAH e da Educação Especial**, 2022.

MATOS, M. A. **As categorias formais de comportamento verbal em Skinner**. In: Reunião anual da sociedade de psicologia de Ribeirão Preto, 21, 1991, Ribeirão Preto. Anais. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, São Paulo, p.333-341, 1991.

MANTOAN, Maria Teresa E. e SANTOS, Maria Terezinha da C. T. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MORIN E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2a ed. São Paulo: Cortez; 2000.

OLIVEIRA, M. G.; PONTES, L. **Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar**: um relato de experiência. X Congresso Nacional de Educação –EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5889_3479.pdf> Acesso em 14 de julho de 2017.

OMS - Organização Mundial da Saúde, Brasil.

POETA, L.S. e NETO, F.R. **Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolas da rede pública de Florianópolis usando a EDAH**. Rev. Bras. Psiquiatr.,26 (3), 150-155, 2006.

PEREIRA, Érico Felden. **Qualidade de vida**: abordagens, conceitos e avaliação. (2012) CDD. 20.ed. 613.7.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental**: da superstição a ciência. São Paulo: T.A Queiroz, 1984.

<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: Doze Olhares Sobre Educação. Editora: Summus. São Paulo, 2006.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Família de crianças com deficiências e profissionais**: componentes da parceria colaborativa na escola. Ver. Bras. Educ. espec. v. 14 n. 2. Marília. Maio/Ago 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000200006&script=sci_arttext>. Acesso em 15 outubro 2013.

SOUZA, L. C. & SAMPAIO, R. T. (2019). **A educação musical inclusiva no Brasil**: uma revisão de literatura. Olhares, 7(2), 113 – 128.

STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. **Inclusão escolar**: um desafio da igualdade na convivência com os diferentes. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 3, p. 127-140, set./dez. 2011.

VERCELLI. Ligia de Carvalho Abões. **O trabalho do psicopedagogo institucional**. Revista Espaço Acadêmico v.12, nº139, dez.2012. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/17281/10050/>

VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160p.