

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE DIREITO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

Evanilda Nascimento de Godoi Bustamante

O direito à educação em condições especiais das crianças portadoras de TDAH na  
perspectiva da filosofia da educação e da justiça distributiva

Belo Horizonte

2017

Evanilda Nascimento de Godoi Bustamante

O direito à educação em condições especiais das crianças portadoras de TDAH na perspectiva da filosofia da educação e da justiça distributiva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para a obtenção do título de Doutora em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Mariah Brochado Ferreira

Belo Horizonte

2017

G588d

Godoi Bustamante, Evanilda Nascimento de

O direito à educação em condições especiais das crianças portadoras de TDAH na perspectiva da filosofia da educação e da justiça Distributiva /Evanilda Nascimento de Godoi Bustamante. -2017

Orientadora: Mariah Brochado Ferreira

Tese(doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito.

1. Direito a educação–Teses 2. Igualdade na educação  
3. Distúrbio de falta de atenção com hiperatividade 4.Crianças hiperativasl. Título

CDU 37:34

## FOLHA DE APROVAÇÃO

A tese intitulada “O direito à educação em condições especiais das crianças portadoras de TDAH na perspectiva da filosofia da educação e da justiça distributiva”, de autoria de Evanilda Nascimento de Godoi Bustamante, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para a obtenção do título de Doutora em Direito, foi considerada \_\_\_\_\_ pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

---

Profa. Dra. Mariah Brochado Ferreira  
(FD/UFMG – orientadora)

---

Profa. Dra. Adriana Campos Silva  
(FD/UFMG)

---

Prof. Dr. Sebastião Helvecio Ramos de Castro  
(FACMED/UFJF)

---

Profa. Dra. Alice de Souza Birchall  
(PUCMINAS)

---

Profa. Dra. Karine Salgado  
(FD/UFMG)

---

Prof. Dr. Delton Ricardo Soares Meirelles  
(FD/UFF)

Belo Horizonte, 7 de março de 2017.

Por Victor

## Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar à minha orientadora, Mariah, mestre e amiga, por seu acolhimento, por nossos debates, por sua visão acadêmica precisa que me guiou para que eu pudesse chegar aqui, neste trabalho. A conquista de vê-lo concluído também é sua!

Aos meus pais, em especial à minha mãe, figura presente em todos os momentos de aperto e cuja ajuda foi essencial para que eu pudesse escrever este trabalho.

Ao Thomas, companheiro de todas as horas, de estresses e de alegrias, pelo suporte emocional e incentivo acadêmico.

Aos meus amigos, por compreenderem minha ausência nestes anos de doutorado.

Aos novos amigos que o doutorado meu deu.

Aos amigos da Casa Civil, companheiros de luta diária.

Aos professores da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais que muito contribuíram para minha formação acadêmica.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que financiou parte desses estudos.

I believe the children are our future  
Teach them well and let them lead the way  
Show them all the beauty they possess inside  
Give them a sense of pride to make it easier  
Let the children's laughter remind us how we used to be

(Michael Masser e Linda Creed)

## RESUMO

O problema central da pesquisa consiste na construção de uma concepção de educação especial ou do direito ao tratamento diferenciado na educação das crianças portadoras de TDAH que, em razão da deficiência de um neurotransmissor da dopamina, apresentam disfunções executivas, de atenção e de memória que influenciam negativamente seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, impede que elas sejam alfabetizadas no mesmo ritmo das demais crianças da sua sala de aula. No contexto de uma ambiente educacional democrático, tal como pensado pela filosofia da educação de Dewey, uma educação em condições especiais deverá ser pensada à luz dos fundamentos da equidade (igualdade de recursos e de oportunidades) e dos princípios da justiça distributiva aplicados ao âmbito da educação. Busca-se fundamentar a tese de que os estudantes com TDAH necessitam ver reconhecidas suas necessidades especiais e receber suporte educacional diferenciado ao longo de sua vida escolar, primordialmente na fase de alfabetização, a partir da elaboração e implementação de políticas públicas que garantam a eles esses direitos.

Palavras-chaves: TDAH, Educação, Democracia, Filosofia, Justiça Distributiva, Políticas Públicas



## **ABSTRACT**

The central problem of the research consists in the construction of a conception of a special education or of the right to a differential treatment in the education of the children with ADHD who, because of a deficiency of a neurotransmitter of dopamine, present executive, attention and memory dysfunctions that influence negatively their learning process and therefore prevents them from being literate in the same rhythm as the other children in their classroom. In the context of a democratic educational environment, as suggested by Dewey's philosophy of education, an education in special conditions must be thought in the light of the foundations of equity and the principles of distributive justice applied in education. It seeks to be based on the fact that students with ADHD need to be recognized in their special necessities and to receive differentiated educational support throughout their school life, especially in the literacy phase, from the elaboration and implementation of public policies that guarantee them these rights.

Keywords: ADHD, Education, Democracy, Philosophy, Distributive Justice, Public Policies

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADI – Ação Direita de Inconstitucionalidade
- BA – Bahia
- CD – *conduct disorder* (transtorno de conduta)
- CID – Classificação Internacional de Doenças
- CNE/CEB – Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- CONFENEM – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
- DNA – DeoxyriboNucleic Acid (Ácido DesoxirriboNucléico)
- DSM – Diagnostic and Statistical Manual
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ES – Espírito Santo
- EUA – Estados Unidos da America
- IDEA – Individuals with Disabilities Education Act (Lei para a Educação de Indivíduos com Deficiências)
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MABC – Movement Assessment Battery for Children
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- ODD – Oppositional Defiant Disorder (transtorno desafiador opositivo)
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PEI – Programa Educativo Individual
- PIA – Plano Individual de Atendimento
- PNE – Plano Nacional de Educação
- SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
- STF – Supremo Tribunal Federal
- TA – Transtorno de Aprendizagem
- TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TEE – Transtorno da Expressão Escrita
- TL – Transtorno de Leitura
- TM – Transtorno da Matemática
- TV – Televisão

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I .....	7
EDUCAÇÃO ADEQUADA A CONDIÇÕES ESPECIAIS .....	7
I.1. Caracterização do transtorno .....	9
I.2. Primeiros registros e evolução das pesquisas .....	13
I.3. A tríade sintomática .....	20
I.3.1. A diferença entre hiperatividade e a agitação típica da idade .....	20
I.3.2. A impulsividade: o agir sem pensar .....	23
I.3.3. A desatenção e os impactos na vida do portador do Transtorno .....	23
I.4. O diagnóstico: desafios e perspectivas .....	25
I.5. O tratamento do TDAH .....	29
I.6. Diferentes sim, incapazes não .....	30
I.7. O mito da doença inventada: entre a justificação, a aceitação e o consenso .....	33
I.8. Reflexões sobre as condições especiais da desatenção e hiperatividade no ambiente escolar.....	41
I.8.1. A prevalência (numa visão geral).....	42
I.8.2. O desempenho motor.....	44
I.8.3. Os chamados ‘distúrbios educacionais’: os Transtornos da Aprendizagem e sua relação com o TDAH.....	46
I.8.4. Um exemplo de intervenções pedagógicas.....	52
I.9. Conclusões parciais .....	55
CAPÍTULO II.....	57
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA DISTRIBUTIVA E O IDEAL DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA .....	57
II.1. O papel da educação para a formação democrática .....	57
II.2. Contribuições dos filósofos clássicos.....	59
II.3. A concepção de educação no pensamento filosófico de Dewey .....	62
II.4. O meio ambiente social: a escola como meio para aprimorar a sociedade .....	70
II.5. Educação e democracia .....	73
II.6. Os princípios de justiça em John Rawls.....	79
II.7. Educação e justiça .....	85
II.8. As Obrigações Associativas e a Igualdade de Recursos em Ronald Dworkin.....	87
II.8.1. A legitimidade política e as obrigações associativas .....	92
II.8.2. A igualdade de recursos em Ronald Dworkin.....	96

II.9. A distribuição democrática da (na) educação .....	100
II.9.1. Maximização das oportunidades educacionais .....	102
II.9.2. Equalização das oportunidades educacionais.....	104
II.9.3. Meritocracia .....	106
II.9.4. Princípio do mínimo educacional democrático ( <i>Democratic Threshold Principle</i> ) .....	109
II.10. Conclusões parciais .....	113
CAPÍTULO III.....	117
AS OBRIGAÇÕES DO PODER PÚBLICO NO ÂMBITO EDUCACIONAL E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM TDAH.....	117
III.1. O espaço escolar e os desafios postos à implantação de políticas públicas..	117
III.2. A criança no contexto escolar .....	124
III.3. Medicalização da aprendizagem: o desvio de finalidade.....	127
III.4. Educando os menos favorecidos .....	133
III.5. As políticas públicas voltadas para os portadores de deficiência e sua relação (ou não) com o direito dos portadores de TDAH .....	138
III.5.1. A definição de ‘deficiência’ .....	139
III.6. Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva .....	144
III.6.1. Educação inclusiva.....	144
III.6.2. Educação Especial .....	148
III.6.3. Condutas Típicas.....	151
III.7. Análise da legislação pertinente ao tema e dos projetos de lei em tramitação .....	154
III.8. Diretrizes práticas: entre o ideal e o possível.....	160
CONCLUSÃO .....	169
ANEXO.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS .....	177
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....	185
REFERÊNCIAS JURISPRUDÊNCIAIS.....	187

## INTRODUÇÃO

Se concordarmos que a democracia não é apenas uma forma de governo, mas também um modo de vida associativo, devemos então indagar que tipo de sociedade estamos construindo. Não é possível imaginar uma sociedade democrática dissociada dos princípios de justiça e das ideias fundamentais de equidade (*fairness*) e igualdade (iguais oportunidades) como um de seus elementos centrais.

No entanto, prover iguais oportunidades não é uma tarefa simples, especialmente no Brasil, onde, em razão da falta de políticas públicas, grupos minoritários tendem a ser alienados da sociedade. Em tal contexto, ações públicas com vistas a proteger indivíduos contra discriminação e a manter um mínimo de igualdade social devem ser repensadas, o que tentaremos fazer neste trabalho especialmente no âmbito educacional.

É incontroverso que todo indivíduo é afetado por algumas circunstâncias que influenciam a sua posição na sociedade, tais como seus históricos social, familiar e econômico. A posição original nunca é igualitária, mas talvez seja possível remediá-la em um dado momento, se a todos for dada igual oportunidade e, em particular, se a todos forem dadas iguais condições na educação. Sem embargo, igual educação não significa a mesma educação. Às vezes, certos grupos necessitam de atenção especial. Esse é o caso das crianças portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH – cujas peculiaridades serão tomadas neste trabalho como problema central para a crítica ao sistema educacional e proposição de políticas públicas pensadas na perspectiva de uma educação democrática.

Nesse contexto, o trabalho parte de um problema atual, enfrentado por muitas pessoas em todo o mundo, mas ainda pouco conhecido e estudado no Brasil, especialmente na área do Direito<sup>1</sup>: as dificuldades e as necessidades dos portadores do TDAH em fase de alfabetização.

Como ainda não há no Brasil uma política efetiva de assistência a esse grupo específico, os portadores do Transtorno<sup>2</sup>, muitas vezes, se vêm ofendidos em

---

<sup>1</sup> O TDAH não era estudado, inclusive pela medicina, até cerca de 15 anos atrás. Os portadores desse distúrbio eram considerados pessoas com menos capacidade que as demais.

<sup>2</sup> Será utilizada, neste trabalho, a palavra Transtorno como sinônimo de TDAH.

seus direitos fundamentais, sofrem preconceitos e discriminações e a grande maioria não recebe o tratamento adequado. Ademais, as políticas públicas e a legislação existentes no país não abarcam os portadores de TDAH, que acabam permanecendo em uma espécie de limbo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90) – prevê em seu artigo 53, inciso I, que as crianças têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania, sendo-lhes assegurada a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola<sup>3</sup>. Nesse mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) – estabelece como uma de suas diretrizes a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (art. 2º, inciso III).

Partindo dessas premissas, indaga-se: em que medida essa igualdade de condições ou a superação das desigualdades educacionais pode ser efetivada para as crianças com TDAH, principalmente no que se refere ao seu processo de aprendizagem? Há que se indagar em que condições referida permanência da criança na escola deve ser pensada. Não se justifica pensar em permanência apenas no sentido da não-evasão escolar. Para além do problema da não-evasão escolar, apresenta-se o problema da qualidade da educação oferecida não só às crianças que sofrem com TDAH.

A partir da filosofia da educação na perspectiva de John Dewey, busca-se demonstrar como a concepção tradicional de ensino reflete negativamente nas crianças portadoras de TDAH, principalmente na fase inicial da vida escolar. Embora não tenham uma incapacidade cognitiva, o que também pode ocorrer, mas não é uma característica inerente ao Transtorno, essas crianças necessitam de um tratamento diferenciado no seu processo de aprendizagem para que possam atingir a plenitude de suas capacidades.

O problema da pesquisa, portanto, gira em torno da defesa de uma educação especial ou do direito ao tratamento diferenciado na educação das crianças portadoras de TDAH que, em razão da deficiência de um neurotransmissor da dopamina, apresentam disfunções executivas, de atenção, de memória, que

---

<sup>3</sup> Também previsto pela CR/88, no inciso I, do artigo 206.

influenciam negativamente seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, impede que elas sejam alfabetizadas no mesmo ritmo das demais crianças da sua sala de aula.

Nesse contexto, uma educação em condições especiais deverá ser pensada à luz dos fundamentos da equidade (igualdade de recursos e de oportunidades) e dos princípios da justiça distributiva aplicados ao âmbito da educação, ressaltando o direito de essas crianças serem diferentes, de serem respeitadas em suas limitações e atendidas em suas necessidades. Verifica-se, contudo, que a visão tradicional de justiça distributiva em Aristóteles é insuficiente para responder à questão, eis que a justiça distributiva era concebida por ele como princípios que garantissem que as pessoas merecedoras fossem retribuídas ou recompensadas de acordo com seus méritos, em especial em relação à sua posição política<sup>4</sup>. Do mesmo modo, não enfrentou o problema de como alocar recursos escassos sob o título de justiça distributiva<sup>5</sup> (FLEISCHACKER, 2004, pp. 1-2).

Em verdade, ao longo do trabalho, poderá ser constatado que o problema aqui posto afeta diretamente, mas não exclusivamente, as famílias pobres, com escassez de recursos, na medida em que a família que tem condições financeiras de ter acesso às informações sobre o Transtorno, de pagar pelo “complemento escolar” e pelo tratamento (que é multidisciplinar), sofrerá bem menos os efeitos nocivos que o Transtorno traz para a vida das crianças e de suas famílias.

A proposta do trabalho, então, é buscar fundamentos teóricos e práticos para assegurar os direitos dos portadores de TDAH sem vitimização, privilégios ou paternalismos, mas aplicando a eles um direito que lhes é devido: de receberem uma educação especial para que possam se desenvolver plenamente.

Para tanto, estruturamos a presente tese da seguinte forma:

O capítulo I foi pensado de modo a oferecer ao leitor uma apresentação do Transtorno. Por ser uma questão, a princípio, médica, não é comum que a comunidade acadêmica esteja familiarizada com o TDAH. Desse modo, esse capítulo será, sobretudo, descritivo, sem pretensão de aprofundar nas discussões científicas

---

<sup>4</sup> Tradução livre de: “In its original Aristotelian sense, “distributive justice” referred to the principles ensuring that deserving people are rewarded in accordance with their merits, especially regarding their political status.”

<sup>5</sup> Tradução livre de: “Aristotle never put the problem of how to “allocate scarce resources” under the heading of distributive justice.”



acerca do Transtorno, mas com a finalidade de demonstrar qual é o problema inicial dessa tese, sobre o qual será desenvolvido todo o argumento jurídico-filosófico nos capítulos seguintes, pois é difícil defender uma ideia quando ela é mal-entendida ou até mesmo desconhecida pelos interlocutores. Por isso, um capítulo dedicado a explicar o que é o TDAH e seus desdobramentos se faz necessário neste trabalho.

Depois de explicado o que é o TDAH, o capítulo I ainda trará a análise de uma série de pesquisas empíricas, especialmente no âmbito escolar, demonstrando a prevalência do problema, o comprometimento do desempenho motor em relação às outras crianças, os problemas educacionais provenientes do TDAH, fechando com um exemplo de intervenção pedagógica bem-sucedida.

Espera-se, assim, rechaçar a suposição de que o TDAH seria uma doença inventada e demonstrar as dificuldades que as crianças com esse Transtorno enfrentam em sua rotina escolar, muitas vezes sem nem ao menos ter consciência destas dificuldades, para, a partir de então, adentrarmos nos debates teóricos.

No capítulo II tentaremos demonstrar que o problema que afeta as crianças com TDAH requer uma análise do sistema educacional como um todo, pois são questões que afetam a todas as crianças inseridas em um sistema educacional tradicional. Desta forma, será feita uma breve análise da filosofia da educação no intuito de debater qual o papel que a educação deveria exercer para a formação de uma sociedade mais democrática e justa a partir da análise das relações entre educação e sociedade.

A partir da análise de quais deveriam ser os objetivos da educação, a filosofia da educação ajudará a problematizar a questão e a buscar, juntamente com a filosofia política, fundamentos para sustentar o entendimento de que é necessário cultivar nas crianças a capacidade para refletir criticamente sobre suas vidas em sociedade e não apenas serem submetidas a uma educação que esteja voltada para o atendimento de metas e desafios impostos pelo mercado. Os princípios e concepções sobre deliberação e respeito mútuo, presentes na teoria da educação democrática, vão ao encontro da aplicação dos princípios da justiça no âmbito escolar, como será demonstrado.

Ainda no capítulo II, serão analisadas algumas concepções de justiça distributiva para que possa ser enfrentada a questão da alocação de recursos, na

medida em que o direito a receber um suporte educacional diferenciado, que defendemos neste trabalho, implicará em um custo para o Estado. Pretende-se defender que o direito das crianças com TDAH a receber um suporte educacional diferenciado é um dever moral do Estado e uma política pública de implementação obrigatória.

Para embasar esse posicionamento, será trabalhada a teoria da justiça equitativa de Rawls e seu pensamento sobre distribuição de direitos e deveres na sociedade, com aportes das teorias da igualdade de recursos e das obrigações associativas de Dworkin. Complementa o capítulo, uma análise da teoria política da educação, em especial no que se refere à distribuição da educação primária e sua relação com as oportunidades educacionais.

Espera-se, com esses marcos teóricos, fundamentar a tese de que os alunos com TDAH necessitam ver reconhecidas suas necessidades especiais e receber suporte educacional diferenciado ao longo de sua vida escolar, primordialmente na fase de alfabetização, a partir da elaboração e implementação de políticas públicas que garantam a eles esses direitos.

À luz desses princípios, o trabalho fará, no último capítulo, uma análise crítica da legislação brasileira, da prática adotada nas escolas, da política de educação e, principalmente, das propostas legislativas em tramitação que tratam da matéria, com vistas a reconhecer suas virtudes, falhas e desafios para, ao final, propor mecanismos concretos de proteção do direito à educação das crianças que sofrem com esse Transtorno.

Assim, no terceiro e último capítulo, serão trabalhadas as obrigações do poder público quanto às questões educacionais e os direitos das crianças com TDAH que se pretende ver reconhecidos e declarados. Para tanto, parte-se de uma análise crítica das políticas educacionais existentes no Brasil, no intuito de expor suas fragilidades em busca de soluções para os problemas educacionais apresentados. A polêmica acerca da medicalização da aprendizagem é trabalhada, sobretudo, para denunciar o esvaziamento das responsabilidades pedagógicas em meio a um apelo por soluções transferido à medicina.

Passa-se, então, a analisar, já pensando em propostas mais concretas, as políticas voltadas para os portadores de deficiência, no intuito de buscar subsídios

para estender este conceito aos portadores de TDAH para que eles passem a ter direito a receber os serviços de educação especial. Nesta linha, uma análise das políticas sobre educação especial e inclusiva se faz necessária para, já ao final, apresentar as diretrizes práticas que, acredita-se, possam ser a base para a elaboração de políticas públicas que garantam aos educandos com TDAH um tratamento educacional diferenciado.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO ADEQUADA A CONDIÇÕES ESPECIAIS

Tem-se tornado prática comum as escolas transferirem para os pais, e para as próprias crianças, a responsabilidade por sua incapacidade de lidar com as necessidades ou dificuldades apresentadas por essas crianças, de adequar seu currículo escolar e metodologia pedagógica à sociedade pluralista na qual vivemos, em que se deveria primar pelo reconhecimento, e tolerância, da existência de diferentes posições, opiniões e pensamentos.

Desse modo, é mais cômodo criar “padrões de excelência”, segundo critérios de seleção como o ENEM, por exemplo, ou metas da própria escola, estimulando e incentivando a competição desde muito cedo. Poderia até não haver problema com essas proposições, mas a questão é que qualquer distorção ao padrão preestabelecido é traduzida em um problema de saúde ou justificada como incapacidade do aluno para acompanhar a turma, que na visão da escola, deve ter algum problema, já que não se enquadra no padrão.

É nesse contexto que as crianças portadoras do TDAH sofrem dupla discriminação. A primeira é praticada pela escola, que as considera incapazes de se enquadrar no padrão, rotulando-as de preguiçosas, bagunceiras, e até mesmo carentes de capacidade intelectual, encaminhando-as para acompanhamentos extracurriculares de diversas áreas; e a segunda é praticada pela sociedade, na medida em que são vistas com desconfiança, por padecerem de uma “doença inventada” pelas indústrias farmacêuticas. Essa doença inventada nada mais seria senão um mau comportamento, fruto de má-educação dada pela família.

Desse modo, o principal objetivo deste capítulo é o de explicar o que é o TDAH, trabalhando com suas características, fundamentos científicos, tratamento disponível, posicionamentos contrários e as consequências na vida adulta.

Buscar-se-á demonstrar que se trata de disfunção neurobiológica, a partir do comprometimento do córtex pré-frontal, ocasionando uma liberação inadequada de dopamina pelo organismo, cujo diagnóstico é de difícil conclusão, eis que ainda não existem exames de imagens que demonstrem com exatidão essa disfunção do córtex pré-frontal, do mesmo modo como acontece com as demais

doenças psiquiátricas (ou doenças da mente), como, por exemplo, os Transtornos de Ansiedade, de Humor ou mesmo a esquizofrenia.

Por causa da deficiência de um neurotransmissor da dopamina, a criança portadora de TDAH não consegue manter a concentração e, por conseguinte, não consegue, em geral, ser alfabetizada no mesmo ritmo das demais crianças da sua sala de aula. Mais que isso, essas crianças apresentam grande disfunção executiva - dificuldades no planejamento, execução e avaliação com correção ou manutenção da execução das atividades – tornando o dia-a-dia destes indivíduos, por vezes, extremamente improdutivo. Ao tentar definir o que seria a função executiva, Bussing *et alli* sugerem que estas podem ser definidas como

um conjunto de habilidades cognitivas que permitem estabelecer objetivos, planejar, iniciar atividades, autorregular e monitorar as tarefas, selecionar os comportamentos e condutas de maneira precisa e executar ações para alcançar os objetivos (BUSSING *et alli*, 2011, p. 149).

Trata-se de um distúrbio neurológico sem cura ainda encontrada pela medicina, mas passível de tratamento que ameniza seus sintomas permitindo que a criança possa se desenvolver e viver uma vida digna, mantendo os sintomas sob controle e convivendo com suas próprias limitações.

O diagnóstico, contudo, costuma ser construído como um verdadeiro quebra-cabeça, onde as peças devem ir se encaixando para formar a ‘imagem’. Ao mesmo tempo, e apesar de toda a dificuldade para se chegar ao diagnóstico preciso, é de extrema importância para o portador de TDAH receber um diagnóstico adequado. Como também será abordado, não são raros os casos de profissionais se antecipando e concluindo de forma inadequada pelo diagnóstico do transtorno em crianças, principalmente na fase inicial da escolarização, o que vem contribuindo para o aumento do mito de que o TDAH seria uma doença inventada, supostamente construída por força do *lobby* dos laboratórios, interessados na medicalização da aprendizagem.

## I.1. Caracterização do transtorno

O TDAH é considerado pela comunidade médica um distúrbio mental que, apesar de ser mais perceptível na infância, pode se estender pela adolescência e vida adulta<sup>6</sup>, podendo ser definido como um “transtorno de base neurobiológica que se manifesta por graus inapropriados de atenção, hiperatividade e impulsividade” (QUIRÓS e JOSELEVICH, 2008, p. 20). Entende-se por ‘graus inapropriados’ aquelas situações em que o “padrão de atenção, impulsividade ou atividade motora não se ajustam à idade cronológica da criança” (QUIRÓS e JOSELEVICH, 2008, p. 21). Não se trata de uma espécie de “bloqueio ou problema emocional” ou um “problema específico de aprendizagem” (QUIRÓS e JOSELEVICH, 2008, p. 20), embora afete cerca de 3% a 7% das crianças em fase de alfabetização. Constitui tema de relevante interesse para as disciplinas tanto da área da saúde mental como da educação.

Reconhecido pela Organização Mundial da Saúde – OMS (WHO – World Health Organization), recebeu o código de Classificação Internacional de Doenças – CID-10<sup>7</sup>, subclassificação F90.0, tendo sido catalogado da seguinte forma:

F90.0 - Distúrbios da atividade e da atenção:

- Síndrome de déficit da atenção com hiperatividade
- Transtorno de déficit da atenção com hiperatividade
- Transtorno de hiperatividade e déficit da atenção

No mesmo sentido, a Associação Psiquiátrica Americana mantém um catálogo, denominado Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) – DSM, sendo o DSM-V<sup>8</sup> o mais atual.<sup>9</sup> <sup>10</sup> Esse Manual preparado e mantido pela Associação “lista todos os

---

<sup>6</sup> Contudo, este trabalho será voltado exclusivamente para as crianças portadoras de TDAH em fase de alfabetização.

<sup>7</sup> Disponível em [<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F90-F98>] e [<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>], acessado em 10.2.2016.

<sup>8</sup> Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais 5ª edição: DSM-5.

<sup>9</sup> Principais alterações no DSM-V: (i) alterou a idade mínima de início de sintomas de antes de 7 anos para antes dos 12 anos, facilitando o diagnóstico em adultos (ii) o DSM-V implementou mudanças ainda em discussão pela comunidade médica e um pouco controversas, como permitir o diagnóstico em crianças com comorbidades como autismo ou retardo mental. Alguns autores acreditam que em indivíduos com grandes disfunções cerebrais não se deveria falar em TDAH. Apesar de criticado, as divergências são apenas de opiniões e preferências pessoais nas denominações, sem críticas fundamentada sem argumentos científicos.

sintomas de todas as enfermidades psiquiátricas existentes, tornando os diagnósticos mais padronizados, mais homogêneos entre os profissionais” (MATTOS, 2015, p. 33).

Os principais sintomas do TDAH são caracterizados pela tríade desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem se apresentar em conjunto ou separados, na medida em que

cada paciente apresenta um grau específico de deficiência em uma destas três categorias, ele pode, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV (DSM-IV), ser colocado nos seguintes subtipos: o predominantemente desatento, o predominantemente hiperativo/impulsivo e o tipo combinado, que é também o mais frequente<sup>11</sup> (MIGNON *et al*, 2008, p. 8)<sup>12</sup>.

O TDAH é um transtorno neurobiológico cuja disfunção central está relacionada a um prejuízo na resposta inibitória, fundamental na regulação de todos os comportamentos e processos cognitivos. Em outras palavras, envolve níveis baixos de inibição e auto-regulação. Por esta razão, resulta muito difícil para as crianças portadoras de TDAH manterem o foco e a concentração por períodos prolongados, especialmente em tarefas que demandam maior esforço mental. Algumas crianças também podem ser hiperativas e até agressivas.

Como explicam Polanczy *et alli*:

estudos neuropsicológicos e de neuroimagem demonstraram um claro substrato biológico para o TDAH, envolvendo os sistemas neurais e áreas envolvidas na atenção. Muitos estudos diferentes demonstraram que as redes neurais do córtex dorsolateral pré-frontal, cíngulo dorsal anterior, o parietal, o corpo estriado e o cerebelo estão principalmente envolvidos no TDAH. Além disso, um estudo marco conduzido pelo Instituto de Saúde Mental dos

---

<sup>10</sup> Apesar de o DSM-V ser o mais atual, iremos utilizar o DSM-IV por suas razões: (i) as alterações efetuadas no DSM-V em nada interferem no objetivo desse capítulo, que é definir o que é o TDAH, suas características, etc.; (ii) os textos e livros consultados, em sua grande maioria, ainda não tinham sido atualizados com base no DSM-V.

<sup>11</sup> Tradução livre de: “As each patient presents with a specific degree of impairment in these three categories, a patient can, according to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV (DSM-IV), be placed into the following subtypes: the predominantly inattentive type, the predominantly hyperactive-impulsive type and lastly the combined type, which is also the most frequent one.”

<sup>12</sup> O DSM V fala de TDAH de apresentação DA (distúrbio de atenção), mista ou H (hiperatividade), porque alguns pacientes têm apresentação DA aos 6-7 anos, e se tornam H mais tarde.

Estados Unidos demonstrou um atraso acentuado na maturação cerebral de crianças com TDAH, com o pico de espessura cortical ocorrendo aproximadamente três anos depois que em crianças com TDAH, em comparação às crianças controle sadias. O atraso foi mais proeminente nas regiões pré-frontal, relacionada aos mecanismos de controle da atenção e funções executivas<sup>13</sup> (2012, p. 1125).

O córtex pré-frontal é a parte do cérebro responsável por manter as informações relevantes acessíveis por períodos curtos de tempo, é responsável pelas tarefas cognitivas mais complexas da mente humana, como por exemplo, planejar e executar uma sequência de ações, inibir respostas inadequadas para determinado contexto e estimular respostas em outros contextos<sup>14</sup>.

Para as crianças que sofrem do Transtorno, níveis de falta de atenção, de comportamentos impulsivos e de hiperatividade são bem maiores se comparados aos de outras crianças da mesma faixa etária em um mesmo ambiente.

Segundo Barkley o transtorno “representa uma das razões mais comuns para o encaminhamento de crianças a profissionais da medicina e saúde mental devido a problemas comportamentais nos Estados Unidos e é um dos transtornos psiquiátricos mais comuns na infância” (2008, p. 15).

As causas do Transtorno ainda não são claras, mas pesquisas indicam que 75% dos fatores envolvidos para o desenvolvimento da doença são atribuídos ao componente genético, mais especificamente os genes relacionados ao sistema dopaminérgico, genes receptores e transmissores da dopamina (BRENTANI & VALLADA, 2011, p. 122), embora ainda não se conheça um teste genético para a confirmação do diagnóstico. Contudo, apesar do predomínio genético, fatores ‘ambientais’, tais como nascimento prematuro ou abaixo do peso normal, e o hábito

---

<sup>13</sup> Tradução livre de: “Neuropsychological and neuroimaging studies have demonstrated a clear biological substrate for ADHD, implicating neural systems and areas involved in attention, inhibitory control and other executive functions (9). Many different studies have demonstrated that neural networks in the dorsolateral prefrontal cortex, the dorsal anterior cingulate, the parietal, striatum, and the cerebellum are primarily involved in ADHD (9,10). In addition, a landmark study conducted by the US National Institute of Mental Health demonstrated a marked delay in brain maturation in children with ADHD, with the peak cortical thickness occurring approximately three years later in children with ADHD than in healthy controls. The delay was most prominent in the prefrontal regions linked to the mechanisms of attention control and executive functions.”

<sup>14</sup> Ver figura no Anexo.



de fumar durante a gestação, ainda não foram descartados como passíveis de interferir no desenvolvimento do TDAH. Do mesmo modo, também não há pesquisas conclusivas a respeito, mas estudos demonstram que a prevalência é aumentada nestes grupos, embora não haja estabelecimento de relação causal comprovada.

Como já salientado, as crianças portadoras de TDAH possuem uma enorme dificuldade no controle inibitório, isso explicaria a impulsividade, característica marcante do Transtorno e que faz com que tenha muitas dificuldades relacionadas a problemas comportamentais.

Um dos grandes desafios dos pesquisadores que se dedicam ao tema é compreender como se processam as informações na cabeça de uma criança com TDAH, entender por que apresentam determinados comportamentos e dificuldades de aprendizagem, já que estão normalmente associadas a relatos de dificuldade de rendimento e problemas relacionados ao aprendizado.

De acordo com os autores argentinos Quirós e Joselevich, é muito comum que, até que alguém perceba que há algo de errado com elas, essas crianças sejam rotuladas de mal-educadas, consideradas preguiçosas, com pouca disposição para fazer algo que requeira esforço ou que constitua uma obrigação, “como se a culpa fosse dos pais ou como se dependesse da vontade da criança mudar a situação” (QUIRÓS e JOSELEVICH, 2008, p. 22). Relatam os autores que os leigos demoram a entender “que as crianças com TDAH se comportam de maneira natural para elas”, que esse modo de se comportar “é próprio de seu estilo de funcionamento, e está relacionado com as bases neurobiológicas que regulam suas atitudes” (QUIRÓS e JOSELEVICH, 2008, p. 22).

Desse modo, para as crianças portadoras do Transtorno, alcançar certo nível de atenção ou comportar-se da mesma maneira que outras crianças da sua idade demanda um esforço extra e em muitos casos “de uma magnitude tal que se torna impossível de alcançá-lo” (QUIRÓS e JOSELEVICH, 2008, p. 22).

Por tratar-se de um transtorno mental, cuja ‘deficiência’ não é perceptível visualmente, alguns grupos “sugerem ser o TDAH um mero ‘rótulo’ para designar um grupo de crianças que se comporta diferente” (MATTOS, 2015, p. 22). Segundo o professor da UFRJ,

nosso cérebro é naturalmente estruturado para classificar automaticamente as coisas e agrupá-las em categorias – estas últimas não são o problema, mas sim o uso que se faz delas. Este grupo de pessoas em geral pertence ao grande grupo que acredita que do pescoço para baixo temos inúmeras ‘doenças de verdade’ (genéticas, metabólicas, infecciosas etc), mas do pescoço para cima, por algum mistério indecifrável, elas não existem e são ‘invenções’” (MATTOS, 2015, p. 22).

No entanto, essa condição comportamental infantil vem sendo estudada há séculos. Embora o TDAH, como o temos descrito neste trabalho, tenha começado a ser estudado mais recentemente, é possível encontrar registros na literatura médica que remontam ao século XVIII. Como explica Barkley,

muitos temas contemporâneos relacionados à sua natureza surgiram há muito tempo e retornaram ao longo do século XX, à medida que pesquisadores clínicos tentavam chegar a uma compreensão mais clara e mais precisa da própria essência dessa condição (2008, p. 15).

Normalmente, o que se observa nos portadores de TDAH é o seguinte: menos anos de educação completos, mais abuso de drogas, menos autoestima, habilidades sociais pobres, mais tentativas de suicídio, maior isolamento social, maior número de comorbidades psiquiátricas, mais acidentes.

## **I.2. Primeiros registros e evolução das pesquisas**

Segundo Quirós e Joselevich a primeira remissão ao Transtorno foi registrada em 1902, quando George Still apresentou casos clínicos de crianças com hiperatividade e outras alterações do comportamento e, posteriormente, já em 1937, por Bradley, ao abordar o comportamento das crianças que receberam o medicamento Bazedrina. Contudo, foi apenas na década de 1970 que se começou a “delinear essa Síndrome tal como a conhecemos hoje em dia” (QUIRÓS e JOSELEVICH, 2008, p. 22).

Embora o trabalho de Still seja considerado por muitos autores como o “ponto de partida científico da história do TDAH” (LANGE, *et alli*, 2010; QUIRÓS e

JOSELEVICH, 2008; MATTOS, 2015; BARKLEY, 2006), bem antes, em 1798, Alexander Crichton, um médico escocês que se dedicou a estudar as doenças mentais, observou comportamentos sintomáticos do que mais tarde viria a ser definido como o TDAH.

Durante sua trajetória clínica, Crichton (1798) acompanhou muitos casos de insanidade e se tornou cada vez mais interessado pelas doenças psíquicas. Seu trabalho foi registrado em um livro<sup>15</sup> de três volumes, em que as observações do médico em seus inúmeros casos clínicos são relatadas (LANGE *et alli*, 2010). O autor dedica um dos capítulos do seu livro para tratar especificamente da atenção e suas doenças<sup>16</sup>. Crichton inicia o capítulo definindo atenção como sendo “a capacidade de se concentrar em uma coisa excluindo outras”<sup>17</sup> (PALMER e FINGER, 2001, p. 68, tradução nossa). Segundo o próprio autor, “quando um objeto exterior ao sentido, ou ao pensamento, ocupa a mente de modo tal que a pessoa não receba uma percepção clara de qualquer outro objeto, pode-se dizer que tal pessoa está atenta a ele”<sup>18</sup> (1798, p. 254).

Explica o autor que:

o principal efeito que a atenção produz na mente é tornar todas as percepções e pensamentos mais claros e vívidos e, conseqüentemente, estabelecer as bases de uma lembrança segura e fiel, bem como tornar o julgamento mais rápido e mais correto<sup>19</sup> (CRICHTON, 1798, p. 259).

Neste ponto especificamente – tornar o julgamento mais rápido e mais correto – as crianças em fase de alfabetização são diretamente afetadas, na medida em

---

<sup>15</sup> “An inquiry into the nature and origin of mental derangement: comprehending a concise system of the physiology and pathology of the human mind and a history of the passions and their effects.”

<sup>16</sup> “On Attention, and its Diseases”, Chapter II, Book II.

<sup>17</sup> “In his chapter on attention, Crichton begins by defining attention as the ability to focus on one thing while excluding others.”

<sup>18</sup> Tradução livre de: “when any object of external sense, or of thought, occupies the mind in such a degree that a person does not receive a clear perception from any other one, he is said to attend to it”

<sup>19</sup> Tradução livre de: “The principal effect which attention has on the mind, is to render all perceptions and thoughts clearer and more vivid, and consequently to lay the foundation of a sure and faithful recollection, and to render judgment quicker and more correct.”

que não conseguem processar as informações de forma rápida em razão da sua incapacidade de manter a atenção focada em um único objeto<sup>20</sup>.

Crichton descreveu as características de um problema de atenção em crianças e jovens que vai ao encontro dos sintomas admitidos pela *American Psychiatric Association*, descritos no DSM-IV, para a caracterização da desatenção no diagnóstico do TDAH (PALMER e FINGER, 2001, p. 66).

Em suas pesquisas, ele pôde constatar que nem todas as formas de desatenção são anormais. Ele descreveu que a atenção pode ser afetada por diversos fatores ou condições, como a motivação, a emoção e a própria vontade da pessoa. Desse modo, o autor concluiu que “a atenção normal pode ser altamente variável e que uma observação isolada ou situação específica não pode ser considerada uma razão para concluir que existe um problema patológico com atenção”<sup>21</sup>. (PALMER e FINGER, 2001, p. 68).

Segundo Crichton, o déficit de atenção<sup>22</sup> reside na “incapacidade de atender com um grau necessário de constância a qualquer objeto”, alternando constantemente seu pensamento de um objeto para outro. Esta incapacidade “quase sempre decorre de uma sensibilidade anormal dos nervos”, que pode ser um distúrbio (ou doença) congênito ou adquirido como resultado de doenças acidentais (CRICHTON, 1798, p. 271). Neste distúrbio, “qualquer pensamento ou sentimento parece agitar a pessoa e imprimir-lhe um grau anormal de agitação mental<sup>23</sup>” (CRICHTON, 1798, p. 272).

Quando a pessoa já nasce com o distúrbio, prossegue o autor,

ele se torna evidente logo nos primeiros anos de vida e tem um efeito muito nocivo, na medida em que a torna incapaz de prestar atenção com constância a qualquer coisa relacionada à educação – alfabetização. No entanto, dificilmente o distúrbio se encontra em

---

<sup>20</sup> Objeto aqui deve ser entendido não apenas no seu sentido literal, mas como cada item/tema /assunto.

<sup>21</sup> “From this premise, he concludes that normal attention can be highly variable and that an isolated or situation-specific observation cannot be regarded as a reason to conclude that there is a morbid problem with attention.”

<sup>22</sup> O autor dá o nome de disease of attention, mas optamos por traduzir como déficit de atenção para acompanhar a atual nomenclatura empregada pela comunidade científica.

<sup>23</sup> Tradução livre de: “(...) every impression seems to agitate the person, and gives him or her an unnatural degree of mental restlessness”.

um grau elevado o bastante para impedir por completo o ensino, e o que é muito favorável, é que geralmente diminui com a idade<sup>24</sup> (1798, p. 271).

Interessante notar que já àquela época, há mais de dois séculos, o autor compartilhava da mesma preocupação que norteia este trabalho, os efeitos nocivos do Transtorno na alfabetização das crianças portadoras de TDAH.

Sustentava Crichton que crianças com problemas de atenção não estavam sendo ajudadas pelo sistema educacional britânico associado às intensas exigências de alguns pais. Para ele, “muitos meninos [crianças] necessitam de diferentes objetos de estudo em relação aos demais, a fim de que possam manter sua atenção suficientemente focada e suas mentes adequadamente em atividade”<sup>25</sup> (CRICHTON, 1798, pp. 277-278). Presumia que muitos professores já deviam ter observado que nem mesmo o mais severo dos castigos é capaz de fazer com que essas crianças foquem sua atenção em disciplinas que as desagradam, como a gramática do Grego e do Latim<sup>26</sup>. E conclui propondo uma comparação com a dieta alimentar, indagando: “seria sábio um médico que insistisse que um único tipo de dieta seria o mais adequado para todos os organismos” (ou estruturas corporais)?<sup>27</sup> “Se ele encontrar alguns indivíduos que evidentemente não possam digeri-la, não deveria ele se empenhar para encontrar o que melhor se adapta à sua peculiar idiosincrasia?”<sup>28</sup> (1798, p. 278).

Com essa analogia, Crichton revela de forma clara que essas crianças necessitam de tratamento diferenciado, e isso já em 1798. Sem embargos, é possível notar que de lá para cá nada foi feito para mudar essa realidade.

---

<sup>24</sup> Tradução livre de: “When born with a person it becomes evident at a very early period of life, and has a very bad effect, inasmuch as it renders him incapable of attending with constancy to any one object of education. But it seldom is in so great a degree as totally to impede all instruction; and what is very fortunate, it is generally diminished with age.”

<sup>25</sup> “(...) many boys require very different objects of study than what others do, in order to have their attention sufficiently roused, and their minds put into due exercise.

<sup>26</sup> Em se tratando da grade curricular do século XVIII na Europa.

<sup>27</sup> Tradução livre de: “Would a wise physician insist on it that one kind of diet was that which was most suitable to every constitution?”

<sup>28</sup> Tradução livre de: “If a few individuals who evidently digest it would he not endeavour to what things were best adapted to their idiosyncrasies?”

Desse modo, Crichton propõe uma mudança na educação escolar, recomendando que os professores se esforcem mais para entender que alguns alunos, de outra forma brilhantes, podem sofrer de um distúrbio de agitação mental. Eles devem perceber que esses estudantes não devem ser forçados a fazer coisas que são muito difíceis para eles ao mesmo tempo em que não devem ser deixados de lado. Normalmente as crianças demonstram quais disciplinas mais lhes interessam e que podem sustentar sua atenção com maior eficácia. Em suas palavras, “como a capacidade de manter a atenção é tão diferente em diferentes meninos, tal como sua força física, então a dieta mental, se a expressão for permitida, deve também ser adequadamente diferenciada”<sup>29</sup> (CRICHTON, 1798, p. 279).

É provável que nem mesmo o próprio Crichton tivesse consciência da importância das pesquisas que desenvolveu sobre os problemas da falta de atenção em crianças e jovens e as consequências desse distúrbio na vida dessas pessoas. Apesar de os próximos registros sobre o problema serem registrados mais de cem anos depois, não há dúvidas de que as conclusões de seus estudos preliminares sobre a desatenção tiveram um papel fundamental para o desenvolvimento da pesquisa sobre o tema até os dias atuais.

A seu turno, em 1902, George Frederic Still proferiu em Londres, no Royal College of Physicians, uma série de três conferências, denominadas “*Goulstonian lectures on ‘some abnormal psychological conditions in children’*”, nas quais apresentou os resultados dos seus estudos de casos clínicos sobre crianças com alterações do comportamento, classificadas por ele como sendo uma espécie de “*abnormal defect of moral control in children*” (STILL, 2006, p. 126), que ele não acreditava serem resultantes de falhas educacionais ou ambientais, mas sim de algum transtorno cerebral. Embora não tenha conseguido chegar a uma conclusão naquela época, Still abriu caminho para a continuidade dos estudos acerca do transtorno, que progrediu lentamente até a década de 1970.

Still descreveu quarenta e três crianças de sua prática clínica que tinham sérios problemas em manter a atenção e de se auto-regular. Ele estava tentando chegar a uma distinção entre os casos clínicos do que ele chamou de controle moral defeituoso e de retardo mental (BARKLEY, 2006, p. 137).

---

<sup>29</sup> “(...) that as the power of attention is as different in different boys, as their bodily force, so the mental diet, if the expression be permitted, must also be varied accordingly.”

Em suas conferências, Still descreveu o resultado do acompanhamento dessas crianças que apresentavam sérias dificuldades para manter a atenção e o autocontrole. Ele acreditava que essa atenção poderia ser um fator importante no “controle moral do comportamento” (STILL 2006; BARKLEY, 2008, p. 15-16). Essas crianças costumavam também ser “exageradamente ativas”, agressivas, desafiadoras e apresentavam “pouca volição inibitória sobre seu comportamento” (BARKLEY, 2008, p. 16).

Diversos dos sintomas descritos por Still puderam ser verificados posteriormente e registrados pela literatura científica contemporânea. São exemplos os casos em que foram constatados episódios de agressividade, resistência à disciplina (dificuldade em seguir regras), comportamento excessivamente emocional, que muito provavelmente, na terminologia de diagnóstico utilizada atualmente, seriam classificados como episódios inerentes aos portadores do transtorno desafiador opositivo (*oppositional defiant disorder* – ODD). Do mesmo modo, ele apresentou casos em que foram relatados episódios que em termos contemporâneos remetem ao transtorno de conduta (*conduct disorder* – CD). A associação entre estes transtornos permanece até os dias atuais, dado que um elevado percentual de portadores de TDAH apresenta alguma comorbidade. Segundo Barkley (2006, p. 136), entre 40% e 85% dos portadores de TDAH apresentam ODD e cerca de 25% a 55% apresentam CD.

Still também observou que “a insensibilidade a punições caracterizava muitas dessas crianças, pois, mesmo que fossem punidas (até fisicamente), repetiam as mesmas infrações em questão de horas” (BARKLEY, 2008, p. 16). Hoje, os pesquisadores acreditam que esse tipo de comportamento se deve especificamente à impulsividade característica das crianças portadoras do Transtorno, que por sua vez é consequência de uma deficiência nos neurônios receptor e transportador da dopamina. Ele acreditava que essas crianças apresentavam um grande déficit do controle moral em seu comportamento, que era relativamente crônico na maioria dos casos (BARKLEY, 2008, p. 16). Esse defeito não estava necessariamente associado a um retardo intelectual, na medida em que se apresentavam também em crianças com intelecto normal.

Still definiu controle moral como “o controle da ação em conformidade com a ideia do bem comum” e explicou que o controle moral “só pode existir onde haja uma relação cognitiva com o ambiente” (1902, p. 1008). Ele acreditava que o

controle moral ocorria como resultado de uma “comparação cognitiva ou consciente da atividade volitiva do indivíduo com o bem comum” (BARKLEY, 2008, p. 16), o que ele denominou de “consciência moral” (STILL, 1902, p. 1008). Como explica Barkley, “essa comparação envolve inerentemente a capacidade de entender as consequências dos próprios atos ao longo do tempo e de ter em mente informações sobre si mesmo e sobre os próprios atos, bem como sobre o contexto” (2008, p. 16).

Segundo Still, o controle moral depende de três fatores físicos: da relação cognitiva com o ambiente, da consciência moral e da volição inibitória, de modo que o ‘defeito do controle moral’ surgiria em razão de um defeito nestes fatores (2006, p. 128; 1902, p. 1011).

Afirmava o autor que considerando que tanto a relação cognitiva com o ambiente (que pressupõe uma capacidade de comparação cognitiva) quanto a consciência moral são capacidades intelectuais, o controle moral defeituoso como morbidade pode ser observado em casos de crianças com alguma doença (ou deficiência), tais como tumor cerebral, meningite, epilepsia etc. No entanto, ele pôde observar outros casos que não se enquadravam nesta categoria e se referiam a crianças com defeito no controle moral sem qualquer comprometimento do intelecto (STILL, 1902, p. 1077). Still chamou o quadro de lesão cerebral mínima, denominação que só caiu com a disseminação das tomografias, nas décadas de 40 e 50, quando passou a ser chamada de disfunção cerebral mínima. No DSM II (ainda na década de 60) foi chamado de reação hipercinética. E, apenas em 1980 é que o termo Transtorno do Déficit de Atenção foi inserido no DSM III.

Já àquela época, Still suspeitava que o Transtorno não estava diretamente associado à criação dada à criança, incluindo-se a forma como seus pais a educavam, mas, sim, estava associado a alguma predisposição biológica. Ele acreditava que sua condição comportamental era provavelmente hereditária em algumas crianças e em outras seria o resultado de lesões do pré ou pós-natal, proposição que viria a ser “redescoberta” noventa anos mais tarde (BARKLEY, 2006, p. 139). Still defendia a hipótese de que os déficits da inibição volitiva, do controle moral e da atenção (*sustained attention*) estavam relacionados uns aos outros e à mesma deficiência neurológica subjacente, isto é, que estaria presente, mas que não se manifestaria claramente.



Segundo Barkley, “tais conjecturas sobre o papel da hereditariedade e do desenvolvimento neurológico no TDAH foram posteriormente confirmadas como absolutamente corretas, mais do que Still poderia imaginar, em razão das modernas metodologias de estudos, em especial a genética molecular e as tecnologias de neuroimagens”<sup>30</sup> (2006, p. 139), ainda que não se tenha chegado a um exame genético ou de imagem que possa confirmar o diagnóstico de TDAH, mas cujos experimentos condizem com os resultados alcançados por Still.

Still obviamente não utilizou a terminologia atual para o transtorno, mas vários historiadores do TDAH têm inferido que as crianças descritas por ele em suas conferências poderiam ser diagnosticadas como portadoras de TDAH no tipo combinado (BARKLEY, 2006, p. 137).

### **I.3. A tríade sintomática**

#### **I.3.1. A diferença entre hiperatividade e a agitação típica da idade**

Durante muitos anos, o Transtorno foi considerado uma Disfunção Cerebral Mínima, um dano cerebral não detectável por métodos habituais de diagnóstico. Até os anos de 1980, a hiperatividade era a característica principal desse Transtorno e recebia o nome de Transtorno Hipercinético (QUIRÓS e JOSELEVICH, 2008, p. 23).

Contudo, é preciso ressaltar que hiperatividade não é sinônimo de TDAH, mas um dos três sintomas que o caracterizam. Do mesmo modo, não se pode afirmar que todo portador de TDAH é hiperativo, pois, existem, como dito, os subtipos: combinado, predominantemente desatento e predominantemente hiperativo.

A hiperatividade se caracteriza pelo aumento da atividade motora de forma inapropriada e excessiva para a idade, se comparada a outras crianças da mesma faixa etária e em mesmo ambiente. É comum que crianças de dois ou três anos sejam inquietas e impulsivas ou que não consigam manter sua atenção por mais que alguns minutos em determinada atividade. O problema existe, por exemplo, quando essas

---

<sup>30</sup> Tradução livre de: “Such conjectures about the role of heredity and neurological development in ADHD have subsequently proven to be “spot on” more than Still would ever have imagined as a consequence of modern twin study methodology, and molecular genetics and neuroimaging technologies”.

crianças seguem apresentando essas características mesmo após os quatro ou cinco anos de idade.

A criança hiperativa tem dificuldade para manter o ritmo, a persistência e o controle de seus movimentos e ações – disfunção motora –, tem dificuldade em seguir os comandos e não consegue aprender com seus próprios erros. Elas repetem os mesmos erros e as mesmas atitudes ainda quando alertadas pelos pais ou professores acerca de determinado comportamento ou atividade a ser realizada, o que acaba se tornando um exercício extremamente cansativo também para os adultos, já que essas crianças passam a impressão de que não os ouvem. Por possuírem uma excessiva curiosidade, não conseguem manter o foco em um único assunto ou objeto. Assim, não conseguem manter a concentração no que está sendo falado e muitas vezes parecem estar literalmente no “mundo da lua” (MATTOS, 2015, p. 19).

Visto que a hiperatividade causa inquietação, é característico dessas crianças se mexerem o tempo todo, fazerem movimentos inúteis durante qualquer atividade como, por exemplo, durante o almoço, o jantar, assistindo a TV etc. Por conseguinte, incomodam aos demais, derrubam objetos e, sobretudo, apresentam muita dificuldade de organização espacial e motora. Os professores comumente as descreverem como quem está “com um motorzinho ligado o tempo todo” (SILVA e CABRAL, 2013, pp. 4-5). Por um lado, se alguma atividade lhes é interessante, executam-na de forma rápida, mas sem se fixar a detalhes, o que faz com que cometam mais erros, ainda que seja em disciplinas que dominam. Por outro lado, se a atividade for monótona ou de difícil execução, protelam. Seria como se o cérebro dessas crianças ‘funcionasse’ em apenas dois modos: obcecado e desinteressado (*on / off*). O modo obcecado é conhecido tecnicamente como hiperfoco. Ele difere da concentração porque envolve uma hiperestimulação, tal como as desencadeadas por celulares, *tablets*, computadores, jogos etc. No hiperfoco, a criança adota uma postura quase que obsessiva pelo objeto de interesse fazendo com que perca o interesse por todo o resto ao seu redor.

Em razão de sua dificuldade motora, de execução, a criança hiperativa ‘demora’ para cumprir tarefas que exijam esforço mental prolongado, ainda que sejam tarefas adequadas para sua idade, sendo esse um dos maiores problemas que estas crianças enfrentam em idade escolar, principalmente nos primeiros anos de escolarização. Por conseguinte, seu rendimento escolar fica aquém do seu esforço e

das horas de estudos dedicadas, as notas são medianas e inferiores se comparadas as dos colegas de sala de aula, por isso a cobrança de pais e professores é intensa e contínua, podendo resultar em um verdadeiro massacre para sua autoestima.

Normalmente, relutam em cumprir regras e rotinas, pois são naturalmente desorganizadas e possuem muita dificuldade em concluir tarefas cotidianas. Dessa forma, a manutenção de (ou a consciência da necessidade em manter) uma rotina é essencial para que essas crianças consigam se organizar melhor, porque é comum que o esquecimento de suas tarefas rotineiras lhe cause sofrimento na medida em que são vistas (e rotuladas) como irresponsáveis ou relaxadas. Em razão destas dificuldades, as crianças com TDAH se estressam facilmente, se acham incapazes e se irritam com frequência, algumas chegam a agredir outras crianças, pois essas situações são extremamente decepcionantes para elas.

Desse modo, pode-se compreender porque são as que levam mais broncas, as que têm as piores notas na escola e o pior comportamento.

Fora da escola, os sintomas do Transtorno também causam impacto negativo na vida destas crianças. Normalmente encontram dificuldades para ter um sono regular, se alimentar adequadamente, cuidar de si mesmo, e mesmo para iniciar, executar bem e em tempo razoável, e terminar tarefas cotidianas, tais como: escovar os dentes, tomar banho, lavar os cabelos etc. Essas dificuldades estão relacionadas a um atraso nas etapas do desenvolvimento das atividades motoras. Estima-se que essas crianças tenham um atraso no desenvolvimento emocional de cerca de dois anos (é mais imatura emocionalmente), em comparação com outras crianças da mesma idade<sup>31</sup>.

Dessa forma, diferenciar uma agitação esperada para a idade de uma agitação que prejudica o desenvolvimento da criança é um dos desafios para o correto diagnóstico do Transtorno.

---

<sup>31</sup> A estimativa de atraso emocional de dois anos para crianças portadoras de TDAH foi explicada no Minicurso sobre TDAH, realizado pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, no dia 04 de julho de 2015.

### **I.3.2. A impulsividade: o agir sem pensar**

A impulsividade pode ser definida como a deficiência no controle dos impulsos, entendido impulso como a “resposta automática e imediata a um estímulo” (SILVA e CABRAL, 2013, p. 6). Nos portadores de TDAH, as reações aos estímulos tendem a ser imediatas, agem sem pensar em um grau muito maior que o considerado “normal”.

As crianças portadoras do Transtorno costumam responder a uma pergunta sem escutá-la por completo, ou seja, não têm paciência para ouvir a pergunta completa e respondem antes mesmo de saber o que se trata. Naturalmente, esta impulsividade, esta dificuldade em esperar, é extremamente danosa para a vida escolar destas crianças. Nas brincadeiras ou atividades em grupo, a criança não consegue esperar sua vez, tem dificuldade em permanecer nas filas. É comum darem respostas incompletas nas avaliações, se esquecerem de olhar o verso da prova e entregar questões em branco.

É possível que a impulsividade seja o resultado do déficit da inibição volitiva, apesar de, como relatado anteriormente, ainda não existirem exames laboratoriais conclusivos quanto ao tema. Este déficit faz com que o sujeito não consiga controlar seus impulsos e, por vezes, o torna desobediente e agressivo, dado que sua reação a um estímulo é quase que imediata. Por isso, não é raro que os portadores de TDAH, sejam eles adultos ou crianças, costumem “ter reações explosivas súbitas”, dizer o que lhes vêm à cabeça, mas, “essa reação logo passa, se arrependem e tratam a outra pessoa como se não tivessem tido aquela reação poucos minutos antes” (SILVA e CABRAL, 2013, p. 7). Essa é uma das razões pela qual encontram dificuldades nos relacionamentos sociais, como casamentos e amizades.

### **I.3.3. A desatenção e os impactos na vida do portador do Transtorno**

A desatenção, ou a falha da atenção, pode ser definida como a dificuldade ou a inabilidade em manter a concentração focada em um único elemento, em razão de uma falha na memória operacional ou memória de curto prazo, como já mencionado anteriormente.

Uma das características principais deste sintoma é a excessiva dificuldade que estas pessoas têm em evitar a distração: qualquer fato as distrai, qualquer estímulo à sua volta reduz a eficácia de atenção para o cumprimento de suas tarefas. Em sala de aula, considerando o modelo tradicional, qualquer evento lhes chama mais atenção do que a explicação do professor na lousa.

Associada à hiperatividade, a falha da atenção é responsável pelos maiores impactos na vida dos portadores de TDAH. Em razão da memória falha, os portadores de TDAH são geralmente pessoas desorganizadas, não se lembram onde deixam objetos de uso cotidiano, tais como chaves, celular, óculos etc, “e não é raro depois achar esses mesmos objetos nos locais mais estranhos, porque foram inadvertidamente colocados ali num momento de distração” (SILVA e CABRAL, 2013, p. 9).

Como dito, é comum que crianças em sua primeira infância tenham dificuldade para manter a concentração em qualquer atividade. Na verdade, isto é característico da faixa etária que vai até uns três ou quatro anos. Conforme relatado por Quirós e Joselevich (2008), o que as pesquisas indicam é que a atenção das crianças de dois ou três anos é unidirecional, ou seja, elas não conseguem focar sua atenção em mais de uma situação, como atender a um comando de um adulto enquanto brincam. A sua atenção pode ser conduzida pelo adulto para que atendam ao comando verbal e depois voltem a brincar. Já as crianças da faixa etária dos três a quatro anos conseguem alternar sua atenção entre o que estão fazendo e as instruções verbais. Dos quatro aos cinco anos, a atenção das crianças já é bidirecional, significa que elas compreendem as instruções verbais sem que para isso necessitem interromper sua atividade ou brincadeira e olhar para quem está falando. A partir dos cinco anos, a atenção já deve estar bem desenvolvida e a criança consegue, então, sustentá-la (QUIRÓS e JOSELEVICH, 2008, p. 21).

Dessa forma, é apenas a partir dos cinco ou seis anos que os sintomas do déficit de atenção começam a ser notados, especialmente pelos professores.

Normalmente, os sintomas que mais se destacam neste período são os relacionados: (i) ao atraso na estruturação e desenvolvimento da linguagem que, por sua vez, acarreta problemas nos processos de formação de linguagem no desenvolvimento da leitura e da escrita, discalculia e disgrafia, normalmente

associados ao TDAH como comorbidades do Transtorno; (ii) às dificuldades no desenvolvimento motor das crianças, primordialmente na falta ou dificuldade da coordenação motora fina e outros aspectos, tais como, ritmo, persistência e controle inibitório de movimentos.

Todas essas características e/ou sintomas em uma criança em fase de alfabetização faz com que seja praticamente impossível que essa criança venha a ser alfabetizada dentro do tempo determinado, principalmente pelos padrões que atualmente são impostos pela sociedade e pela escola.

#### **I.4. O diagnóstico: desafios e perspectivas**

Uma das questões mais delicadas e polêmicas acerca do TDAH diz respeito ao seu diagnóstico, mais especificamente à falta de um exame preciso que confirme o Transtorno. Toda criança pequena é agitada e isso, por si só, não define o diagnóstico. Do mesmo modo como muitas pessoas são desatentas, mas isso não as define como portadoras de Déficit de Atenção, como explica Paulo de Mattos (2015).

A dificuldade em realizar o diagnóstico provém da sua própria natureza. Segundo Polanczy *et alli*,

atualmente não há marcadores biológicos, eletrofisiológicos, nem por neuroimagem que tenham utilidade clínica para fins de diagnóstico do TDAH. Portanto, o treinamento clínico e o conhecimento são essenciais para estabelecer um diagnóstico preciso, porque os sintomas do TDAH devem ser diferenciados do desenvolvimento normal e outras causas precisam ser excluídas<sup>32</sup> (2012, p. 1126).

Como não há exames laboratoriais que possam confirmar o diagnóstico (apesar de alguns exames serem úteis para refutá-lo), o diagnóstico de TDAH é construído com base na investigação (observação e análise) da pessoa, com base em questionários e em escalas de avaliação, que seguem os critérios estabelecidos pela

---

<sup>32</sup> Tradução livre de: Presently, there are no biological, electrophysiological or neuroimaging markers with clinical utility for the diagnosis of ADHD. Therefore, clinical skills and knowledge are essential for establishing an accurate diagnosis because ADHD symptoms must be differentiated from normal development and other causes must be excluded.

Associação Americana de Psiquiatria, adotados pela comunidade médica. Como a pesquisa para o diagnóstico depende de observação interdisciplinar para reunir todas as informações necessárias, pais, professores, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos são peças fundamentais neste processo. Existem testes específicos e questionários direcionados tanto à escola quanto aos pais para a investigação dos sintomas.

É a partir destas pesquisas que a teoria sobre uma das causas prováveis do TDAH ser um fator genético ou hereditário ganha forças, pois, embora não haja exames que comprovem essa hipótese, quando a família da pessoa portadora de TDAH é investigada, é possível encontrar na mesma família outras pessoas com o mesmo problema, geralmente os pais ou algum irmão. (SILVA e CABRAL, 2013, p. 12). Nesse sentido, “estudos etiológicos de avaliação de famílias”, mencionados por Polanczy *et alli*, afirmam que

crianças adotadas e gêmeos com TDAH identificaram uma contribuição genética forte, com uma taxa de hereditabilidade agregada de 76%. Metanálises identificaram os genes que participam dos sistemas dopaminérgico e serotoninérgico, entre outros sistemas, como genes de susceptibilidade<sup>33</sup> (2012, p. 1126).

Segundo o DSM-IV, para que se possa diagnosticar o TDAH devem estar presentes ao menos seis de uma lista de nove sintomas de desatenção e/ou, no mínimo, seis de uma lista de nove sintomas de hiperatividade e impulsividade.

Esses sintomas estão descritos da seguinte forma:

Grupo dos sintomas da desatenção:

- frequentemente não presta atenção a detalhes ou comete erros por omissão em atividades escolares, de trabalho ou outras;
- com frequência tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- com frequência parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra;

---

<sup>33</sup> Tradução livre de: Etiological studies evaluating families, adopted children and twins with ADHD have identified a strong genetic contribution, with a pooled heritability rate of 76%. Metaanalyses have identified genes involved in the dopaminergic and serotonergic systems, among other systems, as susceptibility genes.

- com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou capacidade de compreender instruções);
- com frequência tem dificuldades para organizar tarefas e atividades;
- com frequência evita, demonstra ojeriza ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa);
- com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo, brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais);
- é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa;
- com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias.

#### Grupo dos sintomas da hiperatividade/impulsividade:

##### Hiperatividade:

- frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
- frequentemente abandona sua cadeira na sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado;
- frequentemente corre ou escala em demasia, em situações impróprias (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação);
- com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer;
- está frequentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse a “todo vapor”;
- frequentemente fala em demasia;

##### Impulsividade:

- frequentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completamente formuladas;
- com frequência tem dificuldade para aguardar sua vez;
- frequentemente interrompe ou se intromete em assuntos alheios (por exemplo, em conversas ou brincadeiras).

Para concluir o diagnóstico, conforme explicação de Mattos, é necessário, ainda, que os sintomas apareçam muito cedo, antes dos 12 anos<sup>34</sup>; que vários desses sintomas causem problemas em mais de um ambiente freqüentado pela criança, em contextos diferentes, como em casa e na escola, por exemplo; que os

---

<sup>34</sup> Até a versão anterior do DSM, a idade considerada era de 7 anos.



sintomas atrapalhem genuinamente a vida (pessoal, acadêmica ou profissional) da pessoa e, acima de tudo, que esses sintomas não sejam explicados (diagnosticados) por um outro problema, como por exemplo, ansiedade e depressão (MATTOS, 2015, p. 46).

Ao explicar o Transtorno, Polanczy *et alli* enfatizam que

O diagnóstico é estabelecido segundo critérios clínicos confiáveis, que exigem um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade, que devem levar à má adaptação e inconsistência com a idade desenvolvimental da criança. Os sintomas devem causar dificuldades significativas quanto ao funcionamento social, acadêmico ou ocupacional. Os sintomas devem ocorrer, frequentemente, em mais de um contexto e devem persistir por pelo menos seis meses. Além disso, o diagnóstico só pode ser feito se pelo menos alguns sintomas comportamentais estiverem presentes antes da idade de sete anos<sup>35</sup> (2012, pp. 1125-1126).

Os sintomas devem ser observados por pelo menos seis meses e ser incompatíveis com a idade da criança. O nome dado a essa técnica é ‘diagnóstico espectral’. Os profissionais precisam avaliar a presença e intensidade dos sintomas, bem como inferir o grau de prejuízo nas atividades de vida diária da criança. O comportamento tido como ‘anormal’, ou fora do padrão socialmente estabelecido, deve ocorrer nos mais variados ambientes em que a criança se encontre, seja em casa, na escola, nas festas, na casa dos avós ou de amigos etc. Estes comportamentos repetidamente refletem a incapacidade da criança portadora de TDAH em controlar seus impulsos, principalmente quando esse controle é necessário. Os outros diagnósticos são chamados de ‘categóricos’, porque são categóricos: ou o indivíduo tem ou não tem a doença, como por exemplo, a meningite. Como no caso do diagnóstico espectral, os profissionais têm que inferir o grau de intensidade dos sintomas, as escalas são importantes, mas o olhar do examinador para identificar o

---

<sup>35</sup> Tradução livre de: “The diagnosis is established according to reliable clinical criteria, which require a persistent pattern of inattention and/or hyperactivity-impulsivity that must be maladaptive and inconsistent with the developmental age of the child. The symptoms should cause clinically significant impairment in social, academic, or occupational functioning. The symptoms must occur often, in more than one setting, and must have persisted for at least six months. Additionally, the diagnosis is only made if at least some of the behavioral symptoms were present before the age of seven years.”

nível de prejuízo tem grande importância e, justamente por causa disto, o diagnóstico é tão criticado por outras áreas, o que não se justifica na grande maioria das vezes.

### **I.5. O tratamento do TDAH**

A análise das informações e o fechamento do diagnóstico só podem ser realizados por profissionais qualificados para tal ofício, profissionais que tenham recebido treinamento especializado. O profissional deve ser capaz de diferenciar problemas de outra natureza, como dificuldades afetivas, depressão, ansiedade, dos sintomas do TDAH. E como alertado por Mattos (2015, p. 52), “não é raro ver indivíduos que foram diagnosticados de modo apressado ou incorreto, por profissionais que não tiveram o treinamento necessário para isto”.

Uma vez fechado o diagnóstico, o próximo desafio do profissional da saúde é adequar o tratamento e a medicação, quando necessária (na grande maioria das vezes é necessária), a cada criança e situação. A medicação não é a única forma de tratamento, que deve ser interdisciplinar. Uma vez confirmado o diagnóstico, o tratamento deve contar com intervenção psicoterapêutica, suporte escolar e medicação psicoestimulante.

É um processo que desencadeia uma reação em cascata: a importância do diagnóstico adequado irá refletir na indicação do tratamento adequado, o tratamento precisa ser interdisciplinar para que se obtenha os resultados. Dependendo de cada caso, envolve acompanhamento psicoterápico, fonoaudiólogo e, na quase totalidade de casos, acompanhamento psicopedagógico e, por fim, a prescrição adequada da medicação.

A medicação é importante em razão da presença reduzida da dopamina e da noradrenalina no organismo dessas crianças. A medicação permite represar essas substâncias naturais, reduzindo, assim, os sintomas principais do TDAH e permitindo que a criança possa controlar sua inquietude e sua impulsividade e estimular a atenção, o que faz com que ela se torne mais confiante em executar as atividades requisitadas.

Como o Transtorno é crônico, a retirada da medicação faz com que os sintomas reapareçam. Por esse motivo, as pessoas tendem a acreditar que o remédio vicia, que causa dependência. Na verdade, a medicação atua regulando a liberação de

dopamina no organismo. Há, neste contexto, uma crença popular de que o medicamento acalma, porém, o medicamento não é um calmante, mas sim um estimulante de atenção. E esse é um dos pontos mais controvertidos quando se fala em TDAH. Existe um preconceito generalizado alimentado pela falta de informação e desconhecimento do Transtorno, o que faz com que muitas pessoas que realmente necessitam da medicação, ou mesmo do acompanhamento individualizado, não o recebam e fiquem às margens da sociedade.

Não será, contudo, analisado neste trabalho o debate sobre se a medicação vicia ou não, pois foge ao escopo principal desta pesquisa. Para este trabalho, basta saber que o Transtorno existe, que é passível de tratamento multidisciplinar e que as crianças portadoras do distúrbio devem receber tratamento diferenciado em razão desta particularidade, por ter nascido em desvantagem em relação aos não portadores do TDAH.

O suporte familiar, com orientação de rotinas, horários, estimulação e cobrança adequadas, acolhimento e motivação dos mais próximos, também é parte fundamental do tratamento e deve, sempre, ser implementado logo no início do tratamento. Além disso, o apoio junto à escola é fundamental para o pleno desenvolvimento das crianças portadoras do TDAH em fase de alfabetização, sobretudo no intuito de evitar a discriminação sofrida por elas, por serem consideradas lentas e incapazes de aprender no ritmo imposto pela escola.

## **I.6. Diferentes sim, incapazes não**

Como já mencionado, o TDAH não está relacionado à falta de capacidade da criança, mas sim a um déficit de desempenho. O funcionamento intelectual da criança portadora de TDAH não difere da não portadora, a não ser que esteja associado a outro problema, a uma comorbidade. Assim, uma vez relacionado a um déficit de desempenho, como fazer para que estas crianças possam demonstrar seu conhecimento, demonstrar que conhecem a matéria, como avaliar o processo de aprendizado destas crianças, na medida em que a educação tradicional se baseia em provas pontuais e notas classificatórias, ranking etc?<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> No capítulo III serão apresentados encaminhamentos que possam contribuir para melhorar o processo de ensino aprendizagem e, por conseguinte, o método de avaliação para as crianças com TDAH,

A incompreensão do problema leva pais e professores ao esgotamento e exaustão. Assim, o correto diagnóstico é extremamente importante, pois apenas a partir dele é que pais, professores e o próprio portador do TDAH receberão as orientações e tratamentos adequados.

Segundo Paulo Mattos,

vários estudos mostram que a criança e o adolescente com TDAH que recebem tratamento adequado são menos propensos a desenvolver problemas de comportamento, quadros de ansiedade e baixa auto-estima, além de apresentar menor risco de abuso de álcool ou drogas (2015, p. 77).

Quanto mais cedo o portador tiver acesso ao diagnóstico correto, mais eficiente será seu tratamento: detecção precoce e intervenção precoce é a chave para o sucesso do tratamento. O tripé básico do tratamento é formado por intervenções nas áreas de psicoeducação, farmacoterapia e psicoterapia, que deve envolver os pais e profissionais da saúde e da educação.

No que se refere ao tratamento medicamentoso, há apenas dois fármacos estimulantes disponíveis no mercado brasileiro: o metilfenidato, cujos nomes comerciais são Ritalina, Ritalina-LA e o Concerta e a lisdexanfetamina, conhecida comercialmente por Venvanse. A Ritalina é um medicamento de liberação imediata, cujo efeito dura entre três e cinco horas aproximadamente. A Ritalina-LA e o Concerta são de ação prolongada, isto é, de liberação controlada e mais lenta dos miligramas, com duração aproximada de oito a doze horas.

Segundo o professor Paulo Mattos, o medicamento age no organismo do paciente

regulando a quantidade de dopamina e noradrenalina que se encontra relativamente diminuída em determinadas regiões do sistema nervoso central, mais especificamente nas regiões que controlam os impulsos, os níveis de atenção e os níveis de atividade motora. A dopamina e a noradrenalina são substâncias normalmente produzidas e liberadas pelas células nervosas e

---

considerando suas dificuldades em não conseguir alcançar o resultado esperado pela escola, pelos padrões preestabelecidos.

servem para transmitir as informações entre elas, por isso são chamadas de neurotransmissores (2015, p. 211).

Associada à medicação está a necessária orientação para os pais e escola sobre a forma de lidar com o Transtorno, principalmente se houver “comprometimento significativo da vida escolar” (MATTOS, 2015, p. 207) do portador do TDAH. Nestes casos, “o médico, o psicólogo ou o pedagogo da equipe que trata o paciente pode pessoalmente fazer a orientação mais detalhadamente” para a escola (MATTOS, 2015, p. 207). Por sua vez, a escola deve fornecer um laudo escolar (um relatório de acompanhamento escolar) informando o que a criança consegue fazer em sala de aula e o que não consegue, quais pontos podem ser melhorados etc.

A psicoterapia é indicada em casos ainda mais específicos, quando é constatada alguma comorbidade, tais como ansiedade e depressão ou casos em que o “TDAH se associou a um comprometimento muito significativo do relacionamento familiar ou na escola” (MATTOS, 2015, p. 207). Como a ansiedade aumenta em muito a desatenção, tratar a ansiedade ajuda a criança portadora do Transtorno a manter a concentração, pois quanto menor a ansiedade maior o foco.

O tratamento fonoaudiológico é indicado quando houver comorbidade com algum Transtorno de Aprendizagem, tal como Dislexia ou Transtorno da Linguagem (MATTOS, 2015, p. 208). Cumpre esclarecer, contudo, que TDAH e Dislexia são distúrbios diferentes. Grosso modo, a dislexia é um distúrbio da leitura em que a criança enxerga as letras e palavras, mas tem dificuldades em processá-las dando algum significado ao que vê. As crianças também apresentam dificuldades de decodificar os sons e transformá-las em um símbolo gráfico (letra, sílaba ou palavra). Não há tratamento medicamentoso para a Dislexia. Ela melhora com abordagem contínua psicopedagógica e fonoaudiológica. O portador de TDAH não necessariamente será disléxico e vice-versa.

Muitas críticas giram em torno da medicalização excessiva das crianças<sup>37</sup>, de que pais estariam criando uma geração de viciados. Há, contudo, que se promover uma mudança de paradigmas. Para isso, contudo, é necessária uma ampla mudança na política educacional no país. A medicação, se bem administrada por

---

<sup>37</sup> Esta questão será trabalhada no capítulo III.

profissional responsável, não representa perigo para o indivíduo. Por outro lado, as escolas expõem a falência de nosso modelo educacional ao encaminhar crianças que não conseguem se adaptar para serem medicadas, esvaziando “as possibilidades de a pedagogia se responsabilizar minimamente por crianças que escapam de suas expectativas educacionais” (DE PAULA, 2015, p. 18).

Há, portanto, que se encontrar um ponto de equilíbrio entre o excessivo encaminhamento de crianças aos profissionais de saúde e os esforços pedagógicos que devem ser empreendidos para a educação das crianças portadoras de TDAH. Ao mesmo tempo em que os professores devem ser capazes de identificar um desenvolvimento inapropriado para a idade da criança e de elaborar estratégias de ensino diferentes para crianças diversas, devem ser qualificados para fazer relatórios adequados que discorram, dentre outros aspectos, sobre: o engajamento da criança para cumprir as tarefas escolares; suas habilidades com a leitura, a escrita e a compreensão da matemática; o histórico escolar, indicando em que momento começou a apresentar dificuldades na escola, expondo em detalhes como é a aprendizagem e o rendimento da criança; e, o mais importante, quais as abordagens usadas para sua adaptação e aprendizagem antes de ser encaminhado para avaliação.

### **I.7. O mito da doença inventada: entre a justificação, a aceitação e o consenso**

Em consonância com a posição adotada neste trabalho, como se tem tentado demonstrar até aqui, o TDAH não é uma doença inventada. Contudo, a exemplo do que ocorre com as doenças da mente como a esquizofrenia e a depressão, que são assuntos velados em nossa sociedade, o TDAH parece seguir o mesmo caminho.

Na verdade, há uma grande dificuldade, um tabu pode-se dizer, em se falar em doenças da mente de um modo geral, mormente porque sofrer de distúrbios mentais “soa” pejorativo. No tocante ao TDAH, o que se observa é que há muito preconceito em torno do Transtorno, principalmente por não haver um consenso sobre as suas causas e pela falta de um exame preciso para o diagnóstico. Outro elemento que contribui negativamente é o fato de os portadores de TDAH, em geral, não apresentarem qualquer problema cognitivo, o que faz com que o Transtorno seja

desacreditado pela sociedade como um todo. Neste contexto, negam a existência do Transtorno e o consideram problemas comportamentais típicos da idade.

O atual estágio de desenvolvimento da ciência não autoriza, porém, a conclusão de que os sintomas do TDAH não sejam patológicos e sim comportamentais. Há que se trabalhar, portanto, com o que a ciência oferece de subsídio para essa questão em pauta.

Por tais razões, faz-se necessário apresentar alguns argumentos epistêmico-filosóficos contra a arguição de que o TDAH seria uma doença inventada.

O consenso científico, seja com a aceitação da hipótese como verdadeira ou sua exclusão por ser falsa, depende diretamente do reconhecimento do peso das provas, depende do grau de justificação da hipótese. Como ensina Haack, a justificação é a comprovação, ou seja, “o quanto uma asserção é justificada depende do quanto é boa a prova com respeito àquela asserção” (2015b, p. 335). A justificação, assim, está diretamente relacionada aos resultados que os cientistas conseguem demonstrar com suas pesquisas. Quanto mais forte o conjunto de provas, mais justificada estaria a asserção. Já a aceitação e o consenso dependem do que os cientistas acordam ou não quanto à verdade da asserção.

Nesse sentido, a filosofia da ciência de Haack considera como válida a seguinte proposição:

à medida que as provas favoráveis a uma asserção ficam mais fortes, mais cientistas naquele campo estarão inclinados a aceitá-las ou estarão inclinados a aceitá-las com mais firmeza; e à medida que as provas contrárias a uma asserção se tornam mais fortes, mais cientistas naquele campo estarão inclinados a rejeitá-las ou a rejeitá-las com mais confiança (HAACK, 2015b. p. 335).

Ainda segundo a autora, embora a investigação científica não tenha como finalidade chegar a um consenso, eis que se trata de “um esforço” dos cientistas “para responder as questões em pauta” (2015b, p. 335), em algum momento eles chegarão a um consenso. Pois, segundo ela:

[a] qualquer tempo haverá muitas questões científicas com respeito às quais as provas disponíveis ainda são suficientemente incompletas e ambíguas para deixar espaço a um desacordo

legítimo entre especialistas competentes sobre se é mais provável que este ou aquele estudo seja o correto ou até sobre se é possível tirar alguma conclusão com base nas provas até ali conseguidas; porém, quanto mais provas chegam e quanto mais fortes elas forem, mais pessoas serão persuadidas, até que os que antes estavam céticos são convencidos (ou talvez marginalizados ou aposentados) e o consenso se consolida (HAACK, 2015b, p. 335).

No caso do TDAH, contudo, o consenso parece ainda estar um pouco distante de ser alcançado entre os profissionais dos diversos ramos da saúde e educação envolvidos, mas sua aceitação entre aqueles profissionais que se dedicam ao tema parece estar mais forte com o avançar das pesquisas realizadas na área.

Segundo Mattos, a Associação Médica Americana, “umas das mais rigorosas e influentes do mundo” (2015, p. 22), declarou em 1998, em resposta aos comentários de que o TDAH seria uma doença inventada para beneficiar os laboratórios nos Estados Unidos, que “o TDAH é um dos transtornos mais bem estudados na medicina e os dados gerais sobre sua validade são muito mais convincentes que a maioria dos transtornos mentais e até mesmo que muitas condições médicas” (MATTOS, 2015, p. 22, POLANCZY *et alli*, 2012, p. 1125).

O argumento de que as indústrias farmacêuticas deteriam um poder que fosse capaz de difundir uma doença inventada não é forte o bastante para desconstruir a fundamentação científica e os estudos sobre o Transtorno, que remontam ao século XVIII. Existe uma vasta produção acadêmica e diversas pesquisas voltadas ao estudo do tema, em especial nos EUA.

Neste sentido, para refutar a crítica de que o caráter patológico do TDAH careceria de plausibilidade científica, pode-se aplicar ao caso em estudo os argumentos trazidos por Haack quanto aos graus de probabilidade de ser uma proposição verdadeira ou não. Segundo a autora, “quanto maior a sustentação oferecida pela prova de uma conclusão, tanto mais justificada está a conclusão” (2015a, p. 295), ao passo que “quanto mais independentemente segura for a prova favorável à conclusão, tanto mais justificada a conclusão; mas quanto mais independentemente segura for a prova contrária à conclusão, tanto menos justificada a conclusão” (2015a, p. 295). Na mesma lógica, “quanto mais abrangente for a prova favorável à conclusão, tanto mais justificada a conclusão; porém, se tornar a prova



mais abrangente também a torna menos positiva, o aumento de abrangência diminui o grau de justificação da conclusão”. (2015a, p. 295).

Neste contexto, há estudos que indicam que o TDAH não é uma doença fictícia; que as crianças (e adultos) portadores do Transtorno sofrem de alguns déficits, tais como da função executiva e de concentração, por exemplo; e que se dado a elas o tratamento adequado, elas conseguem atingir a plenitude de suas capacidades. Por outro lado, não há estudos probatórios<sup>38</sup> que indiquem tratar-se de problemas comportamentais apenas, ou que refutem os estudos que indicam a existência do Transtorno. Assim, o grau de probabilidade de ser verdadeira a proposição (existência do TDAH) é maior que o grau de probabilidade de não ser verdadeira.

Os argumentos utilizados por aqueles que negam a existência do Transtorno são, basicamente: a falta de um teste ou exame que demonstre claramente a sua existência; a asserção de que se trataria apenas de um problema comportamental, ou seja, é um grupo de crianças que se comporta de modo diferente (MATTOS, 2015, p. 22-24; 52); e os relatos de casos de diagnósticos incorretos, que puderam ser desconstruídos *a posteriori* por outros testes. No entanto, quanto a esse último argumento, é preciso destacar que os exemplos citados são casos em que o TDAH realmente não existe, ou seja, a criança não é portadora do Transtorno e foi tratada equivocadamente como tal. É uma falácia, portanto, concluir que o TDAH seria uma doença inventada apenas com base em contra-exemplos de casos que foram indevidamente diagnosticados como tal.

Quanto ao argumento de não haver exames específicos para o diagnóstico do TDAH, Mattos contra-argumenta citando diversas outras “doenças que são diagnosticadas sem qualquer exame complementar”, como por exemplo, o autismo, a esquizofrenia, a depressão, o transtorno bipolar do humor (MATTOS, 2015, p. 56). Em vista das regras e diretrizes para confirmação e refutação de uma

---

<sup>38</sup> Ao menos não foram encontrados estudos que demonstrem ser o TDAH uma invenção da indústria farmacêutica ou problemas comportamentais. Têm-se algumas manifestações não comprovadas cientificamente, como por exemplo, a passagem citada por PEIXOTO e RODRIGUES quando mencionam que “Malacrida (2004) afirma que o TDAH está conectado com uma forte estratégia de marketing por parte das indústrias farmacêuticas. Estas pretendem muitas vezes, em suas propagandas sobre medicamentos usados na saúde mental, dar a ideia de que o uso destes restaura o equilíbrio, dando ao indivíduo condições de uma vida produtiva, integrando-o plenamente à sociedade (Rodrigues, 2003)” (PEIXOTO e RODRIGUES, 2008, p. 101).

hipótese científica, é evidente que a mera inexistência de um diagnóstico por imagem não é um argumento suficiente para refutar o caráter patológico do TDAH.

No caso específico do TDAH, questões levantadas há séculos vêm sendo respondidas pelas pesquisas/pesquisadores atuais, ao passo que os argumentos contrários se baseiam em casos isolados, em exceções, muitas delas, pode-se dizer, existentes em razão da inabilidade dos próprios profissionais da saúde, que lidam com a questão de forma inconsequente ao tratar como se portador de TDAH fosse aquele que não preenche as características para o diagnóstico.

Desse modo, surgem críticas ao modo como as crianças vem sendo tratadas, ou categorizadas, sendo a chamada medicalização da aprendizagem um exemplo típico, pois, não restam dúvidas de que é mais fácil para o professor ter alunos quietos e compenetrados na disciplina a ter que lidar com situações diversas, com características diversas.

Em que pese não haver um teste ou exame que comprove cabalmente o diagnóstico, fato é que existem “linhas de provas” que o justificam e, se tomadas em conjunto, levam à conclusão, ao diagnóstico do Transtorno. Como ensina Haack (2015a), ao discorrer sobre a credibilidade de um enunciado da ciência, “na medida em que mais provas” forem sendo agregadas em função de mais anos de “pesquisa continuada”, a conclusão se tornará “mais solidamente assegurada” (2015a, p. 292). Embora a autora não esteja se referindo diretamente ao TDAH, seu raciocínio pode ser perfeitamente aplicado ao caso.

Segundo a perspectiva filosófica de Susan Haack sobre verdade nas ciências, “o objetivo da investigação científica, como de qualquer tipo de investigação, é descobrir a resposta a alguma questão ou a algumas questões, ou seja, a resposta verdadeira” (2015b, p. 331-332).

O objetivo da pesquisa científica é responder a questões em pauta, de modo que

a resposta deve explicar, em primeiro lugar, que fatores determinam se e, em caso afirmativo, em que grau a prova justifica uma conclusão; e em segundo lugar, sob que condições esses fatores operam de tal modo que aumentam o grau de justificação quando

diversas peças de prova são combinadas (HAACK, 2015(a), p. 294).

Gadamer, por sua vez, esclarece que

quando perguntamos pela verdade não está em questão apenas o fato de que ao mesmo tempo em que reconhecemos uma verdade a encobrimos e esquecemos, mas de que estamos sempre presos nos limites de nossa situação hermenêutica (2004, p. 65).

Isso significa “que não conseguimos conhecer muita coisa do que é verdadeiro, uma vez que, sem o saber, estamos sempre limitados por preconceitos” (GADAMER, 2004 p. 65). Dessa forma, o que entendemos por verdade tem sua própria temporalidade e historicidade, de modo que “em todo o nosso esforço por alcançar a verdade, descobrimos admirados que não poderemos dizer a verdade sem interpelação e sem resposta e assim sem o caráter comum do consenso” (GADAMER, 2004, p. 71). Assim, toda essa discussão em torno da existência ou não do Transtorno limita-se ao que hoje conhecemos.

Não se pode, contudo, olvidar que uma das características mais marcantes da ciência é a falibilidade, ou falseabilidade (*falsifiability*) nos termos usados Popper (1992, p. 57-73), característica que, inclusive, permite que a ciência possa evoluir a partir de um contínuo ciclo de questionamentos, pesquisas, novos questionamentos e novas pesquisas. Neste sentido, Gadamer afirma que

a pretensão de verdade da ciência é sempre de novo questionar os pressupostos não comprovados e, desse modo, conhecer melhor do que antes o real. Não obstante, quanto mais se amplia o procedimento da ciência sobre o ‘real’, tanto mais nos torna questionável se os pressupostos da ciência admitem que a questão pela verdade alcance toda sua envergadura (GADAMER, 2004, p. 58).

Nada obstante, o que conhecemos hoje como TDAH pode vir a ser conhecido como uma inteligência multifocal, deixando de ser visto como um Transtorno e passando a ser entendido como uma característica apenas. Essa mera possibilidade, no entanto, como se depreende do que foi exposto acima sobre a veracidade de enunciados científicos, não é causa suficiente para levar ao descrédito

sobre o estado da arte e os parâmetros contemporâneos para diagnóstico e tratamento do TDAH.

Como bem elucidado por Dewey (1968, pp. 12-13), a partir dos métodos científicos é possível alcançar a compreensão de coisas ou assuntos com ‘mais certeza’ (ou mais clareza) do que normalmente se compreenderia caso fossem mantidos os costumes e os hábitos em fazer algo de modo determinado, quase automático, que não exige uma reflexão ou uma tomada de decisão. A manutenção desses hábitos ou costumes muitas vezes impede a mudança e o progresso.

Dewey atribui os avanços da medicina, por exemplo, à melhoria dos métodos de investigação e comprovação de hipóteses. Segundo o autor, em razão desta técnica intelectual, que permite o acúmulo de descobrimentos e a organização dos materiais, o pesquisador pode repetir as investigações de outro pesquisador, confirmando-as ou desacreditando-as, ou, ainda, acrescentar novos conhecimentos e descobertas. Para ele, “quando se usam os métodos há uma tendência a aperfeiçoá-los, a surgirem novos problemas, novas pesquisas, que afirmam os antigos procedimentos ou criam outros novos e melhores” (DEWEY, 1968, p. 13).

Desse modo, o ciclo da ciência, de questionar novamente os pressupostos não comprovados, em algum momento levará a resultados ainda não alcançados. Cite-se como exemplo a estrutura do DNA. Segundo Susan Haack, “levou cerca de 30 anos e muito mais provas do que eles tinham em 1953” (2015b, p. 335) para que o modelo de estrutura proposto pelos pesquisadores James Watson e Francis Crick fosse aceito e se tornasse “a visão-padrão” (HAACK, 2015b, p. 335), tal como é conhecida hoje (até que seja suplantada). Os benefícios que esse avanço científico trouxe não só para a medicina, mas, também, para o campo do Direito e dos processos judiciais são imensuráveis<sup>39</sup>.

Traçando aqui um paralelo com o processo judicial e a concepção das provas científicas em juízo, onde se verifica uma verdadeira beatificação desse universo probatório, tem-se a ilusão de que “a ciência está envolta em uma espécie de aura mitológica, e representa o símbolo do conhecimento certo e da verdade objetiva

---

<sup>39</sup> O projeto *Innocence Project* é um exemplo de como os testes de DNA estão ajudando a solucionar antigos casos e a inocentar pessoas que foram erroneamente condenadas em processos criminais nos Estados Unidos e a reformar o sistema criminal para prevenir futuras injustiças. [<http://www.innocenceproject.org>]

em torno a qualquer tipo de acontecimento” (TARUFFO, 2005, p. 1287). Essa concepção se justifica, de certo modo, porque se supõe que as matérias de natureza científica estão muito além do conhecimento das pessoas normais (não cientistas), dentre elas, advogados e juízes (TARUFFO, 2005, p. 1287).

Se por um lado, pensando no processo judicial, as provas chamadas científicas são habitualmente concebidas como irrefutáveis ou infalíveis, na medida em que são admitidas como provas dedutivas, por estarem apoiadas em leis estatísticas que gozam de um forte fundamento científico<sup>40</sup>, como as provas de DNA, por exemplo, pela mesma razão aqueles que negam a existência do Transtorno exigem que os cientistas apresentem uma metodologia científica que seja capaz de fornecer resultados considerados inquestionáveis ou fora de dúvida para que possam admitir o Transtorno.

Há que se promover, portanto, uma mudança de paradigmas. Em outros campos, diversos “déficits” não eram reconhecidos ou merecedores de tratamento diferenciado ou, ao contrário, as pessoas eram consideradas incapazes e deixadas às margens da sociedade. Pode-se citar como exemplo de mudanças, de avanços científico-sociais, a situação dos surdos-mudos. Até o advento do atual código civil, eles eram considerados pessoas absolutamente incapazes e não podiam manifestar a sua vontade (STANCIOLI, 2016, p. 107). De forma, inversa, os portadores de TDAH, por não apresentarem uma deficiência ou um ‘déficit’ físico, são desacreditados como indivíduos que necessitam de um olhar diferenciado, um tratamento especial, mas não discriminatório.

Como já afirmado neste capítulo, as doenças da mente são de difícil diagnóstico e praticamente não há exames para confirmar a análise ambulatorial. Mas para o âmbito da educação/alfabetização, esse debate sobre ciência e verdade talvez possa parecer dispensável. No entanto, há que se justificar, em nome da dignidade da pessoa humana, a necessidade de o Estado<sup>41</sup> arcar com os custos que um tratamento adequado requer. E o primeiro passo seria rechaçar a crítica de doença inventada e reconhecer sua condição diferenciada.

---

<sup>40</sup> Tivemos a oportunidade de tratar o tema em Godoi Bustamante (2015).

<sup>41</sup> Ainda que por meio das escolas particulares, pois que são autorizadas a funcionar pelas Secretarias de Educação, de modo que, em qualquer caso, a responsabilidade é do Estado.

## I.8. Reflexões sobre as condições especiais da desatenção e hiperatividade no ambiente escolar

Ao tratarem do tema, Polanczyk *et alli*, pesquisadores da faculdade de medicina da USP, enfatizam que “apesar do conjunto substancial de pesquisa que torna o TDAH um dos ‘transtornos mais bem pesquisados na medicina’, ainda falta conhecimento acerca desse transtorno no Brasil”<sup>42</sup> (2012, p. 1125). Também nesse sentido, Cardona Tangarife *et alli*, em pesquisa voltada ao tema na área da psicologia, na Colômbia, constataram que o desenvolvimento das pesquisas em crianças com TDAH têm tido poucos avanços, especialmente no que se refere às suas habilidades de leitura (2014, p. 14).

Entretanto, é possível encontrar algumas pesquisas realizadas no Brasil e em outros países as quais demonstram que as crianças portadoras do TDAH possuem de fato um comprometimento na sua função executiva que afeta seu desenvolvimento escolar, em atividades como a leitura e a escrita. Também neste sentido, Rubiales, Bakker e Delgado concluíram, em suas pesquisas, que “as crianças com diagnóstico de TDAH apresentam maior dificuldade na capacidade de organização e planejamento do que as crianças não que não tem TDAH”<sup>43</sup> (2011, p. 158). Do mesmo modo, é possível identificar que as escolas não estão preparadas para recebê-las e atendê-las.

Apesar de concordamos com Moysés (2014) quando afirma que “as altíssimas taxas de fracasso escolar não se devem a *distúrbios de aprendizagem*, mas a *distúrbios do processo ensino-aprendizagem*, ou melhor dizendo, a *distúrbios da política educacional*”, e que por esta razão, “não é estudando os erros, as *doenças da aprendizagem* que se entenderá o processo ensino-aprendizagem normal”, tampouco é desta forma que “se enfrentará efetivamente o grave problema da educação brasileira” (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 63), entendemos que é preciso ter dados, informações, relativas aos problemas enfrentados nas escolas para, a partir de sua análise, buscar formas de solução, melhoramentos, redistribuição, etc.

---

<sup>42</sup> Tradução livre de: “Despite the robust body of research that makes ADHD one of the ‘best-researched disorders in medicine’, there is still a lack of knowledge about this disorder in Brazil.”

<sup>43</sup> Tradução livre de: “A partir de los resultados analizados se puede concluir que los niños con diagnóstico de TDAH presentan mayor dificultad en la capacidad de organización y planificación que los niños de la muestra control”

É neste intuito, pois, que analisaremos os resultados das pesquisas de alguns pesquisadores que se dedicaram ao estudo do impacto do TDAH nas salas de aula e no processo ensino-aprendizagem destas crianças. O que se pretende analisar são as consequências danosas deste Transtorno para os escolares a fim de justificar a necessidade de intervenção pedagógica diferenciada, pois, se a prevalência do TDAH nas escolas é alta, há que se reconhecer, e garantir, alguns direitos a esses alunos.

### **I.8.1. A prevalência (numa visão geral)**

Como já mencionado anteriormente, a prevalência do TDAH gira em torno de 3% a 7% da população mundial (POLANCZYK *et alli*, 2007; BUSSING *et alli*, 2012; RUBIELES *et alli*, 2011; NAVAS, 2013)<sup>44</sup>. Em suas pesquisas, Polanczyk *et alli* chegaram a um percentual de 5,29% da prevalência do TDAH no mundo (2007, p. 946), embora, quando se refira aos escolares, este índice sofra grande variação. A variação na indicação da prevalência do TDAH entre os escolares sem causa determinada gera incertezas que acabam fomentando o discurso de doença inventada. Acredita-se, contudo, que a variação possa ser atribuída a variantes a depender da região ou da metodologia utilizada, bem como da classe social das amostras estudadas, dentre outros fatores.

Cardona Tangarife *et alli*, relatam que o TDAH é o transtorno mais comum na infância e que de acordo com os dados de registro da Associação Americana de Psicologia, a prevalência na população escolar seria de 3 a 5% (2014, p. 14). Os pesquisadores também alertam que “em alguns estudos a prevalência aumenta, com dados que oscilam entre 5 e 10%” (CARDONA TANGARIFE *et alli* 2014, p. 14). E ao se referirem aos percentuais colombianos, relatam que há estudos que indicam uma variação de 5,7% a 22%<sup>45</sup>.

Fontana *et alli* apontam que “um exemplo de estudo que registrou prevalência alta dessa afecção foi uma pesquisa realizada na Alemanha em amostra de

---

<sup>44</sup> Segundo Bussing *et alli*, estima-se que entre 3% e 7% das crianças em idade escolar nos Estados Unidos são afetadas pelo TDAH, o que representa um média de ao menos um aluno com TDAH por sala de aula. (2012, p. 131). Por sua vez, Navas afirma que “esse grupo de crianças corresponde de 4 a 6% da população escolar”. (2013, p. 1).

<sup>45</sup> Os pesquisadores se referem a pesquisas que apresentam percentuais que oscilam entre de 5% e 10% e entre 13% e 22%. Cardona Tangarife *et alli*, 2014, p. 14.

escolares, a qual encontrou prevalência de 17,8% de TDAH” (2007, p. 136). Eles citam outro estudo, realizado com estudantes de Niterói, em que foi identificada uma prevalência de 17,1% do TDAH entre os estudantes (2007, p. 136), bem próxima à encontrada na Alemanha.

Nos estudos por eles realizados para determinar a prevalência do TDAH em crianças de quatro escolas públicas do Município de São Gonçalo, verificou-se que esta foi de 13% (60 casos de uma amostra com 461 alunos), bem acima da tradicionalmente mencionada, de 3% a 5%. O estudo foi realizado com alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental destas quatro escolas, com idades entre 6 e 12 anos. Segundo as pesquisadoras, “de uma população de 602 alunos, 461 fizeram parte do estudo” (Fontana *et alli*, 2007, p. 134).

Com relação à variação encontrada nos percentuais de prevalência, Polanczyk *et alli*, afirmam que esses resultados

indicam que os esforços internacionais de instituições como a OMS devem ser direcionados para a padronização de estudos epidemiológicos, de modo que dados epidemiológicos comparáveis de todas as regiões do mundo sejam disponibilizados para o estudo de transtornos mentais relevantes como o TDAH (2007, p. 947).

Percebe-se no pensamento destes pesquisadores uma preocupação com a padronização de estudos epidemiológicos, entendidos estes como o estudo da distribuição da doença e seus fatores condicionantes e/ou determinantes, para que, a partir desta padronização, possam trabalhar nas causas e tratamentos possíveis para a doença. É assim, pois, que a medicina se organiza: por protocolos, padronização de tratamentos, estudos estatísticos, etc., o que pode parecer conflitante, ou pelo menos não compatível, com a área pedagógica, como aponta Moysés (1997, 2014). O problema se evidencia quando estas duas áreas necessitam dialogar. O que se tem percebido, até este momento da pesquisa, é que há uma prevalência da medicina sobre a pedagogia, seja por comodidade, por ser mais fácil justificar o problema no aluno, seja por falta de uma política educacional mais eficiente ou, ainda, por ter a ciência uma áurea de certeza de suas afirmações<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Esse apelo pela padronização pode ser percebido também na área jurídica. Não são raras as tentativas ou sugestões para se buscar *standards* ou esquemas argumentativos na tentativa de anular o julgamento parcial do magistrado para que se consigam sentenças mais justas.



### I.8.2. O desempenho motor

Uma pesquisa realizada por profissionais de educação física sobre o desempenho motor de alunos com e sem indicativo de TDAH<sup>47</sup> em um grupo de 39 alunos, entre 9 e 12 anos de ambos os sexos em uma escola pública da cidade de São José, em Santa Catarina, revelou um “desempenho significativamente superior das crianças sem TDAH na categoria destrezas manuais e desempenho motor total” (SILVA *et alli*, 2012, p. 76).

Os alunos selecionados foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo era composto por 20 alunos com indicativo de TDAH, sendo 13 meninos e 7 meninas; e o segundo grupo era composto por 19 alunos sem indicativo de TDAH, sendo 12 meninos e 7 meninas. As pesquisas revelaram ainda “diferenças estatisticamente significativas” em relação ao “desempenho motor por categoria de habilidade” (SILVA *et alli*, 2012, p. 80), ou seja, nas habilidades manuais e no *Movement Assessment Battery for Children – MABC*<sup>48</sup>, com melhor desempenho para o segundo grupo, alunos sem indicativo de TDAH. O estudo também demonstrou que as crianças com TDAH “apresentaram tendência a um pior desempenho nos testes motores, o que leva a crer que existam fatores limitantes de desenvolvimento motor relacionados ao TDAH” (SILVA *et alli*, 2012, p. 83). Segundo os pesquisadores, “esses resultados podem ser explicados pelo fato de crianças com TDAH terem uma maior propensão a apresentar problemas de coordenação motora, quando comparadas a crianças sem o TDAH” (SILVA *et alli*, 2012, p. 80). Eles também enfatizaram que os dados por eles coletados e analisados corroboravam com as investigações de outros pesquisadores que afirmam “que o TDAH vem acompanhado de diversas condições associadas, dentre elas a dificuldade no desenvolvimento motor” (SILVA *et alli*, 2012, p. 80).

---

<sup>47</sup> Na pesquisa, foram utilizados o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais para a avaliação do TDAH e o *Movement Assessment Battery for Children – MABC* para a avaliação motora.

<sup>48</sup> O MABC consiste em um teste de desempenho motor, aplicável tanto em escolas como em clínicas, para detectar problemas motores em crianças de 4 a 12 anos. Os testes são divididos em três categorias de habilidades: testes de destreza manual, testes de habilidades com bola e testes de equilíbrio. Esse instrumento de avaliação possui quatro conjuntos de tarefas apropriados a cada faixa etária específica, respeitando as fases do desenvolvimento infantil. Essa divisão se faz necessária, pois em cada etapa do desenvolvimento a criança é capaz de desempenhar habilidades motoras de formas diferentes, assim, com o aumento da idade, é ideal que haja a especialização dessas habilidades, devido ao amadurecimento do sistema nervoso e estímulos oferecidos pelo meio. (SILVA *et alli*, 2012, p. 78).

Importa o estudo sobre o desempenho motor das crianças com TDAH em idade escolar especificamente porque seus resultados indicam que as crianças com dificuldades motoras comumente apresentam problemas de atenção. E, sendo a atenção o fator primordial para o processo de aprendizagem (PINA *et alli*, 2010, p. 70), especialmente no que se refere ao controle da concentração, torna-se relevante entender como o funcionamento corporal destas crianças se processa para que medidas pedagógicas apropriadas a elas possam ser implementadas.

Relatam Silva *et alli* que

os dados encontrados neste estudo e as informações apresentadas na literatura apontam que crianças com dificuldades motoras possuem frequentemente problema de atenção e aquelas com déficit de atenção apresentam simultaneamente prejuízos motores, independentemente do sexo. Diante dos prejuízos advindos das dificuldades motoras e de atenção, são preconizadas prevenções e intervenções psiquiátricas, sociais, educacionais e motoras, a fim de atenuar o comprometimento que tais prejuízos trazem nas atividades diárias dessas crianças (SILVA *et alli*, 2012, p. 83).

O estudo revelou diferenças estatísticas significativas nas habilidades manuais e no MABC total, tendo o grupo de estudantes sem o TDAH obtido melhor desempenho.

Em outra pesquisa, foi encontrado pior desempenho para o grupo com TDAH nas habilidades amplas, nas finas e no desempenho total. Foi constatado, ainda, que as crianças possuem dificuldades para realizar movimentos que exigem coordenação motora fina em razão de aplicarem a “força para o manejo de objetos de forma variável e inconstante, refletindo na dificuldade para realizar movimentos que exigem coordenação motora fina” (SILVA *et alli*, 2012, p. 82), como escrever, por exemplo. Acredita-se que estas crianças “apresentem baixo desempenho por possuírem as habilidades globais e a concentração pouco desenvolvidas” (SILVA *et alli*, 2012, p. 82).

Disso resulta a necessidade de estimulação das habilidades motoras finas e grossas, essenciais para as atividades diárias das crianças, como vestir-se, alimentar-se, escrever, etc., ações que, quando não conseguem ser cumpridas por essas

crianças, acabam por impactar sua auto-estima e, por conseguinte, seu comportamento.

Ao relatar os resultados de uma intervenção multidisciplinar, com a utilização de atividades ludomotoras que estimulariam os mecanismos neurais do córtex, os pesquisadores PINA *et alli* constataram que uma “significativa melhora no desempenho das crianças após a intervenção realizada, na escrita e leitura das palavras propostas” (2010, p. 79), sendo considerada por eles como um possível programa de intervenção multidisciplinar a ser implementado “para a aquisição da linguagem lectoescrita, como ação democratizadora do processo de escolarização de crianças com TDAH” (PINA *et alli*, 2010, p. 80).

### **I.8.3. Os chamados ‘distúrbios educacionais’: os Transtornos da Aprendizagem e sua relação com o TDAH**

É possível avaliar o potencial intelectual de alguém? Com essa pergunta Moysés e Collares (1997, p. 2) lançam uma das questões mais difíceis de serem respondidas, um verdadeiro *hard case* da pedagogia.

É a partir dessa pergunta que as autoras pretendem construir uma crítica aos testes largamente utilizados na pedagogia, segundo elas, para classificar os escolares, já que estes testes seriam “instrumentos que visam, essencialmente, a classificação das pessoas” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 1). Ao tratar a questão, elas alertam para o fato de que

algumas crianças fazem pipas, outras desenham. Ambas com a mesma coordenação motora. Cada uma com expressões diferentes da mesma coordenação. Expressões cuja aquisição é estimulada, direcionada por valores de sua pertença social. Qual das duas atividades melhor representa a coordenação visomotora, qual deve ser eleita como parâmetro de normalidade? Nenhuma pode ser considerada *a melhor*, na medida em que ambas são apenas expressões diferentes, sem hierarquia entre si, de uma mesma coordenação, à qual não se tem acesso. (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 1).

No entanto, os testes e classificações ainda são os instrumentos mais utilizados para medir um problema, mesmo na pedagogia. Ainda que não se concorde com eles, se forem utilizados para solver o problema por ele apontado, pode ser ferramenta de grande valia. Por outro lado, é imperioso concordar com as autoras quando criticam a busca por um parâmetro de normalidade.

Neste contexto, vem ao debate a questão dos distúrbios educacionais. Como será demonstrado, é possível identificar em qual habilidade ou aspecto determinada criança está com dificuldades no processo de aprendizagem. O que fazer com esses dados é que deve ser o foco das políticas educacionais. Não devem, portanto, ser usados para classificar e enquadrar a criança no padrão A ou B, mas, sim, para que se construam projetos que possam potencializar as habilidades das crianças e trabalhar suas dificuldades. Esse deveria ser o princípio geral para todos os escolares, e não apenas para aqueles classificados com algum déficit.

De acordo com os resultados das pesquisas realizadas por Cardona Tangarife *et alli*, “estima-se que entre 25% e 40% das pessoas com TDAH também apresentem um transtorno específico de aprendizagem” (2014, p. 14) e que, inclusive, “em torno de 95% das crianças hiperativas apresentem problemas de aprendizagem” (2014, p. 14), sejam eles relacionados à escrita, à leitura ou ao cálculo.

Os pesquisadores constataram que o desempenho de leitura das crianças com TDAH tem sido inferior, especialmente quanto à ‘compreensão da leitura, que é considerada pelos especialistas como “uma habilidade complexa na qual intervêm distintos processos cognitivos, como a percepção, a memória de trabalho e a resolução de inferências” (CARDONA TANGARIFE *et alli*, 2014, p. 14).

Quanto à velocidade da leitura, considerada esta como o resultado do número de palavras lidas em determinado tempo, as crianças diagnosticadas apresentaram maiores dificuldades que as crianças não diagnosticadas com TDAH. Segundo os pesquisadores, essa dificuldade pode ser explicada “pela incapacidade do controle executivo nas atividades que impliquem tempo e controle voluntário” (CARDONA TANGARIFE *et alli*, 2014, p. 15). No que se refere à precisão da leitura, isto é, o reconhecimento exato das palavras escritas, nos escassos estudos que se dedicaram ao tema, relatam os pesquisadores, foi confirmado que o grupo de

estudantes não diagnosticado com TDAH obteve um resultado significativamente melhor.

Os pesquisadores também puderam observar que “algumas crianças cujo diagnóstico foi tardio (depois de 10 ou 11 anos), apresentaram maior porcentagem de rendimento escolar pobre em relação ao restante de grupos diagnosticados oportunamente” (CARDONA TANGARIFE *et alli*, 2014, p. 18). Desse modo, restou evidente que o desempenho escolar pode variar de acordo com a idade em que for feito o diagnóstico da criança, “posto que a intervenção oportuna dos profissionais facilitará os processos escolares em benefício da criança e de seu ambiente” (CARDONA TANGARIFE *et alli*, 2014, p. 18). Na análise dos autores, aspectos como o número de estudantes, a estrutura física da escola, bem como seus elementos didáticos e processos de acompanhamento psicopedagógico, devem ser considerados como “um dos critérios que podem ter algum tipo de efeito no comportamento neuropsicológico do desenvolvimento infantil” (CARDONA TANGARIFE *et alli*, 2014, p. 18).

Por tais razões, referindo-se às escolas da rede pública de ensino, argumentam os pesquisadores que

o fortalecimento de programas de acompanhamento psicopedagógico e estratégias políticas que impactem no âmbito educativo das crianças diagnosticadas com TDAH faz parte de um dos pilares que deve assumir-se em instituições de caráter público (CARDONA TANGARIFE *et alli*, 2014, p. 19).

O grande desafio, portanto, será o de criar meios para facilitar a aprendizagem destas crianças.

Já em relação aos Transtornos de Aprendizagem – TA, os pesquisadores afirmam que a maioria das crianças com TDAH não terá TA, do mesmo modo como crianças com TA não terão TDAH, necessariamente. Contudo, alertam os pesquisadores que “o fato de um grupo de 46,7% ter a comorbidade em uma amostra clínica deve ser considerado no planejamento escolar e nos programas de intervenção educacionais” (DORNELES *et alli*, 2014, p. 766). E, apesar de o TA e o TDAH não estarem necessariamente relacionados, há evidências de que “quando os dois transtornos ocorreram juntos, os estudantes demonstraram tanto déficits atencionais

quanto acadêmicos mais acentuados do que os daquelas crianças que tem somente um dos transtornos” (DORNELES et alli, 2014, p. 766).

Em seus estudos, cujo objetivo era o de tentar definir os percentuais de prevalência dos TA em crianças e adolescentes com TDAH, Dorneles *et alli* constataram uma alta taxa de prevalência dos tipos de TA, “sendo o Transtorno da Expressão Escrita – TEE o mais prevalente” (2014, p. 766), apresentando-se em 32,6% dos casos, seguido pelo Transtorno da Matemática – TM, com 21,1% de prevalência e o Transtorno de Leitura – TL apresentando-se com 15,6% de prevalência (2014, p. 764-765). Os pesquisadores relatam, ainda, que “os estudantes com TDAH correm de duas a três vezes mais risco de fracassar na escola do que crianças sem TDAH e com inteligência equivalente” (2014, p. 760), com maior probabilidade de baixo rendimento escolar, repetência e evasão escolar.

Para a pesquisa, foram realizados estudos com 270 crianças portadoras de TDAH, utilizando-se os critérios do DSM-IV. O resultado obtido, segundo os pesquisadores, segue a tendência de estudos realizados anteriormente, podendo ser entendido, a nosso ver, como uma confirmação das taxas de prevalência encontradas.

Segundo explicam Dorneles *et alli*, “apesar do avanço das pesquisas nas últimas décadas, ainda não há consenso quanto à definição clara para designar o TA, para os quais muitos termos são utilizados” (2014, p. 760), sendo os mais comuns: a dislexia (Transtorno da Leitura), a discalculia (Transtorno da Matemática) e a disgrafia. O conceito, prosseguem os autores, “é amplo e a maioria das crianças é identificada como portadora de TA devido ao seu desempenho inesperadamente baixo em um ou mais domínios do desempenho acadêmico” (2014, p. 760). Os TA compreendem uma inabilidade específica na leitura, na escrita ou em relação à matemática. Esta inabilidade, por conseguinte, leva a resultados significativamente abaixo do esperado se comparado àquelas crianças que não apresentam qualquer, ou pouca, inabilidade específica.

A descrição do TA pode se encontrada no CID-10 da OMS e também no DSM-V, ou seja, problemas apresentados pelas crianças em seu processo de aprendizagem são categorizados e descritos pela medicina.

Aqui, novamente, nos reportamos a Moysés (1997, 2014) quando critica a postura de atribuir-se o insucesso destas crianças a algum distúrbio. A

solução não é buscar mais nomes e classificações para enquadrar as crianças, mas sim revisar todo o processo de ensino-aprendizagem, alterar a metodologia, qualificar os professores, melhorar a estrutura física.

E neste contexto, o fenômeno da medicalização da aprendizagem acaba se tornando um sistema que se retro-alimenta. Num cenário determinado, temos a seguinte situação: as escolas (assim entendidas como o sistema educacional como um todo, a política educacional) atribuem à criança a responsabilidade pelo seu fracasso escolar e a encaminha para avaliação médica. Estes profissionais, por sua vez, medicam a criança porque entendem que há um problema que pode ser tratado com a medicação, acreditam que podem resolver o problema desta forma. A escola fica satisfeita porque a criança agora consegue se concentrar e atingir as metas e padrão desejado. Dessa forma, a escola não terá mais problemas internos e tampouco externos, com os pais da criança.

Como quebrar esse sistema que se retro-alimenta é a grande questão. E neste momento da pesquisa, não se vislumbra como o direito, por si só, possa 'resolver o problema'. Mas o direito pode sim apontar alguns caminhos e buscar medidas para amenizar esses conflitos por meio de políticas públicas adequadas e não paliativas. Há que se atentar para o fato de que medicar o indivíduo que necessita da medicação para ter uma vida mais estável e para ajudá-lo a conviver com o seu problema de saúde é válido, mas atribuir a problemas de saúde todas as falhas ou frustrações educacionais e então medicar a criança para que ela se encaixe ao padrão, ao que se espera dela, não deve ser aceito pela sociedade.

Em suas pesquisas, Peixoto e Rodrigues (2008), buscaram identificar os critérios de diagnósticos e tratamento do TDAH em crianças em fase escolar, utilizados pelos profissionais da saúde mental, mais especificamente neurologistas, psiquiatras e psicólogos, que exerciam suas atividades na região metropolitana de Vitória-ES. De acordo com a pesquisa, o número de atendimento de crianças com suspeita do diagnóstico de TDAH girava em torno de 5 a 10 crianças por semana, com exceção dos profissionais da psicologia que relataram ter em média de 2 a 5 crianças por mês e outros quatro profissionais, da neurologia e da psiquiatria, que afirmaram atender até mais de 25 crianças com suspeita de TDAH por semana. Excluindo-se esses dois extremos, podemos trabalhar com a média de atendimento de 5 a 10 crianças por semana, com idade entre 6 e 12 anos.

A quase totalidade dos profissionais entrevistados, cerca de 90%, afirmou que percebe a prevalência dos sintomas de forma mais acentuada e em maior frequência nos meninos, “principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental” (PEIXOTO e RODRIGUES, 2008, p. 100). As pesquisadoras atribuem o fato de os meninos receberem mais diagnóstico do que as meninas à hiperatividade somada ao “comportamento típico dos meninos”, de modo que “ao iniciar a vida escolar, estas características comportamentais ficam mais evidentes em razão da disciplina exigida, chamando atenção dos professores, que então sugerem aos pais a busca de uma opinião profissional” (PEIXOTO e RODRIGUES, 2008, p. 100)<sup>49</sup>. O mesmo fenômeno, de encaminhamento dos escolares para o consultório médico, foi também tratado por De Paula (2015), que em sua pesquisa pela Fundação Fio Cruz, sobre as demandas escolares que chegavam a um ambulatório de saúde mental na baixada Fluminense, atribuiu a alta demanda por diagnósticos de TDAH às condições socioculturais das crianças e de suas famílias. Contudo, há que se ter cautela, pois, se é fato que muitas crianças são encaminhadas erroneamente para os postos de saúde e consultórios médicos, também é verdade que algumas, ou muitas delas, necessitam do atendimento especializado e, como demonstrado por Cardona Tangarife *et alli*, quanto mais tardio o diagnóstico, mais atrasos haverá na vida escolar dessa criança.

Esse movimento de excesso de encaminhamento, ao nosso ver, contribui em grande parte para o incremento da medicalização da aprendizagem, na medida em que, como constatado pelas pesquisadoras, “a intervenção medicamentosa para o tratamento do TDAH foi recomendada por todos os médicos entrevistados” (PEIXOTO E RODRIGUES, 2008, p. 100). Os profissionais entrevistados também se referiram às “dificuldades das escolas em lidar com o comportamento dessas crianças e à ausência de projetos pedagógicos especiais que atendam suas necessidades” (PEIXOTO e RODRIGUES, 2008, p. 99).

Pelo exposto, é possível concluir que tanto os críticos da medicalização quanto os profissionais da área da saúde convergem para fixar entendimento de que é

---

<sup>49</sup> Neste mesmo sentido, Silva, Souza e Aquino, ao afirmarem que “[g]eralmente os sintomas são mais evidentes quando a criança ingressa na escola, principalmente na alfabetização, onde participa de atividades que exigem mais atenção por um período maior. A pessoa passa a ter atividades mais sentadas e atividades para casa. Essa questão da formalidade, da permanência num mesmo lugar por muito tempo e o excesso de tarefas longas se torna um grande desafio para o aluno com TDAH, por isso a importância do corpo docente conhecer o transtorno para saber lidar com ele e encaminhar o mais rápido possível o aluno para uma avaliação com a equipe de especialistas para o diagnóstico e tratamento” (2016, p. 956).



necessário um projeto pedagógico específico ou especial para as crianças que sofrem com o TDAH.

#### **I.8.4. Um exemplo de intervenções pedagógicas**

O trabalho das autoras Silva, Souza e Aquino (2016), apresenta o relato de um estudo de caso de um estudante da periferia de Salvador – BA, diagnosticado com TDAH, cujo plano de intervenção psicopedagógico foi por elas executado entre os anos de 2010 e 2014.

O objetivo principal do plano de intervenção das autoras era o de colaborar com a inclusão escolar do estudante, além de apresentar estratégias para trabalhar com a criança tanto na escola como em sua casa. As autoras destacaram a importância, em casos como o que será relatado, da parceria entre a escola, a família e os especialistas como peça fundamental para a inclusão e permanência dos estudantes na escola, bem como que a partir do diagnóstico é possível “o planejamento de um trabalho adequado para o problema que se apresenta”. (SILVA, SOUZA e AQUINO, 2016, p. 955). Desta forma, procederam à execução do plano de intervenção do aluno aqui identificado pela letra ‘Z’.

Normalmente, os atendimentos “eram realizados em turno oposto ao da escola regular e geralmente aconteciam uma ou duas vezes na semana, dependendo da disponibilidade da família e das demandas da criança ou adolescente” (SILVA, SOUZA e AQUINO, 2016, p. 956).

‘Z’ tinha dez anos quando iniciou o acompanhamento com as autoras. Estudava em uma escola pública do bairro onde morava, estava recebendo atendimento de uma instituição que trabalhava com crianças com transtornos ou déficit intelectual e fazia uso contínuo de medicação.

Quando iniciou o tratamento, relatam as autoras que ele apresentava dificuldades em executar as atividades da vida diária e demonstrava também:

insegurança emocional diante da execução das atividades; possuía dificuldades de compreensão de textos longos; apresentava dificuldades na resolução de cálculos matemáticos, necessitando utilizar as mãos ou objetos concretos para auxiliar no

desenvolvimento das atividades; possuía dificuldade na organização espaço-temporal; dispersava com facilidade; precisava de muito tempo para ler e entender textos longos; realizava atividades simples, com textos curtos (SILVA, SOUZA e AQUINO, 2016, p. 957).

Não bastasse esse contexto de dificuldades enfrentadas pela criança, as autoras ainda relataram o total desinteresse da primeira escola acompanhada quanto à permanência do aluno. Este desinteresse, explicam as autoras, identificado tanto “por parte do corpo docente” quanto pela direção escola, “mesmo com várias intervenções e várias tentativas de conscientizar e sensibilizar a escola no tratamento com a criança” (SILVA, SOUZA e AQUINO, 2016, p. 957), fez com que a mãe de ‘Z’ optasse por trocá-lo de escola. Segundo as autoras, a desistência da mãe aconteceu porque ela percebeu que “não estava sendo realizada nenhuma ação em prol da inclusão da criança” (SILVA, SOUZA e AQUINO, 2016, p. 957). ‘Z’, então, foi transferido para uma escola municipal de Salvador<sup>50</sup>.

Por ocasião da mudança de escola, as autoras visitaram a nova escola levando informações sobre o aluno e sobre o TDAH, no intuito de auxiliar a escola no trato com a criança.

Assim, após quatro anos de atendimento na clínica, foi possível perceber um “avanço significativo no desenvolvimento” do estudante, que agora já consegue estabelecer uma rotina diária e executar as atividades de casa com mais atenção (SILVA, SOUZA e AQUINO, 2016, p. 958). Ademais, em razão do plano de intervenção trabalhado pelas psicopedagogas, juntamente com orientações à família, acompanhamento e orientações à escola, parceria com outros especialistas, tais como fonoaudiólogos, neurologistas e psicólogos, ‘Z’ alcançou um “bom rendimento nas avaliações escolares, consegue através de textos curtos e aulas gravadas em áudio, assimilar com mais facilidade o conteúdo escolar e está interagindo melhor com as pessoas, estabelecendo uma conversa mais coerente” (SILVA, SOUZA e AQUINO, 2016, p. 958).

---

<sup>50</sup> Este, contudo, não é um caso isolado. Inúmeros são os casos de escolas que, por serem obrigadas legalmente a aceitarem a matrícula do aluno o deixam desassistido, forçando os pais, quando podem, a buscar outra escola.

Ao final, encerram o relato informando que, “atualmente, a criança está no primeiro ano do segundo grau e já pensa em fazer um curso profissionalizante” (SILVA, SOUZA e AQUINO, 2016, p. 958).

Ainda são escassos os relatos de estudo de caso como este, mas dois fatos podem ser destacados neste relato: primeiro, os sintomas do TDAH e as dificuldades nas atividades executórias e nos assuntos escolares são compatíveis com as pesquisas analisadas neste capítulo; segundo, a comprovação da necessidade de um tratamento diferenciado e sua eficácia no auxílio às crianças que sofrem com o TDAH.

Ao pesquisar as trajetórias dos estudantes com TDAH que receberam educação diferenciada, Bussing *et alli*, verificaram que

mesmo tendo o grupo de educação especial para estudantes com TDAH obtido os mais baixos resultados de desempenho, suas inclinações de aprendizagem não diferiram de outros grupos, sugerindo que os serviços de educação especial que receberam foram benéficos<sup>51</sup> (2012, p. 140).

Ao final, os pesquisadores chegaram à conclusão de que os resultados por eles encontrados confirmam o risco de um resultado educacional pobre associado ao TDAH<sup>52</sup>, mas também indicam que o “status de educação especial” direcionada a esse grupo de estudantes, é um fator determinante para a melhora dos casos de desempenhos insuficientes (BUSSING *et alli*, 2012, p. 141). Isso sugere, segundo os pesquisadores

que estudantes com diagnóstico de educação especial e os com TDAH deveriam ser alvo de intervenções educacionais intensivas e precoces. Ademais, as intervenções devem ser sensíveis a como o TDAH afeta o aprendizado. Por exemplo, crianças com TDAH frequentemente apresentam déficits de memória de trabalho que estão relacionados com os déficits de comportamento desatento e

---

<sup>51</sup> Tradução livre de: “Even though the ADHD ESE group had the lowest intercept achievement scores, their learning slopes did not differ from other groups, suggesting that the ESE services they received were beneficial.” \* ESE = Exceptional Student Education.

<sup>52</sup> No mesmo sentido, os resultados das pesquisas realizadas por Robb *et alli* (2011) demonstraram que os escolares com TDAH apresentavam um rendimento acadêmico muito pobre e, por conseguinte, esses resultados refletiram diretamente no custo mais elevado para a educação dessas crianças em comparação com outras não portadoras do TDAH (p. 174).

de função executiva que, por sua vez, estão associados com maior probabilidade de educação especial<sup>53</sup> (BUSSING *et alli*, 2012, p. 141).

Assim, com base na literatura sobre o TDAH e nos resultados das pesquisas desenvolvidas por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, analisadas acima, é plausível concluir que essas crianças têm capacidade de se desenvolver de forma plena, desde que seja dado a elas um tratamento diferenciado.

### **I.9. Conclusões parciais**

Como visto, o TDAH é um transtorno de longa duração, mais propriamente um distúrbio do desenvolvimento da inibição e do autocontrole, caracterizado pela tríade sintomática desatenção, hiperatividade e impulsividade. Os sintomas do TDAH não são meros aspectos do comportamento infantil. Como se tentou demonstrar, trata-se de uma disfunção executiva de origem neurológica, mas passível de tratamento, desde que recebam o diagnóstico adequado.

Alguns fatores podem contribuir para o aumento do preconceito em relação ao tratamento do TDAH, como diagnósticos inadequados; comorbidades não diagnosticadas e, por conseguinte, não tratadas; tratamento com a dosagem inadequada (subdosagem); medicação de indivíduos que não são portadores do Transtorno para que possa estudar melhor etc.

As consequências do TDAH na vida adulta refletem em questões relacionadas a menos anos de escolaridade, mais abusos de drogas (lícitas ou não), menor auto-estima, habilidades sociais mais pobres, mais tentativas de suicídio, maior isolamento social, maior número de comorbidades psiquiátricas, por exemplo.

O impacto do TDAH nas escolas, como demonstrado, é espelhado no comportamento inadequado em sala de aula; no baixo rendimento escolar<sup>54</sup>, mesmo

---

<sup>53</sup> Tradução livre de: “students with special education diagnoses and ADHD should be targeted for early and intensive educational interventions. In addition, interventions should be sensitive to how ADHD affects learning. For example, children with ADHD often have deficits in working memory that are related to inattentive behavior and executive function deficits that are associated with increased likelihood of special education status.”

<sup>54</sup> O baixo rendimento escolar pode ser constatado nas pesquisas de SÁNCHEZ-PÉREZ, 2013; SILVA *et alli*, 2016; RUBIALES, 2011; COUTO, 2010; BUSSING, 2012.

em disciplinas em que eles dominam o conhecimento; na necessidade de apoio psicopedagógico; em casos de exclusão escolar, como suspensões, repetências, expulsões e abandono escolar.

No entanto, o Transtorno não está relacionado à falta de capacidade da criança em aprender, e sim a um déficit de desempenho. O ‘funcionamento intelectual’ das crianças com TDAH não difere das outras em razão do Transtorno. Como o desempenho escolar depende de diferentes fatores – dentre eles as características da escola, como proposta pedagógica e qualificação dos professores, por exemplo, da interação dos pais com a escola e com as tarefas escolares, do próprio indivíduo (saúde mental, visual, auditiva, nutrição etc) – o sucesso das crianças portadoras de TDAH depende da combinação das intervenções pedagógicas e de acompanhamento extra-escolar, além da medicação, quando necessária. Alguns portadores do TDAH poderão ser pessoas bem sucedidas em determinada área, mas terão problemas em outras (MATTOS, 2015, p. 29), situação a que está sujeita qualquer pessoa, tenha ela o TDAH ou não. Tudo vai depender da direção, do suporte que for dado a eles. E é por isso que uma educação que atenda às suas necessidades é tão premente, para que possam se desenvolver em suas capacidades e viver com dignidade.

## **CAPÍTULO II**

### **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA DISTRIBUTIVA E O IDEAL DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**

O problema enfrentado pelas crianças com TDAH no ambiente escolar ou na sua fase de alfabetização leva a questões mais amplas e complexas. O caso específico destas crianças não exclui, contudo, uma análise do sistema educacional como um todo. A partir das questões levantadas para esse público específico, é possível realizar uma análise mais ampla que englobe e, ao final, aproveite não apenas a esse perfil exclusivamente, mas a todas as crianças inseridas no sistema educacional tradicional.

#### **II.1. O papel da educação para a formação democrática**

A educação deveria ser diferenciada de acordo com os interesses ou aptidões naturais dos alunos? Qual o papel que o Estado deveria, ou deve, assumir na educação?

Essas perguntas, típicas da filosofia da educação, também são questões que interessam a esse trabalho. Desta forma, a filosofia da educação ajudará a refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem e o sistema educativo tradicional, ambos fundamentais para a hipótese da pesquisa, qual seja, a defesa do direito a um tratamento diferenciado na educação das crianças portadoras do TDAH.

A filosofia da educação busca estudar os problemas fundamentais relacionados a valores morais e éticos, à existência humana, a conhecimentos e a verdades, voltados para as relações entre educação e sociedade. Ainda no âmbito da filosofia da educação, insere-se também um problema fundamental para esse trabalho: o das relações entre educação e o funcionamento de uma sociedade democrática.

Os estudiosos da filosofia da educação estariam preocupados com questões relacionadas à análise das políticas educacionais, estrutura curricular, formação dos professores etc. Como apontado por Phillips e Siegel, “muitos filósofos

da educação têm por objetivo [...] contribuir não para a filosofia, mas para uma política educacional e para a prática”<sup>55</sup> (2015, p. 3). Na visão dos autores, uma provável justificativa para isto seria o vínculo institucional que muitos dos filósofos da educação mantêm com as Escolas de Educação e seu conseqüente “envolvimento no treinamento inicial dos professores” (2015, p. 3).

As questões da filosofia da educação, explica Noddings (2016), são, antes de qualquer coisa, questões sobre educação. São questões filosóficas, na medida em que requerem um método filosófico de investigação. Questões como: ‘quais deveriam ser os objetivos da educação’ não podem ser respondidas por métodos empíricos na visão da autora (NODDINGS, 2016, pp 1-2). Ao falar sobre as críticas dirigidas aos filósofos da educação cujas preocupações intelectuais emanam tão fortemente de um campo da prática, em especial da prática de sala de aula, Phillips e Siegel enfatizam que “é perigoso levar a dicotomia teoria versus prática muito a sério”<sup>56</sup> (2015, p. 3). E isto porque, explicam os autores, “muitos dos grandes programas de pesquisa teoricamente frutíferos em ciências naturais tiveram seus começos em preocupações práticas”<sup>57</sup> (2015, p. 3). Ademais, como explica Noddings, ainda que se opte por argumentar com base nos prováveis resultados de nossas escolhas, que podem ser confirmados por “métodos empíricos para mostrar que nossas escolhas, de fato, culminam nas conseqüências previstas, ainda precisamos da argumentação filosófica para convencer aos demais de que as conseqüências que buscamos devem ser valorizadas”<sup>58</sup> (2016, p. 2). É inegável, portanto, o enlace natural e até mesmo necessário, em muitos casos, entre teoria e prática.

Nesta mesma linha, entendemos, assim como Noddings, que ainda que as dificuldades e os prejuízos das crianças com TDAH possam ser demonstrados por pesquisas empíricas, é necessário o argumento filosófico para fundamentarmos que a solução almejada neste trabalho deve ser considerada.

---

<sup>55</sup> Tradução livre de: “[...] many philosophers of education have the goal (reinforced by their institutional affiliation with Schools of Education and their involvement in the initial training of teachers) of contributing not to philosophy but to educational policy and practice.”

<sup>56</sup> Tradução livre de: “It is dangerous to take the theory versus practice dichotomy too seriously.”

<sup>57</sup> Tradução livre de: “[...] many of the great, theoretically fruitful research programs in natural science had their beginnings in such practical concerns [...]”

<sup>58</sup> Tradução livre de: “[...] we can engage in empirical methods to show that our choices do in fact culminate in the predicted consequences, but we still need philosophical argumentation to persuade others that the consequences we seek should be valued.”

## II.2. Contribuições dos filósofos clássicos

Cada sociedade, no entanto, deve buscar respostas para suas questões, não de uma única vez ou de forma definitiva, mas da forma mais consciente possível, consideradas as mudanças da sociedade, das pessoas, dos pensamentos, com a finalidade de fazer a educação tão boa quanto possa ser. Para tanto, um caminho possível seria a releitura de antigas respostas em busca de novas soluções.

A resposta à pergunta ‘quem deveria ser educado’ parece já ter sido respondida e não há mais dúvidas de que todos e todas devem ser educados (GUTMANN, 1999; NODDINGS, 2016). Resta responder, por exemplo, ‘como devem ser educados’. E essa é, sem dúvida, uma das questões mais difíceis de serem respondidas. Como mencionado por Noddings (2016, p. 2), o debate sobre essa questão é intenso, pois alguns estudiosos insistem que todas as crianças deveriam ter exatamente a mesma educação até determinado nível ou grau<sup>59</sup>, enquanto outros, já mais alinhados com a teoria de Dewey e com o que acreditamos, argumentam que a educação deveria ser adaptada, ou ajustada, o mais próximo possível dos interesses e necessidades de cada criança.

Platão, por exemplo, entendia que os estudantes não deveriam receber a mesma educação, que deveriam ser educados a partir da análise das necessidades da sociedade e da diversidade dos talentos humanos, ou seja, de acordo com suas capacidades. A partir da elaboração de premissas sobre as sociedades reais e utópicas, bem como das singularidades da natureza humana, ele elaborou suas propostas para a educação tendo como fundamento filosófico sua visão do que seria a República ideal<sup>60</sup>. Ele supunha que os estudantes poderiam ser divididos em três categorias e, de acordo com suas capacidades, seriam educados dentro do perfil de uma ou outra categoria. Em sentido contrário, Dewey (1916) acreditava que a educação deveria ser ajustada a cada criança individualmente. Ademais, Dewey também rejeitava a divisão hierárquica dos programas de educação. Para ele, não deveria existir qualquer categoria melhor ou superior a outra (NODDINGS, 2016, p. 7).

---

<sup>59</sup> Noddings, referindo-se ao sistema norte-americano, diz que seria até *grade 12*, equivalente ao terceiro ano do Ensino Médio no Brasil.

<sup>60</sup> Bem mais adiante na história, Rawls também construiria sua teoria político filosófica da justiça a partir de uma sociedade idealizada, na qual, supunha ele, os indivíduos estariam encobertos pelo véu da ignorância, o que garantiria que escolheriam os princípios que regeriam aquela sociedade de forma justa e imparcial.



Para o filósofo grego, o Estado deveria ser dividido em classes (ou castas) e, por conseguinte, a educação deveria ser promovida de acordo com essa classificação, sendo esta a razão pela qual Platão afirma que a educação não deveria ser exatamente a mesma para todos os cidadãos. Desta forma, o ‘sistema educacional’ deveria prover a educação (i) de trabalhadores e artesãos (ou produtores), (ii) dos guardiões ou soldados (guerreiros) e (iii) dos ‘pensadores’. Os estudantes eram escolhidos de acordo com a capacidade de se adequar a um ou outro grupo. Dessa forma, para o primeiro grupo deveriam ser selecionados aqueles indivíduos capazes de serem treinados em ocupações específicas, como sapateiros e produtores rurais. O segundo grupo receberia um nível especializado de treinamento físico e moral, eis que seriam os guardiões da República. Já o terceiro grupo deveria ser educado em filosofia, matemática, literatura e história, pois seriam os potenciais governantes da República (NODDINGS, 2016, pp. 7 - 8). Assim como Platão, Aristóteles também acreditava que as pessoas deveriam ser educadas ou treinadas para seu “lugar apropriado na vida” (NODDINGS, 2016, p. 10).

Na ótica de Platão, a sociedade por ele idealizada seria extremamente estratificada e hierarquizada. Porém, ele acreditava que esse seria o melhor modelo para atender ao Estado e, neste conjunto, a educação foi pensada por ele em um contexto de ‘materialização’ de um Estado ideal: *A República*. Segundo Noddings, “o modelo de educação de Platão era ‘funcionalista’ – um modelo desenhado para formar adultos competentes para satisfazer as necessidades do Estado”<sup>61</sup> (2016, p. 8). O que ele talvez não tenha percebido é que não há um conflito inerente entre o individual e o Estado. Os educadores, argumenta Noddings, “podem trabalhar para formar pessoas que tanto podem ser auto-realizadas como úteis para o Estado” (NODDINGS, 2016, p. 8), mesmo há mais de dois mil anos atrás.

Entretanto, ainda nos dias atuais, é possível perceber um resquício dessa concepção funcionalista, que se manifesta na inclinação do ensino para atender ao mercado de trabalho e à competição entre as pessoas, com o denominado culto pelo primeiro lugar. Em nosso entendimento, a concepção funcionalista de educação pode ser identificada em nossos dias, principalmente, na ideia disseminada pelas escolas de

---

<sup>61</sup> Tradução livre de: Plato’s model of education is “functionalist” – a model designed to produce competent adults to meet the needs of the state.

preparar as crianças para que sejam adultos competentes para atender ao mercado, o que corresponderia à ideia de adultos competentes para satisfazer ao Estado.

Na visão de Noddings, há ao menos três argumentos que podem ser utilizados contra a concepção de educação de Platão. O primeiro é demonstrar a existência de várias concepções do que seria uma vida boa, em contraste à sua ideia de que haveria um único modelo idealizado de vida boa. O segundo é insistir que a justiça não é satisfeita por meio da igual oportunidade, mas deve de alguma forma produzir resultados iguais. E o último argumento seria o de negar que existam diferenças educacionais significativas entre as crianças, pois todas as crianças podem aprender tudo o que a escola estabelecer para que aprendam (2016, pp. 8-9). Quanto a este último ponto, é preciso ressaltar que as crianças podem sim aprender tudo o que a escola estabelecer para que aprendam desde que sejam oferecidas a elas condições para tanto. A escola não poderá, por exemplo, estabelecer metas inatingíveis por crianças que necessitam de uma atenção diferenciada, como as crianças que necessitam de mais tempo além do que a escola determinou para ‘atingir’ determinado conhecimento. A oferta ou não destas condições diferenciadas será determinante em seu processo de ensino-aprendizagem, para o ‘sucesso’ ou para o ‘fracasso’.

Rousseau, a seu turno, acreditava que todas as crianças nasciam naturalmente boas e que o papel do professor seria o de preservar essa ‘bondade’ ao mesmo tempo em que deveria facilitar seu desenvolvimento em várias competências necessárias à vida adulta. Já Dewey acreditava que as pessoas nascem com potencial para o bem ou para o mal e que a transição para um ou outro dependeria do ambiente educacional (NODDINGS, 2016, p. 15). Rousseau acreditava que as crianças estariam prontas em certo tempo para aprenderem certas ‘coisas’, devendo os professores estar atentos aos alunos para que pudessem aproveitar ao máximo a oportunidade de ajudá-los. Ambos, contudo, “acreditavam que as crianças têm talentos e interesses bem diferentes e por tal razão não deveriam ser submetidas a um currículo uniforme e padronizado”<sup>62</sup> (NODDINGS, 2016, p. 194). Como apontado por Noddings, “em uma sociedade que necessita de uma vasta gama de excelências”, as crianças serem

---

<sup>62</sup> Tradução livre de: “[...] believed that children have very different talents and interests and that they should not be subjected to a uniform, standardized curriculum”.

educadas de um único modo “pode ser debilitante” ou, no caso das crianças “cujos talentos são ignorados ou subvalorizados, isto pode ser trágico”<sup>63</sup> (2016, p. 74).

Mas, apesar de todas essas objeções, os componentes básicos da educação descritos por Platão ainda permanecem nos sistemas educacionais atuais. A estrutura curricular por ele proposta ainda é a base da maioria dos currículos escolares em nosso tempo, pois o ensino é ofertado de maneira a hierarquizar indivíduos e a sua função é predominantemente servir ao mercado.

### II.3. A concepção de educação no pensamento filosófico de Dewey

Na área do direito, Dewey é conhecido por, juntamente com Charles Peirce e William James, ser um dos principais difusores da filosofia pragmática nos Estados Unidos, por volta da segunda metade do século XIX<sup>64</sup> (HAACK, 2006, pp. 33-40). No entanto, seu interesse pela educação é de longa data. Antes mesmo de começar a lecionar filosofia em nível de pós-graduação, Dewey fora professor secundarista (o que equivale hoje ao Ensino Fundamental II) de escolas públicas nos Estados Unidos, o que fez com que seus interesses filosóficos e profissionais, ampliados por uma análise prática dos desafios enfrentados pelos professores, se traduzissem em esforços para aperfeiçoar o currículo e profissionalizar a educação (RILEY e WELCHMAN, 2003, p. 104). Ele acreditava que seria por meio da pedagogia que obteria sucesso no ensino da filosofia.

---

<sup>63</sup> Tradução livre de: “In a society that needs a vast array of excellences, this could be debilitating. For children whose talents are ignored or undervalued, it could be tragic”.

<sup>64</sup> Foi William James quem introduziu o termo ‘pragmatismo’ à filosofia a que se dedicava a trabalhar no grupo de estudos que formava com Peirce e outros estudiosos em Cambridge, Massachusetts, conhecido como Clube Metafísico. Porém, foi Peirce quem primeiro utilizou esse termo em suas palestras, datadas do início dos anos de 1870. Termo que veio a se tornar conhecido no artigo *How to make our ideas clear*, publicado em 1878. Peirce, na verdade, era resistente ao uso do termo ‘pragmatismo’ para designar um significado filosófico especial, pois receava que pudesse ser confundido com o seu uso comum (ordinário), não filosófico. Enquanto a filosofia de Peirce era maturada em um estilo lógico e realista, James estava envolvido em um viés mais psicológico e nominalista. Por sua vez, Dewey chamava a atenção para a necessidade de casar o melhor do racionalismo e do empirismo. Segundo o autor, a razão e os sentidos não deveriam ser pensados ou vistos como concorrentes em busca do primeiro lugar, mas sim como aliados no processo de pesquisa. E isso porque, para ele, investigações (pesquisas) bem-sucedidas requerem: exames, experimentos, filtragem constante de fundamentos baseados em crenças e habilidade para selecionar conceitos (HAACK, 2006, pp. 16-36).

Sua experiência como estudante também o influenciara bastante. A convicção de que “a maior parte de sua educação, até entrar na Universidade, tinha sido realizada fora da escola, veio a influir na sua doutrina pedagógica, na qual dá maior importância, tanto na teoria como na prática, ao ‘aprender fazendo’” (PITOMBO, 1974, P. 17). Dewey acreditava que o método de aprender fazendo era o “mais próximo da verdadeira aprendizagem e disciplina do conhecimento dos indivíduos” (PITOMBO, 1974, P. 17).

Dewey conseguiu, ao longo de sua vida, manter a consistência entre suas crenças e suas propostas educacionais, em especial suas recomendações sobre os estudantes e seu papel apropriado em sua própria educação.

O pensamento de Dewey foi muito influenciado por William James, principalmente por sua obra *Principles of Psychology* (1890), embora ele julgasse que suas concepções filosóficas eram mais decorrentes do “resultado de experiências pessoais e contatos com outras pessoas, do que hauridas na leitura de obras” (PITOMBO, 1974, P. 28). Estudou e escreveu sobre vários ramos da filosofia, mas afirmava que “a filosofia da educação é o mais fundamental e importante ramo da filosofia porque todos os outros, em algum sentido, dependem dela”<sup>65</sup> (NODDINGS, 2016, p. 25). Rejeitava explicações que envolvessem fontes sobrenaturais e a concepção de transcendental. Acreditava no método da ciência e defendia sua utilização em todas as esferas da atividade humana, o que lhe rendeu o ‘título’ de filósofo naturalista (NODDINGS, 2016, pp. 24). Como enfatizado por Riley e Welchman, “o trabalho de Dewey continua a fornecer uma perspectiva crítica em educação, cujos valores ainda não foram de modo algum esgotados” (2003, pp. 108-109).

Tendo como crença ideológica a função social da Filosofia, Dewey olhava para a Filosofia não apenas como uma reflexão teórica, mas principalmente como uma aplicação social. Por tais razões, e também por não concordar com os métodos adotados pelas escolas, especialmente pelas escolas primárias, Dewey criou a Escola-Laboratório em Chicago, no ano de 1896, “célebre escola experimental, mais conhecida como Escola Dewey”, como relatado por Pitombo (1974, p. 32). Dewey ansiava por um local onde a “teoria e a prática se harmonizassem e onde pudesse

---

<sup>65</sup> Tradução livre de: “But he insisted that philosophy of education is the most fundamental and important branch of philosophy because all others, in some sense, depend on it.”

verificar por experiência prática sua teoria filosófica” (PITOMBO, 1974, p. 32). Anos mais tarde, em 1904, em razão da integração não autorizada por Dewey, nem pelos pais das crianças, da Escola-Laboratório à Universidade de Chicago, ele pediu demissão daquela Universidade e iniciou um período de viagens a outros países, ocasião em que pode lecionar em países como Japão, China, Rússia e México.

Na China, ele pôde acompanhar a revolta dos estudantes contra o Gabinete Chinês e constatar o papel que a educação por meios democráticos exerceu para realizar reformas e estabelecer uma China moderna, uma República Democrática, sem a influência do Japão. Na Rússia, no entanto, sofreu uma forte decepção ao acompanhar o processo no qual o ensino nas escolas foi alterado para se transformar em uma escola dogmática, que atendesse aos interesses políticos do grupo dominante daquela época. A escola, como apontado por Pitombo, transformou-se “em um lugar de intensa propaganda política”, o que contrastava fortemente com o que Dewey acreditava e difundia (1974, p. 36).

Dewey tinha plena convicção da necessidade de uma educação com fins sociais e métodos cooperativos, o que contrasta fortemente com o que hoje é adotado pela grande maioria das escolas brasileiras: o incentivo à competição desde muito cedo e o culto pelo primeiro lugar. Dewey também aplicava na pedagogia as ideias que ele preconizava para a vida social e desejava estendê-las às escolas e universidades, pois ele as via como uma espécie de síntese da sociedade.

Interessava-se pela democracia, “não tanto em termos políticos, mas morais de ‘liberdade, igualdade e fraternidade’, impossíveis de serem alcançados sem democracia econômica e industrial”, por isso, “Dewey, como a maioria dos americanos, tinha fé nesta evolução democrática, como fenômeno normal, levando ao término as injustiças no campo econômico” (PITOMBO, 1974, p. 34). Defendia a democracia social, a democracia como aspiração moral. Para ele, liberalismo deveria ser sinônimo de liberdade de indignação.

A comunicação, isto é, o comunicar-se, tinha papel fundamental no pensamento de Dewey. Para ele, a educação se efetiva mediante a comunicação. Afirmava o autor que educação “consiste primordialmente na transmissão mediante a comunicação” (DEWEY, 1998, p. 20). Ao abordar o tema em seu livro *Democracia e Educação*, o autor explica que no início da civilização a prática adotada era a de

transmissão do conhecimento e dos costumes do grupo dos mais velhos para os mais jovens. Na medida em que os grupos foram crescendo, transformando-se em sociedades mais complexas, concomitantemente foi surgindo a necessidade de estruturar uma educação sistemática, pois proporcionalmente aumentou “a necessidade do ensino e da aprendizagem sistemática ou intencional” para que a sociedade se mantivesse, continuasse a existir (DEWEY, 1998, p. 20).

Naturalmente, na medida em que a sociedade avançava, aumentava a distância entre a capacidade dos jovens e as atividades dos adultos. Como esclarecido por Dewey, “o aprender pela participação direta nas atividades dos adultos se fazia cada vez mais difícil com exceção das ocupações menos avançadas” (DEWEY, 1998, p. 18). Assim, “as tarefas de ensinar certas coisas são delegadas para um grupo especial de pessoas” (DEWEY, 1998, p. 18), caracterizando, portanto, o início da transição da educação direta para a sistemática, porque “sem tal educação sistemática, não seria possível transmitir todos os recursos e aquisições de uma sociedade complexa” (DEWEY, 1998, p. 18).

A educação é defendida por Dewey como uma necessidade e uma função social, como o processo pelo qual os grupos sociais mantêm sua existência contínua. É um processo de renovação dos significados da experiência mediante um processo de “transmissão”, em parte incidental, na companhia ou intercurso dos adultos e jovens e, em parte, instituído deliberadamente para efetivar a continuidade social. A transmissão a que se refere Dewey não deve ser entendida como a transmissão do conhecimento pronto e acabado, mas, sim, como uma reciprocidade de conhecimentos entre os membros do grupo, de modo que as habilidades e os saberes dos mais novos pudessem ser também integralizados, contribuindo, assim, para sua formação como pessoa e como cidadão.

Nessa linha, a educação seria, também, um processo de renovação dos significados da experiência mediante um processo de transmissão “em parte incidental, na companhia ou intercurso ordinário dos adultos e jovens, e em parte instituído deliberadamente para conservar a continuidade social” (DEWEY, 1998, p. 270). A educação pode ser considerada uma função social na medida em que assegura a direção e o desenvolvimento dos indivíduos imaturos mediante a participação desses indivíduos na vida do grupo a que pertencem. Desta forma, a educação variará de

acordo com a qualidade de vida que prevaleça no grupo, nos diferentes tipos de vida em comunidade (DEWEY, 1998, p. 77).

A averiguação empírica da teoria de Dewey acerca da influência que o ambiente social exerce sobre a educação das crianças pode ser atestada na seguinte passagem do trabalho de Smolka, mesmo não tendo sido esta a intenção da autora:

o que de fato se evidenciou, foi a inegável influência das condições de vida das crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento no mundo. E, nestas condições de vida, o significado da presença ou da ausência de adultos ou pessoas mais experientes, como interlocutores e informantes das crianças (SMOLKA, 2003, p. 20).

As implicações da associação humana estão muito presentes na teoria de Dewey. Como ele costumava dizer: “sociedade é uma palavra, mas muitas coisas” (DEWEY, 1998, p. 77). A frase de Dewey leva-nos a pensar em que tipo de sociedade queremos para nossas crianças. E, a partir dela, que tipo de educação devemos perseguir, qual modelo adequado (se é que possamos eleger um modelo). Seria preciso criar uma cultura diferenciada?

Ao discorrerem sobre educação em direitos humanos, TEIXEIRA *et alli*, ponderam que “o indivíduo que cresceu sendo desrespeitado dificilmente saberá respeitar, pois lhe falta vivências ou conhecimento sobre o que seja respeitar o outro, a diversidade, o direito de ser diferente e coabitar num mesmo espaço” (2009, p. 42). Por isso, é importante que valores democráticos sejam inseridos na educação básica (infantil), para que, ainda que o meio social no qual aquele indivíduo esteja inserido careça desses valores, esses indivíduos possam mudar o ambiente em que vivem e, por conseguinte, o grupo social a que pertencem. No entanto, é preciso ressaltar que uma sociedade que não apenas se modifica, mas que tem esse ideal, possuirá normas e práticas de educação diferentes daquela que aspira apenas a perpetuação de seus costumes (DEWEY, 1998, p. 77).

Dewey apontava para a importância do ambiente na formação do indivíduo e da influência que os diferentes modos de vida associada exerciam na sua formação, como as subdivisões política, religiosa, de concepções, diversidade de línguas, códigos morais, tradições etc (DEWEY, 1998, pp. 77-78). Como dialogar com todas essas questões é tarefa um tanto complexa, cuja possibilidade se faz

possível apenas a partir dos princípios democráticos. Nas palavras do autor: “toda educação dada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo” (DEWEY, 1998, pp. 78). O espaço escolar é múltiplo e plural, pois os diferentes modos de vida associada se refletem nesse espaço, em que se reúnem indivíduos com diferentes valores e concepções políticas, sociais e religiosas, estando o professor incluído nessa pluralidade.

Brochado, ao discorrer sobre o conceito de cultura, ressalta a complexidade do mundo atual, que conta com a existência de, pelo menos, sete civilizações<sup>66</sup>. E dentro dessas civilizações encontram-se, ainda, subdivisões culturais como, por exemplo, cultura popular e cultura erudita (2009, pp. 134-135). Pois é justamente nessa multiplicidade de cultura, civilizações, tradições, concepções políticas, sociais e religiosas, que se encontram os desafios para desenvolver uma educação democrática, ou “educação multicultural”, como explorado por Gutmann (2009, pp. 413-415), que deve ter como pilares básicos a “tolerância” e o “reconhecimento das diversidades culturais” (GUTMANN, 2009, p. 414).

Essa multiplicidade, não apenas cultural, quando respeitadas as diferenças, é extremamente benéfica para a constituição de uma educação democrática, na medida em que a diversidade contribui para os estímulos intelectuais, bem como para a redução do preconceito e aumento da tolerância com as diferenças, pois, como mencionado por Dewey, “somente a diversidade introduz câmbios e progressos” (1998, p. 84).

Para Dewey, a educação não deveria ter um fim para além de si mesma (1916, pp. 41-53). Em nosso entendimento, o que Dewey estava tentando dizer era que a educação não deveria ser guiada por motivos outros como a economia ou a servidão ao Estado, como defendido por Platão. É possível sustentar que Dewey acreditava nos fins de uma educação que auxiliasse os estudantes a terem autonomia intelectual e condições de participarem da sociedade de uma forma democrática e racional. Na verdade, seria uma oposição ao pensamento de Platão. Por isso, para Dewey, o objetivo da educação seria o que ele chama de *growth*, que não dá para ser traduzido simplesmente como crescimento ou desenvolvimento. Este é, aliás, um

---

<sup>66</sup> A autora se refere às civilizações “ocidental, a latino-americana, a chinesa ou confuciana, a japonesa, a hindu, a islâmica, e possivelmente a africana” (BROCHADO, 2009, p. 134).



ponto de grande controvérsia na teoria de Dewey. Mesmo os seguidores do filósofo têm dificuldades em entender o que ele queria sustentar afirmando que o objetivo da educação seria apenas *growth*. Em nosso entendimento, parece ser possível sustentar que Dewey estava tentando dizer que a educação não deve servir a um bem específico e que seria um erro desvirtuar seu significado natural na direção de definições operacionais. A educação atualmente é vista como meio para um propósito ‘maior’, como o ENEM, por exemplo. No entanto, e principalmente, no caso da educação infantil e primária, que é o foco deste trabalho, definitivamente não há de se cogitar de vincular a educação desde os anos iniciais a metas de alfabetização precoce das crianças, a menos que esteja associada a intervenções de estímulo motor e psicopedagógicas.

Ao discorrer sobre uma concepção democrática de educação e de sociedade, o autor enfatiza que “uma sociedade é democrática na medida em que facilita a participação em seus bens de todos os seus membros em condições iguais e que assegure o equilíbrio de suas instituições mediante a interação das diferentes formas de vida associada” (DEWEY, 1998, p. 91). Neste contexto, o autor especifica quais seriam as características mais marcantes de um grupo social democrático. Seriam elas (DEWEY, 1998, p. 80-81):

(i) interesse em comum: consubstanciado nos interesses conscientemente compartilhados e comunicados, bem como em pontos livres e diferentes de contato com outras formas de associação;

(ii) interação e intercâmbio cooperativo com outros grupos: consubstanciado na interação plena e livre com outros grupos e formas de sociedade. O intercâmbio livre e equitativo contribui para os estímulos intelectuais, da mesma forma como a diversidade e a novidade incitam o pensar.

Assim, tendo como pressuposto teórico a concepção de Dewey de que uma sociedade que não só promove mudanças, mas que também anseia por essas mudanças tem uma propensão maior de se transformar efetivamente, é plausível afirmar que as políticas públicas devem ser o caminho a ser traçado inicialmente com vistas a transformar a educação. Com a efetividade das medidas propostas, acredita-se que a sociedade poderá ser transformada para melhor.

Dewey destaca a necessidade de buscar uma medida de valor para os modos de vida existente em sociedade. Nesta busca, alerta o autor, em nítida crítica à República de Platão, deve-se estar atento para não estabelecer algo que seja considerado uma sociedade ideal, simplesmente sacando esse ideal de dentro da cabeça. Em suas palavras:

Temos que basear nossa concepção nas sociedades que realmente existem, com a finalidade de ter a certeza de que nosso ideal é praticável. [...] O problema consiste em extrair as características desejáveis de formas de vida em comunidade que realmente existem e em empregá-las para criticar as características indesejáveis e sugerir sua melhora” (DEWEY, 1998, p. 78).

O autor nos propõe um método de pesquisa empírica, de confirmação das intuições por meio da constatação empírica.

Neste ponto, a teoria de Dewey, pragmatista em sua essência, embora o próprio autor não gostasse de utilizar o termo ‘pragmático’, pois temia que fosse mal compreendido, contrasta, aparentemente, com a metodologia de Rawls que opta por utilizar uma sociedade hipotética para demonstrar suas teorias.

O valioso de ambas as metodologias utilizadas pelos autores reside no fato de que ao se criar uma sociedade hipotética tem-se como paradigma a situação ideal, a sociedade idealizada, a situação que se almeja atingir e que quando atingida proporcionaria à sociedade um modo de vida desejado, e no caso da sociedade hipotética de Rawls, mais equânime. Ao passo que a proposta de Dewey, ao buscar não uma sociedade hipoteticamente idealizada, mas uma sociedade existente para empregar-lhes as críticas e sugerir as melhoras desejáveis levariam, ao final, à construção de uma sociedade realizável. No entanto, para que possamos ser capazes de criticar as “características indesejáveis” e sugerir melhorias, é preciso ter em mente um ideal, uma noção bem definida do que seja uma sociedade justa ou democrática.

Neste ponto, parece-nos que as duas metodologias se complementam.

#### II.4. O meio ambiente social: a escola como meio para aprimorar a sociedade

Para Dewey, o impulso por comunicar-se, como condição que diferencia o ser humano de outros animais, precede a criação da cultura, de modo que valores e conhecimento são frutos da pesquisa, do questionamento, e constroem-se por meio da interação social, ou seja, os valores são construídos, não é algo que já se nasce com. E como Dewey acreditava que “a escola tem o poder de modificar a ordem social” (1909, p. 2) ela também era vista como meio para capacitar os jovens de suas sociedades.

Nesta linha de raciocínio, Oliveira, tendo como referencial teórico Vygotsky, enfatiza que

ao conceber o homem como um ser eminentemente social, Vygotsky (1979, 1984) considera que a elaboração da consciência ocorre a partir de uma crescente apropriação dos modos de ação culturalmente elaborados. Apropriação que se dá por intermédio do contato social, onde, gradualmente, através de um processo de internalização, a criança vai tornando seus os modos de ação que inicialmente eram partilhados com os outros. [...] Em seus estudos, Vygotsky aponta o signo – a palavra – como elemento mediador das interações sociais, o qual permite a progressiva apropriação dos mais diversos bens culturais, e como elemento organizador e constituidor da atividade mental (OLIVEIRA, 1997, pp. 154-155).

Desse modo, é possível afirmar, portanto, que as crianças “podem ser encorajadas a comunicar-se, inquirir e construir valores e conhecimentos comuns (NODDINGS, 2016, p. 35)”, valores democráticos de liberdade e igualdade, por exemplo.

Explica o autor que “na medida em que uma sociedade se torna mais esclarecida”, seus membros começam a compreender que são responsáveis não “por transmitir e conservar todas as suas conquistas, mas apenas as que contribuam para uma sociedade futura melhor”, pois cada sociedade possui valores que deseja transmitir, sendo a escola “o agente principal para a realização deste fim”<sup>67</sup> (DEWEY,

---

<sup>67</sup> Tradução livre de: “As a society becomes more enlightened, it realizes that it is responsible not to transmit and conserve the whole of its existing achievements, but only such as make for a better future society. The school is its chief agency for the accomplishment of this end.”

1916, p. 20). Transmissão, na concepção de Dewey, vai além de apenas dizer e testar. Para ele,

uma cultura transmite seus valores fornecendo aos jovens os tipos de experiências que tornam seus valores reais e significativos para suas próprias vidas. Por exemplo, a escola não pode preparar os alunos para uma vida democrática, simplesmente dando-lhes massas de informação para serem usadas em algum momento posterior. Em vez disso, ela prepara os alunos para a vida democrática, envolvendo-os em formas de vida democrática adequada para a sua idade<sup>68</sup> (NODDINGS, 2016, p. 35).

Nesta linha, seria também obrigação da escola promover um ambiente escolar capaz de equilibrar os diversos elementos do ambiente social de modo a garantir que cada indivíduo tenha a oportunidade de libertar-se das limitações (das amarras) do grupo social em que nasceu para entrar em contato com um ambiente mais amplo e mais equilibrado (DEWEY, 1916, p. 20), entendido esse como um ambiente também mais equânime. Porém, como adverte o autor,

dizer que a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos seres imaturos mediante sua participação na vida do grupo a que pertencem, equivale a dizer que a educação irá variar de acordo com a qualidade de vida que prevaleça no grupo (DEWEY, 1916, p. 81).

A ideia de meio ambiente social de Dewey pressupõe um ambiente também democrático, uma comunidade democrática, pois ao afirmar que “um ser cujas atividades estão associadas com as de outros tem um ambiente social”, pois “o que faz e o que pode fazer depende das expectativas, exigências, aprovações ou desaprovações dos demais” (1998, p. 22), demonstrando que suas ideias e princípios somente prosperariam em um ambiente social democrático.

Nessa linha de raciocínio, caberia indagar: como garantir condições especiais de educação para as crianças com TDAH, propósito deste trabalho, pode

---

<sup>68</sup> Tradução livre de: “A culture transmits its values by providing its young with the kinds of experiences that make their values real and significant for their own lives. For example, the school cannot prepare students for democratic life by simply giving them masses of information to be used at some later time. Instead, it prepares students for democratic life by involving them in forms of democratic living appropriate for their age.”

contribuir para os fins de uma educação democrática - ou pode contribuir para a construção de uma sociedade democrática?

Ao garantir condições especiais às crianças com TDAH para que possam ‘compensar’ sua perda natural, a não-sorte que tiveram ao nascer, estar-se-á criando um ambiente escolar de respeito mútuo e igual consideração. Assim, adotando o pensamento de Dewey de que o ambiente influencia, ou melhor dizendo, tem o poder de influenciar o ambiente<sup>69</sup>, é possível afirmar que a escola poderá mudar a ordem social no sentido de contribuir para a evolução dos membros daquela sociedade em direção a uma sociedade mais justa e democrática. Segundo Dewey, “o ambiente social exerce uma influência educativa ou formativa inconscientemente e fora de qualquer propósito estabelecido”<sup>70-71</sup> (1916, p. 17). E isto porque o ambiente em que está inserida a criança contribui para a formação de uma disposição mental e emocional que, inconscientemente, influencia o comportamento dos indivíduos “envolvendo-os em atividades que despertam e fortalecem determinados impulsos, que têm certos propósitos e acarretam certas consequências”<sup>72</sup> (DEWEY, 1916, p. 17).

Em dura crítica ao que ele chama de ‘adestramento’ (*training*) das crianças nas escolas, Dewey apontava que “em demasiados casos, atua-se sobre a atividade do ser humano imaturo simplesmente para assegurar hábitos que são úteis” (1998, p. 24). Neste contexto, as crianças estariam coagidas a atuar em conformidade com a ação dos demais tanto para “lograr a felicidade” como para “evitar a dor do fracasso”. Dessa forma, não apenas atuariam “de um modo que está de acordo com os demais, mas que ao assim agir surgem nelas as mesmas idéias e emoções que encorajam os outros” (DEWEY, 1998, p. 24), fazendo com que os hábitos sejam replicados, muitas vezes sem nem ao menos saber o motivo, e por outras vezes intencionalmente, de modo a garantir ‘o padrão’ da sociedade.

---

<sup>69</sup> Ambiente assim entendido como o meio consistente naquelas condições que promovam ou dificultam, estimulem ou inibam as atividades características de um ser vivo (Dewey, 1998, p. 22).

<sup>70</sup> Tradução livre de: “[...] the social environment exercises an educative or formative influence unconsciously and apart from any set purpose.”

<sup>71</sup> Exemplos da influência inconsciente do ambiente são, por exemplo, os hábitos da linguagem, que se desenvolvem como uma necessidade social; as boas (ou más) maneiras, que se adquirem a partir da ação habitual em resposta a estímulos habituais.

<sup>72</sup> Tradução livre de: “[...] by engaging them in activities that arouse and strengthen certain impulses, that have certain purposes and entail certain consequences.”

O grande problema das escolas é que elas não ‘ensinam’ às crianças a pensar criticamente. Pensar, segundo Dewey é “inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso” (1959, p. 262). E como ‘ensinar’ isso às crianças? Permitindo que elas façam, que pensem. Nesta linha, Riley e Welchman ao comentar a obra de Dewey enfatizam que o “adquirir ocupa o lugar do inquirir”<sup>73</sup> (2013, p. 105), pois as escolas habitualmente tratam os alunos “como recipientes para serem preenchidos com ideias corretas e não como pesquisadores ativos”<sup>74</sup> (2013, p. 105) que necessitam não de serem treinados para as provas, mas, sim, de um aprendizado que aborde como descobrir e interpretar. Sob esta perspectiva, a escolarização estará completa quando os alunos puderem “reproduzir as informações ou as formas literárias e matemáticas básicas nas quais foram treinados, fossem ou não capazes de pensar criticamente ou de questionar por si próprios”<sup>75</sup> (RILEY; WELCHMAN, 2013, p. 105).

Neste contexto, priorizar os conteúdos curriculares sem se preocupar em também expandir as habilidades críticas pode enfraquecer a democracia.

## II.5. Educação e democracia

A teoria política da educação é um dos temas da filosofia política que mais tem despertado interesse dos estudiosos interessados em educação e a educação democrática desponta como um dos seus temas centrais. Questões atinentes ao conteúdo da educação e sua distribuição – quanto à distribuição da autoridade educacional, ou seja, se deveria haver menos controle público e maior controle dos pais, ou se o conteúdo da educação deveria ser mais multicultural, dada a diversidade atual das sociedades – bem como questões tais como “o que constitui uma boa educação?”, “como o cidadão deve ser educado” e “por quem?”, são temas que os filósofos políticos têm se dedicado a pesquisar.

---

<sup>73</sup> Tradução livre de: “[...] acquiring takes the place of inquiring.”

<sup>74</sup> Tradução livre de: “Schools treated students as vessels to be filled with correct ideas rather than as active inquirers [...]”

<sup>75</sup> Tradução livre de: “[...] when students could reproduce the information or basic literary and mathematical forms in which they were drilled, whether or not they were able to think critically or inquire for themselves.”

Neste trabalho, interessa-nos especificamente o debate acerca das oportunidades educacionais, é dizer, sobre como a educação escolar primária deve ser distribuída segundo os princípios que regem uma educação democrática e mais igualitária, no intuito de verificar se, e em que grau, esses princípios impactam a vida escolar da criança com TDAH.

Uma educação democrática pressupõe a existência de três fundamentos: liberdade, oportunidades básicas (*basic opportunity*) e oportunidades equitativas (*fair opportunities*). Sem prover oportunidades educacionais igualitárias, não é possível falar em educação democrática. Será abordado, nesta pesquisa, especificamente os princípios de “basic opportunity” e “fair opportunity” a partir da situação de escolares que sofrem com TDAH.

Segundo a filósofa política Amy Gutmann, “um princípio orientador da democracia deliberativa é a reciprocidade entre indivíduos livres e iguais”<sup>76</sup> (1999, p. xii). Neste mesmo sentido, Dewey (1998, p. 80-91) já defendia uma concepção democrática da educação cujas características principais seriam o interesse em comum dos participantes da sociedade e a interação e o intercâmbio cooperativo com outros grupos, como detalhado anteriormente neste trabalho.

Explica Gutmann que

uma democracia é deliberativa na medida em que os cidadãos e seus representantes oferecem uns aos outros razões moralmente defensáveis para leis mutuamente vinculativas em um processo contínuo de justificação mútua. Na medida em que uma democracia não é deliberativa, ela trata as pessoas como objetos de legislação, como sujeitos passivos a serem governados, e não como cidadãos que tomam parte na governança aceitando ou rejeitando as razões que seus representantes oferecem pelas leis e políticas que os ligam mutuamente<sup>77</sup> (1999, p. xii).

---

<sup>76</sup> Tradução livre de: “A guiding principle of deliberative democracy is reciprocity among free and equal individuals (...)”

<sup>77</sup> Tradução livre de: “A democracy is deliberative to the extent that citizens and their accountable representatives offer one another morally defensible reasons for mutually binding laws in an ongoing process of mutual justification. To the extent that a democracy is not deliberative, it treats people as objects of legislation, as passive subjects to be ruled, rather than as citizens who take part in governance by accepting or rejecting the reasons they and their accountable representatives offer for the laws and policies that mutually bind them.”

A democracia deliberativa, portanto, pressupõe um processo contínuo de justificação mútua, o que só é possível de se concretizar em uma sociedade onde a seus cidadãos foi dada a oportunidade de se educarem neste sentido. Desse modo, ressalta-se a importância da educação “que desenvolve a capacidade, em todas as crianças, de deliberar como futuros cidadãos, livres e iguais”<sup>78</sup> (GUTMANN, 1999, p. xii), pois “a tomada de decisões deliberativas e sua necessária prestação de contas pressupõem um cidadão cuja educação o prepara para deliberar e avaliar os resultados das deliberações de seus representantes”<sup>79</sup> (GUTMANN, 1999, p. xiii). Assim, o ideal democrático que complementa a educação democrática seria cultivar a capacidade, ou a habilidade, dos escolares para cidadania deliberativa.

Ao falar sobre educação e democracia, Noddings enfatiza que “aprender como participar da vida democrática pressupõe viver democraticamente” (2016, p. 36), e um modo de as escolas proporcionarem essa possibilidade aos estudantes seria criando ambientes em que eles possam viver democraticamente, incentivando e apoiando ações que permitam aos estudantes

trabalharem juntos em problemas comuns, estabelecendo as regras pelas quais suas salas de aula serão conduzidas, testando e avaliando ideias para a melhoria da rotina e do aprendizado em sala de aula e participando da construção dos objetivos para seu próprio aprendizado<sup>80</sup> (NODDINGS, 2016, p. 36).

Desse modo, a experiência das crianças vivendo democraticamente explica Noddings, será, sobretudo, um “meio para a realização da vida adulta democrática”, na medida em que o que for aprendido nessa experiência não será apenas “um lote de informações a serem aplicadas em uma data futura, mas habilidades e processos reais, é dizer, o próprio modo de viver, da democracia”<sup>81</sup>

---

<sup>78</sup> Tradução livre de: “Deliberative democracy underscores the importance of publicly supported education that develops the capacity to deliberate among all children as future free and equal citizens.”

<sup>79</sup> Tradução livre de: “Deliberative decision making and accountability presuppose a citizenry whose education prepares them to deliberate, and to evaluate the results of the deliberations of their representatives.”

<sup>80</sup> Tradução livre de: “(...) students working together on common problems, establishing the rules by which their classrooms will be governed, testing and evaluating ideas for the improvement of classroom life and learning, and participating in the construction of objectives for their own learning.”

<sup>81</sup> Tradução livre de: “(...) student participation in democratic living serves as both an end in itself and as a means toward the achievement of adult democratic life. What is learned in such participation is not a batch of information to be applied at a future date but the skills and actual procedures, the very mode of live, of democracy.”



(NODDINGS, 2016, p. 36). Essa concepção de Noddings se conecta com as ideias de Dewey, em especial a crítica quanto à educação padronizada e hierarquizada.

Contudo, a capacidade para deliberação não é uma virtude ou habilidade isolada. Ela não prescinde da alfabetização, de conhecimentos básicos de matemática e do pensamento crítico e, a partir daí, da compreensão e apreciação das perspectivas de outras pessoas, o que poderia ser interpretado, ainda, como a aplicação do princípio do “igual respeito e consideração”, difundido nos últimos anos por Dworkin, pois, mesmo quando discordam, como é natural que aconteça em uma democracia, o esforço de seus cidadãos para chegar a decisões mutuamente justificáveis demonstra o respeito mútuo com o qual os integrantes daquela sociedade comungam.

Assim, embora o “desacordo contínuo entre pessoas razoáveis de boa vontade seja inevitável em qualquer sociedade livre, o respeito mútuo é uma virtude importante”<sup>82</sup> (GUTMANN, 1999, p. xiii). Como explica Gutmann,

a deliberação é uma manifestação do respeito mútuo, uma vez que demonstra um esforço de boa fé para encontrar termos mutuamente aceitáveis de cooperação social, não meramente termos que sejam aceitáveis apenas para os mais poderosos ou o que importa para o mais articulado<sup>83</sup> (1999, p. xiii).

Todos esses princípios e concepções sobre deliberação e respeito mútuo vão ao encontro da aplicação dos princípios da justiça no âmbito escolar, pois, a justiça é mais provável de ser alcançada por cidadãos que dialogam em busca de decisões mutuamente justificáveis do que por aqueles que não se interessam pela política ou se interessam por ela apenas por causa do poder (GUTMANN, 1999, p. xiii). O objetivo primário de uma teoria democrática da educação, então, não deve ser o de “oferecer soluções para todos os problemas que afligem nossas instituições

---

<sup>82</sup> Tradução livre de: “Because ongoing disagreement among reasonable people of good will is inevitable in any free society, mutual respect is an important virtue.”

<sup>83</sup> Tradução livre de: “Deliberation manifests mutual respect since it demonstrates a good faith effort to find mutually acceptable terms of social cooperation, not merely terms that are acceptable only to the most powerful, or for that matter to the most articulate.”

educacionais, mas considerar formas de resolver esses problemas compatíveis com um comprometimento com os valores democráticos”<sup>84</sup> (GUTMANN, 1999, p. 11).

Assim, no intuito de buscar maneiras de resolver o problema dos escolares que sofrem como TDAH, dentro de um comprometimento com os valores democráticos, tentaremos propor medidas ou programas que possam auxiliá-los e que, por conseguinte, beneficiarão toda a sociedade.

Mas, como deveria a educação escolar ser distribuída ou pautada? Conforme Gutmann alerta, a educação escolar não deveria ser pautada pelo mercado, tampouco deveria se guiar por decisões democráticas livres de restrições. Consideram-se legítimas restrições moldadas pelos princípios da não-repressão e não-discriminação que, segundo a autora, “preservam os fundamentos intelectuais e sociais das deliberações democráticas” (1999, p. 14). As decisões democráticas tomadas sem essas restrições podem transformar a democracia em repressiva ou discriminatória<sup>85</sup>, o que faria com que crianças de minorias desfavorecidas fossem relegadas à uma educação inferior. Uma sociedade democrática, explica a autora, “não deve ser obrigada a legislar o que os pais mais sábios desejam para seus filhos” (GUTMANN, 1999, p. 14), como Dewey defendia em sua obra *The school and society, 1900*<sup>86</sup>, mas, como sugere, “deve ser forçada a se abster de legislar políticas que tornem a democracia repressiva ou discriminatória”<sup>87</sup> (GUTMANN, 1999, p. 14).

---

<sup>84</sup> Tradução livre de: “The primary aim of a democratic theory of education is not to offer solutions to all the problems plaguing our educational institutions, but to consider ways of resolving those problems that are compatible with a commitment to democratic values.”

<sup>85</sup> Mas então não seria democracia! Em nosso entendimento, isso significaria abrir mão da própria noção de democracia, já que uma democracia repressiva ou discriminatória deixaria de ser uma democracia. Nesse sentido, Dworkin diferencia duas concepções de democracia: a concepção majoritária de democracia – que sustenta que “as pessoas governam a si próprias quando o maior número delas, ao invés de uma minoria entre elas, possui o poder político fundamental” – e a concepção de democracia como parceria (“partnership conception”) – segundo a qual o autogoverno “significa não governo da maioria das pessoas que exercitam autoridade sobre as demais, mas o governo do povo como um todo atuando como parceiros” (Dworkin, 2011, pp. 383-384). Em uma democracia entendida nesse último sentido, “os membros aceitam que na política eles devem atuar com igual respeito e consideração por todos os parceiros” (Dworkin, 2011, p. 384).

<sup>86</sup> Segundo Dewey, uma sociedade que anseie uma educação de qualidade deveria adotar como parâmetros para as políticas educacionais a serem adotadas o que os pais mais sábios desejassem para seus filhos, pois assim ter-se-ia a certeza de estar-se elegendo a melhor educação que poderia ser ofertada para a sociedade porque, em princípio, os pais escolheriam o melhor para seus filhos. Contudo, essa visão tem elementos aristocráticos e foi abandonada pelo próprio autor em *Democracy and Education*.

<sup>87</sup> Tradução livre de: “A democratic society must not be constrained to legislate what the wisest parents want for their child, yet it must be constrained not to legislate policies that render democracy repressive or discriminatory”.

Torna-se necessário, pois, como identifica a autora, estabelecer um conjunto de *standards* ou, como preferimos, princípios, que possam ser empregados para ajudar a resolver os nossos desacordos sociais sobre a educação. Contudo, esses princípios constituem uma parte de uma teoria da justiça e só podem ser interpretados adequadamente à luz de uma concepção geral de justiça distributiva.

Desse modo, passaremos a analisar algumas concepções de justiça distributiva, com vistas a enfrentar o tema da alocação de recursos que se pretende ver aplicada às questões educacionais, em observância aos princípios de igualdade de recursos e igualdade de oportunidades. Acreditamos que esses princípios ofereçam subsídios para garantir o direito de as crianças, portadoras de TDAH ou não, serem diferentes, de serem respeitadas em suas limitações e atendidas em suas necessidades. O referencial teórico inicial será a concepção de justiça como equidade de John Rawls acompanhada da análise sobre a igualdade de recursos na teoria de Ronald Dworkin.

A teoria da igualdade de recursos será utilizada para abordar a questão do custo que uma educação diferenciada requer, com a finalidade de tentar justificar porque não afronta o princípio da igualdade o Estado gastar “x” com um aluno que não tem dificuldades de aprendizagem e gastar “2x” com o educando que carece de atendimento diferenciado, uma vez que os recursos públicos são limitados e outros serviços também demandam investimentos financeiros. Em outras palavras, significa analisar quais recursos o Estado deve aplicar à educação e não a outros fins sociais, como esses recursos devem ser distribuídos entre as crianças e como essas crianças devem ser distribuídas entre e dentro das escolas.

Com base nessas premissas, pretende-se oferecer uma justificação para a implementação de políticas públicas em favor das crianças com TDAH, entendidas estas como um conjunto de ações que garantam uma educação emancipadora, proporcionando os meios adequados que lhes auxiliie a lidar com suas condições pessoais e com suas dificuldades no processo de aprendizagem. Entendemos que as crianças com TDAH devem ter um *status* especial no sistema educacional como uma questão de justiça distributiva, e devem ser ensinadas em um ambiente que facilite suas capacidades cognitivas autônomas. Esse *status* especial traduz-se em um direito ou justo título que deriva da concepção de justiça a ser empregada como capaz de justificar a própria legitimidade do poder político. Como enfatiza Dewey, a educação “deriva em último termo dos modelos proporcionados pelas instituições, pelos

costumes e pelas leis. Somente em um Estado justo ‘estes três elementos’ serão adequados para proporcionar a educação devida” (1998, p. 83).

## II.6. Os princípios de justiça em John Rawls

Na vida real, em oposição à sociedade hipotética de Rawls, todo indivíduo é afetado por algumas circunstâncias que influenciam a sua posição na sociedade, tais como seus históricos social, familiar e econômico. A posição original nunca é igualitária, mas talvez seja possível remediá-la em um dado momento se a todos for dada igual oportunidade e, em particular, se a todos forem dadas iguais condições na educação. Sem embargo, igual educação não significa a mesma educação. Às vezes certos grupos necessitam de atenção especial. Esse é o caso das crianças portadoras do TDAH.

Nesse sentido, tratar essas crianças de maneira igualitária significa, sobretudo, prover-lhes uma educação igualitária, que lhes propiciará, posteriormente, as habilidades necessárias para realizar seus objetivos. Como Dewey acredita, “a escola possui o poder de modificar a ordem social” (DEWEY, 1909, 2), e uma das formas de fazer isso é desenvolvendo uma concepção adequada da democracia na educação. Nesse sentido, um dos propósitos mais importantes para uma educação democrática deveria ser “cultivar a capacidade em todas as crianças de refletir razoavelmente sobre suas próprias vidas em sociedade e no mundo em que elas vivem” (GUTMANN, 2003, 404).

Essa conexão entre democracia e educação, que provê o fundamento mais importante para a filosofia da educação do nosso tempo, assume ainda uma conexão entre justiça e igualdade no processo de educação. Independentemente de a criança ter ou não alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, ela precisa ter liberdade para aprender a seu modo, de acordo com suas condições físicas, sociais, de interação etc. O que se percebe, contudo, é que há uma grande resistência da própria sociedade que acaba por impedir a efetivação de certas garantias sociais, como pode ser constatado, por exemplo, na ADI nº 5357<sup>88</sup> proposta pela Confederação Nacional

---

<sup>88</sup> Informações extraídas do endereço eletrônico: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=318570>>

dos Estabelecimentos de Ensino (Confenem) questionando a constitucionalidade de alguns dispositivos do Estatuto da Pessoa com Deficiência, comentada mais adiante.

Como explica Rawls (1999, p. 3), a justiça é a “primeira virtude das instituições sociais”. Ele sustenta que apesar da sociedade ser uma “empreitada cooperativa para mútuos benefícios”, em toda sociedade existe tanto uma identidade como um conflito de interesses. O conflito aparece porque “as pessoas não são indiferentes sobre como os maiores benefícios criados pela sua colaboração serão distribuídos” e, assim, precisamos de princípios de justiça social com o fim de escolher entre os “vários arranjos sociais que determinam a divisão de vantagens” e para permitir qualquer tipo de acordo sobre as “quotas distributivas apropriadas” (RAWLS, 1999, p. 4-5). Essa constatação está na base da concepção geral de Rawls sobre a justiça, que é construída a partir da necessidade de se oferecer um conjunto de princípios para distribuir direitos e deveres fundamentais em uma sociedade justa.

A concepção defendida por Rawls também pode ser encontrada na teoria da educação democrática defendida por Gutmann. Referindo-se a questões distributivas da educação escolar, a autora enfatiza que somente um padrão claro e defensável pode nos ajudar a chegar a nossas próprias conclusões bem fundamentadas, ou nos ajudar a resolver nossos desentendimentos sociais (GUTMANN, 1999, p. 127).

Os princípios de justiça que se empregarão nas próximas linhas formam parte de uma concepção moderna de justiça distributiva, a qual se contrapõe à forma como a justiça distributiva era entendida na tradição clássica que predomina desde os escritos fundamentais de Aristóteles.

É possível afirmar que toda questão de justiça distributiva é uma questão de alocação de recursos. Mas o sentido especificamente moderno de justiça distributiva, que não se vê, por exemplo, em Aristóteles e na tradição que se seguiu de seu pensamento, apela para uma distribuição de recursos em um contexto institucional de uma sociedade que contempla a forma como direitos de propriedade serão alocados e o grau de satisfação de necessidades que deve ser garantido a todos. Como aduzimos acima, Rawls entende que a distribuição dos bens sociais é uma questão coletiva – a questão mais central de moralidade política no âmbito das instituições – e não uma forma de recompensar indivíduos virtuosos por seus méritos e talentos. Aqui reside uma diferença importante entre o pensamento de Rawls e seus sucessores e a ideia clássica, da qual Aristóteles é o exemplo mais paradigmático, segundo a qual a noção

de “justiça distributiva” se referiria aos princípios que “assegurassem que as pessoas fossem recompensadas de acordo com os seus méritos, tomando especialmente em consideração o seu status político”<sup>89</sup> (FLEISCHACKER, 2004, p. 2).

O sentido moderno de justiça distributiva, que nos interessa nesse trabalho, é relacionado àquela parte que cabe a cada um dos recursos disponíveis pela coletividade. Como explica Rawls, uma teoria da justiça deve definir a “estrutura básica da sociedade” e, com isso, propor princípios para determinar a “maneira por meio da qual as principais instituições sociais distribuem os principais direitos e deveres e determinam a divisão das vantagens da cooperação social” (RAWLS, 1999, p. 6). Uma teoria da justiça, portanto, é uma teoria sobre as instituições e não sobre o comportamento das pessoas, entendidas como indivíduos isolados.

Para Rawls, o objeto da justiça seria a estrutura básica da sociedade, entendida esta como “um todo complexo, constituído pelo conjunto das principais instituições sociais que funcionam como um sistema, distribuindo direitos e deveres, bem como outros benefícios e encargos da cooperação social entre os cidadãos”<sup>90</sup> (COSTA, 2011, p. 8).

Para avaliar o nível de justiça de uma sociedade, Rawls sugere que se evite examinar o funcionamento de determinadas instituições sociais de forma isolada ou o comportamento dos seus cidadãos individualmente, mas, ao contrário, que se examine “o funcionamento de todas as principais instituições sociais tomadas em conjunto como um todo integrado”, pois “um certo nível de injustiça em um tipo de instituição social pode ser mitigado (ou agravado) pelo funcionamento dos outros tipos de instituição” (COSTA, 2011, p. 8).

A justiça distributiva no seu sentido moderno reivindica, portanto, “que o estado garanta que a propriedade seja distribuída em meio à sociedade de tal modo que todos sejam supridos com um certo nível de recursos materiais” (FLEISCHACKER, 2004, p. 4). Uma das implicações disso, como veremos, é a “desnaturalização” do direito de propriedade, pois a tarefa de alocar e distribuir bens,

---

<sup>89</sup> Tradução livre de: “(...) ensuring that deserving people are rewarded in accordance with their merits, especially regarding their political status.”

<sup>90</sup> Tradução livre de: “This basic structure can be thought of as the structure of a complex whole, made up of the set of major social institutions as they function together as a system, distributing rights and duties, as well as other benefits and burdens of social cooperation, among citizens.”

direitos e recursos é uma tarefa da comunidade política. A justiça distributiva passa a ser encarada como uma questão *anterior* à justificação dos próprios direitos de propriedade (FLEISCHACKER, 2004, p. 5).

Uma concepção de justiça deve ser capaz de fornecer, portanto, os princípios de distribuição de bens sociais capazes de prover a estrutura básica de uma sociedade. A concepção de Rawls, que ele define como “justiça como equidade”, é uma forma de se conceber esses princípios de justiça distributiva. A via proposta para alcançar esses princípios, para o autor, é por meio de uma abstração racional. Rawls pretende valer-se de um novo tipo de contrato social, diferente do proposto na tradição de Hobbes, Locke, Rousseau e Kant. Ele busca estabelecer quais princípios de justiça poderiam ser aceitos em uma situação contrafática que ele denominou de “posição original”, em que os princípios da justiça são escolhidos sob o “véu da ignorância” (RAWLS, 1999, p. 12).

Uma característica central da “justiça como equidade” é que ao deliberar sob o véu da ignorância, “ninguém sabe qual o seu lugar na sociedade, sua classe ou status social, nem sabe qual será a sua fortuna na distribuição de bens naturais e habilidades, inteligência, força e fatores semelhantes” (RAWLS, 1999, p. 11). Se essas condições estiverem presentes, Rawls acredita que ninguém será favorecido ou desfavorecido no processo racional de deliberação sobre quais serão os princípios que definem a estrutura básica da sociedade. Todos estarão em uma situação em que quaisquer considerações estranhas à justiça passam a ser irrelevantes para a argumentação e para a escolha dos princípios de distribuição dos recursos existentes.

A discussão sobre a justiça, ademais, ocorre sob circunstâncias específicas em que há uma escassez moderada de recursos e um “altruísmo limitado”, é dizer, admite-se que, até um certo grau, as pessoas tomem em conta os seus próprios interesses em medida mais intensa do que os interesses da coletividade. Não obstante, o fato de os participantes se encontrarem na posição original neutraliza a força de quaisquer considerações estranhas à justiça na definição desses princípios.

A justiça como equidade, na concepção Rawlsiana, autoriza que as desigualdades sejam aceitas somente se beneficiarem os menos favorecidos, o que não aconteceria sob a perspectiva da igualdade puramente liberal, pautada pelo mercado.

Não se pode perder de vista, no entanto, que a teoria da justiça de Rawls é uma teoria normativa, que pretende dizer quais distribuições e arranjos institucionais devem ser considerados corretos: “leis e instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformadas ou abolidas, se são injustas” (RAWLS, 1999, p. 6).

Segundo o autor, no geral, pode-se concordar que

as instituições são justas quando não se fazem distinções arbitrárias entre as pessoas na atribuição de direitos e deveres básicos e quando as regras determinam um equilíbrio adequado entre reivindicações concorrentes das vantagens da vida social (1999, p.6).

Se for adotado esse pensamento de Rawls, pode-se afirmar, então, que a sorte e o sucesso das pessoas são diretamente afetados, ou influenciados, pelo grau de distribuição dos bens primários. Desse modo, as instituições devem utilizar mecanismos ou formas para eliminar ou, na medida do possível, atenuar as desigualdades sociais em respeito ao princípio da igualdade equitativa de oportunidades.

Como explica David Raphael, Rawls procura defender uma concepção de justiça que se inclina para o “igualitarismo” e a “distribuição de acordo com as necessidades”, e, portanto, rejeita o princípio da distribuição de acordo com o “mérito” (RAPHAEL, 2006, p. 208).

Os princípios que Rawls elabora para definir a estrutura básica de uma sociedade visam à “ordenação das principais instituições sociais em um esquema de cooperação” (RAWLS, 1999, p. 47). São enunciados de maneira bastante abstrata e seriam, naturalmente, passíveis de serem justificados racionalmente na hipótese contrafática da posição original.

Em sua formulação mais atual, revista por Rawls em sua obra “*Justice as Fairness: A Restatement*”, o autor enuncia os dois princípios da justiça da seguinte maneira:

- (a) Cada pessoa tem a mesma e inderrotável pretensão a um esquema adequado de iguais liberdades básicas, que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos; e (b)



As desigualdades econômicas e sociais devem satisfazer a duas condições: primeiramente, elas devem ser alocadas a cargos e posições acessíveis para todos sob condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, elas devem se reverter para o benefício maior dos membros em situação menos favorável (RAWLS, 2001, p. 42-43).<sup>91</sup>

Entre esses princípios, Rawls estabelece uma ordem lexical de prioridade, de modo que o cumprimento do primeiro princípio tem precedência sobre o segundo e, entre as duas exigências do segundo princípio, primeiramente se cumpre o princípio da igualdade equitativa de oportunidades para que só depois se possa cumprir o princípio da diferença.

Interessam-nos, aqui, algumas implicações importantes do segundo princípio que Rawls estabelece em sua teoria da justiça distributiva. Como explica o autor, a igualdade equitativa de oportunidades exige “não apenas que os cargos e posições públicas estejam abertas em um sentido formal”, mas também que todas as pessoas tenham uma chance equitativa de alcançá-las (RAWLS, 2001, p. 43). Exige-se, por exemplo, a neutralização de fatores como a situação econômica e a classe social em que os competidores tenham nascido (2001, p. 44).

A justiça como equidade busca estabelecer instituições distributivas que tomem em conta todas as “contingências” que afetam as perspectivas da vida dos membros da comunidade, e deve prever mecanismos para compensar essas contingências, que derivam dos seguintes grupos de fatores: (a) a classe social de origem dos membros; (b) os dons naturais (em contraposição aos dons cultivados) e as possibilidades de desenvolver esses dons tal como afetadas pelas suas classes sociais de origem; e (c) a boa ou má sorte, ao longo da vida, incluindo-se os azares decorrentes de doenças e acidentes (RAWLS, 2001, p. 55).

É uma parte essencial da justiça como equidade tomar em conta essas diferenças e prever mecanismos para de fato prover a igualdade equitativa de

---

<sup>91</sup> Tradução livre de: “(a) Each person has the same infeasible claim to a fully adequate scheme of equal basic liberties, which scheme is compatible with the same scheme of liberties for all; and (b) Social and economic inequalities are to satisfy two conditions: first, they are to be attached to offices and positions open to all under conditions of fair equality of opportunity; and second, they are to be to the greatest benefit of the least-advantaged members of society (the difference principle).”

oportunidades, remediando-as de maneira efetiva e alocando recursos para empoderar os que se situam na posição mais desvantajosa.

Se levada a sério, essa ideia implica uma responsabilidade por parte das instituições para viabilizar a realização das habilidades de cada cidadão e permiti-lo alcançar os seus próprios projetos. Como explica o autor, “entre as circunstâncias que afetam a realização desses bens estão as atitudes sociais de encorajamento e auxílios, e as instituições empenhadas desde cedo na sua disciplina e emprego” (RAWLS, 2001, p. 57).

Essas instituições devem ser, se forem justas, capazes de distribuir adequadamente os *bens primários* que são aqueles bens “necessários e exigidos” para que os participantes de uma sociedade democrática possam ser reconhecidos como livres e iguais.

Rawls não acredita, porém, que seja possível derivar diretamente de uma concepção teórica e abstrata uma lista desses bens primários, pois acredita que eles ultrapassam as exigências mínimas estabelecidas pela “estrutura básica”, mas sustenta que eles devem ser perseguidos em uma deliberação pública através de uma concepção política que conduza a uma espécie de consenso sobreposto sobre esses bens que são necessários para a igualdade.

Essa tese, porém, vislumbra a escola como uma instituição fundamental da comunidade, mais do que um mero “bem” primário ou secundário, e como responsável para assegurar, entre os cidadãos em processo de formação acadêmica, política e moral, o respeito aos dois princípios de justiça estabelecidos na justiça como equidade.

## **II.7. Educação e justiça**

Nessa linha de raciocínio (de que a escola é uma instituição da estrutura básica da sociedade pensada por Rawls), Rohling e Valle (2016) enfatizam que a escola pode ser uma “instituição reprodutora das desigualdades sociais” (ROHLING; VALLE, 2016, p. 389). Segundo os autores, por meio “dos recursos pedagógicos e avaliativos”, a escola tem a capacidade de transformar “privilégios sociais em méritos, de forma que os diversos modos de desigualdades, advindos das

diferentes formas de relacionamento com a cultura, legitimavam as próprias desigualdades” (ROHLING; VALLE, 2016, p. 389).

Nesse mesmo sentido, Dewey (1916) já alertava para a influência do meio ambiente na formação educacional das crianças. A escola tem o poder tanto para mudar a sociedade como para apenas replicar o modelo de sociedade já existente, contribuindo assim para a perpetuação de desigualdades ou costumes não democráticos. A escola, contudo, deve ser entendida como uma instituição fundamental da sociedade, orientada pelos princípios da justiça social, uma instituição justa, democrática, sendo inaceitável, nos dias atuais, que sirva de instrumento para perpetuação das desigualdades.

Ao abordarem a questão da perpetuação das desigualdades sociais e a necessidade de atenuar tais desigualdades, Rohling e Valle argumentam que a educação “é o grande teste para a teoria de Rawls, já que se pode avaliar a diminuição das desigualdades, considerando a distribuição natural dos talentos e o desenvolvimento dessas potencialidades e habilidades” (2016, pp. 393-394). No entanto, não se pode afirmar que a distribuição natural de talentos e o desenvolvimento das potencialidades e habilidades das crianças contribuirão para diminuir as desigualdades sociais. Em consonância com o que se está tentando demonstrar neste trabalho, a distribuição natural pode ser um grande fator de perpetuação da desigualdade social se nenhuma ação for efetivada para mitigar as diferenças originárias da chamada loteria natural. O modo como essa distribuição natural será tratada pelas instituições sociais, e aqui especificamente pela escola, é que vai definir o justo ou o injusto, pois os talentos e habilidades naturais já são um fator de desigualdade, o qual deve ser considerado moralmente arbitrário.

O tratamento mais favorável às crianças com TDAH é uma desigualdade justa na medida em que visa a melhorar a posição dos menos favorecidos na estrutura social em razão de uma característica natural que não é fruto de suas escolhas, mas da loteria natural.

O argumento em favor de uma ação específica em prol dos portadores de TDAH, no processo educacional, pode ser defendido também com argumentos sobre a própria ideia de democracia na educação que Dewey vinha defendendo e que

pode constituir um padrão mais robusto do que a ideia de igualdade equitativa de oportunidades preconizada por John Rawls. Como explica Gutmann,

o principal problema do ensino primário hoje não é que ele não compense as falhas de outras instituições – ao não permitir que todos os graduados no ensino médio consigam empregos, por exemplo – mas no fato de que ele não prepara os alunos para a cidadania democrática. Se eles fossem educados para exercer direitos e cumprir responsabilidades da cidadania democrática, esses futuros cidadãos iriam coletivamente decidir sobre como mudar a maneira das instituições sociais (incluindo as escolas) estruturarem as suas oportunidades de vida (GUTMANN, 1999, p. 148).<sup>92</sup>

Essa passagem aponta a necessidade de inserir um novo elemento no argumento em favor de políticas na educação para os portadores de TDAH, referente aos vínculos de cidadania e às obrigações associativas conectadas às responsabilidades que a cidadania implica. Uma boa concepção para explicar esses vínculos, que a escola e todas as instituições fundamentais da comunidade devem promover, é a teoria de Dworkin sobre obrigações associativas, as quais derivam não apenas de uma concepção liberal de igualdade, mas também do valor político da fraternidade ou reciprocidade, compreendendo um conjunto de obrigações que derivam do vínculo associativo que se estabelece entre os concidadãos exigindo um conjunto de princípios e responsabilidade que eles têm uns em relação aos outros (BUSTAMANTE, 2017, no prelo).

## **II.8. As Obrigações Associativas e a Igualdade de Recursos em Ronald Dworkin**

O argumento desenvolvido nas seções anteriores parte de uma concepção de educação democrática e inclusiva que reconhece para os portadores do TDAH um direito a uma educação em condições especiais, a qual se materializa

---

<sup>92</sup> Tradução livre de: “The main problem with primary schooling today is not that it does not compensate for the failures of other social institutions—in not enabling all high-school graduates to get good jobs, for example—but that it does not prepare students for democratic citizenship. If they were educated to exercise the rights and to fulfill the responsibilities of democratic citizenship, these future citizens collectively could decide whether to change the way that social institutions (including schools) structure their life chances (GUTMANN, 1999, p. 148)”.

mediante políticas especificamente voltadas para eles e uma atenção individualizada e tutorial – com suporte multidisciplinar – que impõe naturalmente um encargo significativo para o Estado e para quaisquer prestadores de serviços educacionais.

A afirmação desse direito implica, de maneira correlata, um dever correspondente para a comunidade política de garantir aos educandos portadores do TDAH benefícios de custo elevado<sup>93</sup>, exigindo o emprego de um esforço superior por parte da escola e comprometendo os escassos recursos existentes para a educação básica em geral. Do ponto de vista econômico e administrativo, a assistência exigida por uma criança com TDAH implica para a coletividade a utilização de recursos que não estariam disponíveis para todas as crianças no ensino fundamental.

A noção de igualdade equitativa de oportunidades, no entanto, talvez seja ainda insuficiente para estabelecer o argumento decisivo para justificar que todos suportem os encargos que derivam desse direito. É comum encontrarmos, por exemplo, objeções por parte de quem sustenta uma concepção mais individualista do direito à educação. Desde uma perspectiva puramente econômica, poder-se-ia aduzir, por exemplo, que uma política de proteção à criança com TDAH no ambiente escolar – ainda que motivada pelo nobre objetivo de promover a inclusão social e o aprimoramento do seu desenvolvimento acadêmico e intelectual – violaria o próprio princípio da igualdade de oportunidades, colocando os portadores do transtorno em posição privilegiada em relação aos demais estudantes. Poder-se-ia aduzir, ainda, que os custos dessas políticas acabam sendo transferidos aos demais membros da comunidade, colocando sob suspeita as políticas de atenção individualizada que pretendemos vindicar nesse trabalho.

A pretensão de compensar as dificuldades pessoais decorrentes de desigualdades naturais com uma educação em condições favorecidas poderia ser considerada prejudicial para os educandos não-portadores de TDAH e para todo o restante da comunidade, impondo à coletividade um custo adicional e comprometendo o ideal da “meritocracia”, que será trabalhado mais adiante.

---

<sup>93</sup> Como apontado nas pesquisas de Robb *et alli* (2011), os estudantes com TDAH incorrem em um custo substancial no sistema educacional americano. Embora as pesquisas tenham sido realizadas nos EUA, seu resultado vem comprovar a necessidade de uma distribuição de recursos maior para esse público específico.

O alcance desse argumento, no entanto, é ainda mais amplo do que parece, pois ele questiona a própria titularidade do direito que pretendemos defender neste trabalho. As políticas especialmente voltadas para os portadores de TDAH constituiriam uma interferência no direito de propriedade dos demais cidadãos, pois necessitam de custeio complementar por meio de tributos ou, no caso de instituições privadas, mensalidades e ensejam uma transferência de riqueza para os beneficiados por essas medidas.

No âmbito das escolas particulares, aliás, esse argumento é apresentado de forma mais radical, pois muitos entendem que as políticas de inclusão destinadas a quaisquer grupos vulneráveis – inclusive deficientes físicos e portadores de enfermidades mais graves – simplesmente não se aplicam no âmbito dessas instituições. Nesse sentido, cite-se, por exemplo, a pretensão aduzida Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5357.<sup>94</sup> Na referida ADI, a Confederação das escolas entendia não ser responsabilidade dos estabelecimentos privados prover essa atenção individualizada aos portadores de deficiência, invocando o seu direito à livre iniciativa e pretendendo exonerar-se do ônus de contribuir – no seu âmbito de atuação – para o desenvolvimento dos alunos portadores de deficiência. Embora o tribunal tenha, por ampla maioria, reconhecido a constitucionalidade do Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Ministro Marco Aurélio de Mello apresentou um voto vencido que se manifesta em sentido diametralmente oposto ao defendido neste trabalho, onde se pode ler o seguinte:

Não se faz milagre no campo econômico-financeiro, e não pode o Estado cumprimentar com o chapéu alheio; não pode o Estado, se é que vivemos sob a proteção de uma Constituição democrática, compelir a iniciativa privada a fazer o que ele não faz, porque,

---

<sup>94</sup> Entre os direitos que o Estatuto da Pessoa com Deficiência que estendia às instituições de ensino privadas, incluem-se o direito à educação inclusiva em todos os níveis (art. 28, I, II, VII), a um projeto pedagógico que “institucionalize o atendimento educacional especializado” (art. 28, III), a uma adaptação do meio-ambiente em que se desenvolvem atividades acadêmicas (V), a quotas de participação nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar (VIII), à adoção de “medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos lingüísticos, culturais, vocacionais e profissionais” e de “práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores (IX e X), à oferta de professores para atendimento individualizado e de tradutores, intérpretes de libras, guias intérpretes e profissionais de apoio (inciso XI), ao acesso em igualdade de condições a “jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer” (inciso XV) e a uma série de outros direitos.

quanto à educação, a obrigação principal é dele. Em se tratando de mercado, Presidente, a intervenção estatal há de ser minimalista.<sup>95</sup>

Essas objeções partem, porém, de uma concepção fragmentada de comunidade política, assumindo um individualismo difícil de se justificar em uma sociedade verdadeiramente democrática, uma vez que ignora que na prática todos os direitos têm custos e que o próprio direito de propriedade não tem uma existência natural e pré-política, pois deriva de um arranjo de decisões políticas e instituições jurídicas que o consagram e estabelecem a forma de sua proteção. Mais do que isso, considera o Estado não como uma comunidade, mas como um aglomerado de indivíduos que não conseguem olhar além dos seus próprios interesses egoístas.

Se todos os direitos têm custos e se a proteção de todos os direitos não prescinde de políticas redistributivas e dos mecanismos que a comunidade provê, parece algo como uma ilusão acreditar na própria dicotomia entre “gerações” de direitos, como se os direitos individuais, ditos de “primeira geração”, tivessem primazia natural sobre os direitos sociais ou prestacionais, de “segunda” ou “terceira” gerações.

A noção de que direitos individuais, como liberdade de locomoção, propriedade, liberdade religiosa ou direito à manifestação do pensamento, seriam protegidos sem custos é uma falácia, pois todos os direitos – incluindo-se direitos básicos como o direito de votar, de expressar livremente sua opinião etc. – possuem custos elevados e só podem ser garantidos por meio de políticas redistributivas que decidem como e em favor de quem devem ser empregados recursos da coletividade.

Como explicam Stephen Holmes e Cass Sunstein,

aqueles que oferecem objeções a direitos sociais porque eles custam dinheiro não deveriam supor que os direitos de propriedade podem ser completamente salvaguardados, pois o contraste convencional entre direitos sociais aspiracionais e direitos de propriedade limitados não sobrevive a um escrutínio detalhado. Nossa liberdade contra a interferência do governo não é menos dependente do orçamento do que o nosso direito à assistência social. Ambas as liberdades devem ser interpretadas. E ambas são implementadas por

---

<sup>95</sup> STF, ADI 5357 MC-Ref/ DH, Pleno, Rel. Min. Edson Fachin, j. 09/06/2016, excerto extraído do Voto Vencido do Min. Marco Aurélio, p. 98.

oficiais que, impactando os cofres públicos, possuem uma grande dose de discricionariedade ao construir e protegê-las (2000, p. 63).

Consideram os autores, portanto, equivocada a ideia de que direitos possam ser “erigidos contra a comunidade” (HOLMES; SUNSTEIN, 2000, p. 61), pois a proteção de direitos equivale ao reconhecimento de interesses fundamentais dos seus membros, os quais envolvem decisões políticas sobre gastos com a sua implementação.

Ainda que esse argumento tenha uma força relativa, na medida em que se reconhece a possibilidade de diferenças significativas no custo de cada tipo de direito, ele cumpre duas funções importantes. Primeiramente, ele demonstra que todo direito, não importa a sua estrutura ou a sua natureza, implica um custo econômico e social para a coletividade que o sustenta, de modo que o simples fato de o direito a uma educação em condições especiais implicar um fardo econômico para o restante da coletividade não é um argumento suficiente para rechaçá-lo, ou ao menos para rechaçá-lo antes de fazer um minucioso juízo de justiça distributiva sobre se ele deve ou não ser protegido. Em segundo lugar, esse argumento enfatiza a importante circunstância de que em todos os direitos é necessária uma proteção da própria comunidade em que eles serão reivindicados. Ainda que os direitos tenham, como reconhecem muitos filósofos, um caráter contramajoritário, a proteção de qualquer direito – seja social, político, ambiental ou individual – é fruto de uma atuação concreta e uma decisão política da comunidade. Cumpre indagar, portanto, qual o papel que o direito a uma educação inclusiva – não apenas para portadores de deficiência, mas também para os portadores de TDAH – desempenha em nossa comunidade política.

Nesse sentido, a teoria jurídica, política e filosófica de Ronald Dworkin pode contribuir em dois aspectos para oferecer um fundamento sólido e uma compreensão ampla dos direitos à educação inclusiva, pois contém, de um lado, uma teoria da legitimidade política baseada nas obrigações associativas que existem em uma comunidade justa e igualitária e, de outro lado, uma teoria da justiça distributiva baseada no ideal de igualdade de recursos, que complementa os princípios de justiça oferecidos por Rawls e oferece uma proteção adequada aos grupos sociais vulneráveis. Vejamos como essas ideias abstratas podem contribuir para a fundamentação desse direito.



### **II.8.1. A legitimidade política e as obrigações associativas**

Para Dworkin, uma teoria do direito, enquanto teoria da legitimidade, deve ser capaz de explicar porque as pessoas que vivem sob a autoridade de um sistema jurídico devem reconhecer-se como moralmente obrigadas a obedecer ao direito, sendo que a única via que ele considera possível para estabelecer esse dever de obediência é a partir do reconhecimento de um conjunto de obrigações associativas que vinculam cada cidadão aos demais cidadãos e à comunidade como ente personalizado, as quais estabelecem para qualquer governo um dever de igual respeito e consideração por todos os membros da comunidade política. Nessa perspectiva, “nenhum governo é legítimo se ele não demonstra igual consideração pelo destino de todos aqueles sobre os quais ele reivindica fidelidade. A igual consideração é a virtude soberana da comunidade política – sem a qual o governo é apenas tirania” (DWORKIN, 2002, p. 1).

Se esse princípio for adotado, então é preciso enfatizar que é “igual e intrinsecamente importante que a vida de todos os seres humanos ande bem” e nós, enquanto membros de uma comunidade que reivindica legitimidade para suas decisões políticas, “não podemos tratar qualquer outro ser humano como se a sua vida fosse uma questão sem importantes consequências” (DWORKIN, 2006, p. 94).

Embora defenda o mercado como uma instituição necessária para que as pessoas possam exercer a sua responsabilidade derivada de sua própria autonomia, na medida em que devem ser livres para fazer suas próprias escolhas de vida em matéria econômica, Dworkin sustenta que o fracasso do governo em “redistribuir riquezas” e corrigir as injustiças que um mercado não regulado (ou regulado de maneira fraca) produz “enfraquece a pretensão do governo de ser respeitado e obedecido por todos os seus cidadãos” (DWORKIN, 2006, p. 92).

É importante ressaltar, nesse ponto, que a pretensão de legitimidade sustentada por qualquer governo é uma pretensão que se erige em relação a todo e qualquer cidadão, de modo que nenhum deles deve ser deixado para trás ou “abandonado em um campo de batalha”. Um ponto nuclear da teoria da legitimidade de Dworkin é que ela pretende se basear não apenas nos ideais de “liberdade” e

“igualdade”, mas também no terceiro princípio da Revolução Francesa, que é a ideia de “fraternidade”, como ele sintetiza no seguinte fragmento:

A melhor defesa da legitimidade política – do direito de uma comunidade política de tratar os seus membros como possuindo obrigações em virtude de decisões coletivas da comunidade – há de ser encontrada não no terreno árido dos contratos ou deveres de justiça ou obrigações de “fair play” que podem surgir entre estranhos, onde os filósofos muitas vezes pretenderam encontrá-la, mas no terreno mais fértil da fraternidade, de comunidade e das obrigações conectadas. A associação política, tal como a família e a amizade e outras formas de associação mais íntimas e locais, está repleta de obrigações (DWORKIN, 1986, p. 206).

Ao aludir a “contratos” ou “deveres de justiça” ou obrigações de “fair play”, que ele define num sentido muito parecido com o de equidade (*fairness*), Dworkin está rechaçando as justificativas apresentadas por Rawls em sua Teoria da Justiça, pois a noção de obrigação natural de dar suporte a instituições justas, defendida por Rawls (1999), se refere a apenas uma concepção universalista de justiça, que “desconsidera a dimensão especial das obrigações que derivam do vínculo de cidadania, e não explica porque os membros de uma comunidade têm qualquer obrigação especial de dar suporte às instituições da *sua* comunidade” (BUSTAMANTE, 2017).

No lugar de uma obrigação universal e geral, Dworkin busca construir a legitimidade (e a correlata obrigação de fidelidade às leis dessa comunidade) na noção de obrigações “associativas ou comunitárias”, que constituem as responsabilidades especiais que se conectam à condição de membro de determinados grupos ou associações que nós consideramos valiosos (DWORKIN, 1986, p. 196). O melhor exemplo dessas obrigações são as que decorrem da família ou da amizade. Temos obrigações associativas em relação aos nossos familiares e aos nossos amigos em função do vínculo que estabelecemos com os demais membros do grupo, e o status de membro gera para nós um dever de honrar essas responsabilidades.

Os membros do grupo, para Dworkin, devem de maneira geral adotar certas “atitudes em relação às responsabilidades que eles têm uns em relação aos outros”, as quais tornam essas responsabilidades obrigações “genuinamente fraternas”

(DWORKIN, 1986, p. 199). Quatro características especificam o conteúdo dessas obrigações: 1) de início, são obrigações *especiais*, no sentido de que valem de maneira distinta dentro do grupo e não se confundem com aquelas obrigações gerais que nós temos em relação a todos os seres humanos; 2) em segundo lugar, são obrigações *pessoais*, no sentido de que afetam diretamente a cada membro do grupo e vinculam esse membro não apenas a uma associação abstrata (como o Estado), mas também a cada outro membro que ele considera igual a si; 3) em terceiro lugar, são obrigações que implicam uma responsabilidade geral de *consideração* pelo bem estar e pelos interesses de todos os membros do grupo; 4) finalmente, são obrigações de *igual consideração* por todos os membros. São nesse sentido, essencialmente igualitárias (DWORKIN, 1986, p. 199-200).

É interessante notar que para Dworkin há uma diferença clara entre essas obrigações associativas e as obrigações morais que temos em geral.

No âmbito moral, por exemplo, Dworkin acredita que há diferenças importantes entre o dever de não causar dano a ninguém e o dever de prestar assistência aos necessitados. Cada um de nós tem uma obrigação de não interferir nos assuntos de estranhos e não lhes causar qualquer tipo de prejuízo ou dano para obter êxito nos nossos próprios projetos.

No caso das obrigações de “prestar auxílio a estranhos”, Dworkin acredita que elas não têm a mesma força da obrigação de não causar dano, mas ainda sim nós não podemos permanecer indiferentes em relação ao destino dessas pessoas. Ele sustenta para esse dever de prestar auxílio a estranhos um teste que toma em conta três fatores: “o grau do dano ou da ameaça que se impõe sobre a vítima”, o “custo do resgate”, é dizer, o nível de risco e esforço que se impõe para salvá-la, e o grau de “confrontação” entre a vítima e o socorrente (DWORKIN, 2011, p. 275-280).

Essas obrigações não se confundem, porém, com as obrigações associativas e nem com as obrigações que a comunidade política tem para os seus concidadãos. No caso das obrigações políticas, não estamos falando de obrigações que um indivíduo isolado tem em relação a outros que são completamente estranhos para ele. Obrigações políticas derivam da nossa associação política do mesmo modo em que as obrigações associativas de modo geral. São obrigações especiais porque a comunidade tem um dever mais forte de prestar auxílio aos seus membros e

considerar os seus interesses. Exige-se dos membros da comunidade um grau forte de reciprocidade e uma obrigação de igual respeito e consideração. Organizações políticas coercitivas, como o estado, “violam a dignidade dos seus membros a não ser que cada um deles aceite uma responsabilidade recíproca em relação aos outros de respeitar as decisões coletivas, desde que elas observem as condições apropriadas” (DWORKIN, 2011, p. 320). Mais quais são essas “condições apropriadas”? A resposta de Dworkin não poderia ser mais direta: Governos “só podem ser legítimos se as suas leis e políticas [...] puderem ser razoavelmente interpretadas como reconhecendo que o destino de cada cidadão é de igual importância e que cada um tem uma responsabilidade de criar a sua própria vida” (DWORKIN, 2011, p. 322).

Nesse último teste, Dworkin tenta reconciliar dois princípios importantes: o princípio da igualdade, que compreende não apenas o dever de tratar os cidadãos “igualmente”, mas o dever de tratá-los “como iguais” (DWORKIN, 2002, p. 11), e o princípio da autonomia, que ele interpreta como “independência ética”, pois cada um de nós é responsável pela escolha de sua própria concepção de vida boa.

Essa responsabilidade coletiva pelo igual cuidado e consideração por todos inclui ainda um aspecto econômico, pois deve prever também uma provisão de recursos para que cada pessoa possa exercer de maneira livre as responsabilidades que ela tem em relação a si mesma e em relação à sua comunidade. Cada um dos membros da comunidade, portanto, embora não seja responsável pelas decisões individuais de vida tomada pelos demais membros de sua comunidade, deve ser igualmente responsável por assegurar a todos os recursos necessários para exercer essas responsabilidades.

A teoria da legitimidade política de Dworkin oferece, portanto, uma resposta plausível às concepções que enxergam a educação como um “bem individual” e às concepções que consideram a comunidade como um mero agregado de pessoas independentes que competem umas com as outras. Ela estabelece, com clareza, a responsabilidade de cada cidadão em relação ao destino de todos, considerados em sua individualidade, a qual não pode excluir nem os portadores de TDAH nem qualquer outro grupo socialmente vulnerável.

## II.8.2. A igualdade de recursos em Ronald Dworkin

A contribuição de Dworkin ao nosso tema não é restrita a uma teoria da legitimidade e uma concepção sobre as obrigações associativas, mas compreende também um modelo para a justiça distributiva.

Na busca dessa definição Dworkin assumiu que a igualdade de recursos é uma questão de igualdade de quaisquer recursos que os indivíduos possuam privadamente, não a considerando nem como igualdade de poder político, nem como igualdade de poder sobre recursos públicos ou privados. Dworkin pretendeu, então, trabalhar o conceito de desigualdade a partir de uma igualdade de recursos, entendida essa como a distribuição equitativa dos recursos disponíveis (DWORKIN, 2002, p. 65-119; DWORKIN, 2006, p. 90-126).

Para tanto, afasta-se das concepções de igualdade que têm por objeto o bem-estar, utilizando-o como medida de igualdade. Ao considerar que as pessoas com gostos luxuosos ou extravagantes, bem como os deficientes ou portadores de necessidades especiais, demandariam mais bens para alcançar o mesmo bem-estar dos demais, tidos por “normais”, entende que não seria correto construir uma concepção de igualdade baseada apenas no bem-estar, pois a igualdade de bem-estar considerada como medida da igualdade levaria a resultados injustos (DWORKIN, 2002, p. 48-59).

Pode-se dizer que o autor defende uma concepção de igualdade não como direito a uma distribuição igual de bens ou oportunidades, mas de igual consideração na decisão política sobre *como* serão distribuídos os recursos disponíveis na comunidade.

Para tanto, tenta estabelecer um modelo abstrato e vale-se da idéia hipotética de um grupo de náufragos que vai parar numa ilha deserta que tem recursos em abundância e é desabitada. Esse grupo aceita o princípio de que ninguém tem direito prévio a nenhum dos recursos, mas que esses devem ser divididos igualmente entre todos. Também aceitam o chamado teste da cobiça (*envy test*), que determina que nenhuma divisão de recursos será uma divisão igualitária se depois de feita a divisão qualquer imigrante preferir o quinhão do outro ao invés de seu próprio quinhão (DWORKIN, 2002, p. 67).

No entanto, uma divisão igualitária dos recursos disponíveis na ilha pode chegar a resultados insatisfatórios mesmo se ela observar o denominado “teste da

cobiça”. O responsável pela divisão pode chegar a uma combinação arbitrariamente escolhida para distribuição igualitária a todos representada em que se atribuam bens que apesar de considerados geralmente como valiosos podem ser indesejados por um dos beneficiários dessa divisão. Por exemplo, pode realizar uma divisão igualitária de cestas que incluam ovos de tarambola e garrafas de vinho pré-filoxera *claret*. É possível que essa divisão seja considerada indesejada por um dos membros que deteste ovos de tarambola, apesar do elevado valor que eles tenham no mercado ou que os demais membros atribuam a ele. Num caso como esse, o cidadão que receba essa cesta provavelmente pensará que não foi tratado com igualdade na divisão de recursos (DWORKIN, 2002, p. 67), porque suas preferências não foram respeitadas.

Assim, a combinação de recursos que compõe cada porção favorecerá algumas preferências em detrimento de outras, de modo que uma distribuição idêntica de riquezas pode muitas vezes não ser uma distribuição justa.

Para corrigir esse problema, Dworkin introduz uma outra ideia abstrata capaz de nos fazer entender o que seria uma distribuição justa dos recursos encontrados na ilha. Oferece a idéia do leilão<sup>96</sup>, definido por ele como a situação em que haveria a distribuição igualitária de conchas para cada um dos imigrantes e os objetos da ilha seriam numerados como lotes para serem vendidos, de modo que cada indivíduo pudesse escolher quais recursos da ilha irá desejar utilizando as conchas como fichas para oferecer o melhor lance (DWORKIN, 2002, p. 68).

Desse modo, teoricamente, a distribuição passaria pelo teste da cobiça já que ninguém cobiçaria as compras de ninguém porque, hipoteticamente, poderia ter comprado tal porção com suas conchas. Ademais, cada indivíduo deve ser responsável pelas escolhas que fez. Assim, também, ninguém estará na situação de ficar com algo que detesta. Com isso se pretende estabelecer um modelo que não apenas proteja o princípio da igual consideração e respeito pelos integrantes da comunidade, mas também, na mesma medida, proteger o princípio da responsabilidade pessoal de cada cidadão pelas suas escolhas de vida (DWORKIN, 2006, p. 106).

A metáfora do leilão, no entanto, parece ainda insuficiente para fornecer um modelo suficientemente complexo de justiça distributiva.

---

<sup>96</sup> Como será demonstrado no texto final, o leilão igualitário de Dworkin muito se aproxima da ideia da posição original de Rawls.

O mecanismo do leilão poderia proporcionar um padrão para se julgar até que ponto uma distribuição real, qualquer que tenha sido o modelo de se chegar a ela, aproxima-se da igualdade de recursos em dado momento. O objetivo de Dworkin é a elaboração de um ideal, de um dispositivo que expresse esse ideal e examine sua coerência, integridade e atratividade.

Contudo, alguns podem ser mais talentosos que outros na produção daquilo que os demais desejam e vão barganhar para obter. Alguns podem gostar de trabalhar, ao passo que outros não; alguns permanecerão saudáveis e outros não; as fazendas de outros serão atingidas por raios etc.

Dworkin, então, indaga até que ponto esses fatos são compatíveis com a igualdade de recursos? Qual o caráter e o impacto da sorte (que é um fator incontrolável) sobre as fortunas pós-leilão dos imigrantes?

Neste contexto, o autor difere a má sorte bruta da má sorte por opção. Na primeira, o indivíduo não tem opção, pois sua sorte é resultado de riscos que ele não assumiu, não são provenientes de apostas deliberadas. Em outras palavras, seria a loteria natural mencionada anteriormente. O câncer é um exemplo de má sorte bruta. Na segunda hipótese, a má sorte por opção, o indivíduo escolhe apostar, e sua má sorte é resultado de apostas deliberadas e calculadas do agente. A aposta na bolsa de valores pode ser um exemplo desse tipo de sorte: o agente faz a aposta e perde (DWORKIN, 2002, p.73).

Essa distinção é importante para o autor, e também para este trabalho, porque Dworkin considera que são injustas e devem ser compensadas as diferenças nos recursos decorrentes da má sorte bruta ou natural, ao passo que certas diferenças derivadas de opções ou riscos conscientemente assumidos pelos indivíduos podem ser consideradas toleradas.

Neste contexto, Dworkin introduz em sua teoria uma terceira ideia: do seguro hipotético, supondo a existência de um mercado hipotético de seguros disponível para todos a preço fixo (DWORKIN, 2002, pp. 74-76). Segundo o autor, a partir do seguro as pessoas que assim desejassem, em igualdade de condições, iriam adquirir proteção contra determinados riscos na forma do referido seguro hipotético. O autor argumenta que é impossível uniformizar todas as desigualdades materiais atribuíveis às circunstâncias, mas que é possível equalizar as oportunidades que as

peessoas têm para se proteger dos riscos de possuir menos riquezas por razões adversas e aleatórias à sua vontade.

Em outra passagem Dworkin afirma que não temos razão para refutar um resultado no qual quem se recusou a apostar tem menos do que aqueles que não se recusaram, de modo que seria, portanto, inteiramente compatível com a igualdade de recursos que as pessoas tenham renda ou riqueza diferente devido a divergências na sorte por opção. A ideia inicial de que a igualdade de recursos requer que as pessoas paguem o verdadeiro preço da vida que levam, autoriza a situação de que os ganhadores possam vir a controlar mais recursos que os perdedores.

O argumento em prol da permissão de diferenças na sorte por opção que afetam a renda e a riqueza presume que todos têm, em princípio, as mesmas apostas à disposição. Esse argumento, no entanto, precisa ser especificado. Uma das maneiras de especificar esse princípio que é relevante para o nosso argumento é a maneira como Dworkin justifica a compensação de posições desvantajosas em que se encontrem os deficientes físicos e mentais, as quais, com as devidas adaptações, podem ser estendidas ao grupo social dos TDAH.

A ideia de que um projeto de igualdade de recursos deveria oferecer uma compensação inicial para aliviar as diferenças em recursos físicos ou mentais é problemática, segundo o autor, nos seguintes aspectos: 1) primeiramente, ela requer o estabelecimento de um padrão de poderes ditos ‘normais’ para servir de base de comparação para a compensação (DWORKIN, 2002, p. 80); 2) em segundo lugar, há determinadas deficiências que não podem ser compensadas com recursos materiais; nenhuma quantia de compensação inicial igualaria em recursos físicos ou mentais uma pessoa cega ou mentalmente deficiente de nascença a alguém considerado ‘normal’ nesses aspectos (DWORKIN, 2002, p. 80). Ademais, o estabelecimento de um padrão de compensação deve lidar ainda com a dificuldade de que não há como estabelecer um teto para a compensação, de modo que se deve deixá-lo à mercê de um compromisso político que pode ser menos generoso do que o mercado hipotético de seguros.

Sem embargo, ele acredita que é possível imaginar qual é o montante de seguro que uma pessoa razoável contrataria se ela se encontrasse na posição inicial dos imigrantes que chegam à ilha repleta de recursos para dar início a suas vidas em



comunidade. Seria possível, para o autor, prever qual o mínimo de seguro que um cidadão médio contrataria e qual o preço que ele estaria disposto a pagar. A ideia de Dworkin, portanto, é estabelecer esse padrão como um padrão justo e necessário de seguridade social, que incluiria os benefícios que devem ser atribuídos aos cidadãos que têm desvantagens decorrentes da sorte e o preço que cada um deveria pagar para satisfazer a essas necessidades (DWORKIN, 2006, pp. 115-116).

O modelo de seguro hipotético pode ser utilizado para estabelecer quanto cada cidadão deve pagar para custear os benefícios atribuídos aos cidadãos portadores do TDAH. É, portanto, um critério semelhante ao véu da ignorância de Rawls que Dworkin utiliza para determinar qual a quantidade de recursos seria justo se retirar dos mais favorecidos para custear a compensação aos mais vulneráveis. Uma pessoa que nasce com uma deficiência grave, por exemplo, dispõe, nesse aspecto, de menos recursos do que as outras pessoas, de modo que essa situação justifica uma compensação e que embora o mercado hipotético de seguros não consiga restabelecer por completo o equilíbrio, pensando-se na igualdade de recursos, procura remediar um aspecto da injustiça daí resultante (DWORKIN, 2002, p. 81). Assim, pode-se afirmar que a dinâmica do seguro hipotético busca igualar as pessoas em face dos riscos.

A partir desse modelo, o autor apresenta algo importante para os nossos propósitos, que é uma justificativa moral para exigir dos cidadãos em posições mais favorecidas que contribuam para o empoderamento dos menos favorecidos. No caso da educação, que é um bem básico essencial, esse modelo poderia justificar com facilidade a nossa pretensão de financiar uma educação inclusiva para todos que dela necessitem. Como veremos nos itens que se seguem, esse modelo pode nos ajudar a analisar os principais modelos de justiça distributiva propostos pelos filósofos da educação.

## **II.9. A distribuição democrática da (na) educação**

Dentre os princípios que se aplicam à educação está o princípio da não-discriminação, entendido esse como o princípio que impediria tanto o Estado, como outros grupos da sociedade em geral, de “negar a alguém um bem educacional por

motivos irrelevantes para o propósito social legítimo desse bem”<sup>97</sup> (GUTMANN, 1999, p. 127). Esse princípio se desdobraria no princípio da não-exclusão, segundo o qual “nenhuma criança pode ser excluída de uma educação adequada à participação nos processos que estruturam a escolha entre boas vidas”<sup>98</sup> (GUTMANN, 1999, p. 127). Esses princípios, no entanto, da não-discriminação e não-exclusão, foram consagrados em diversos textos normativos de nosso ordenamento jurídico contemporâneo, como por exemplo na Lei de Diretrizes Básicas da Educação, que determina que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O que precisa ser feito, pois, é dar efetividade a essas normas.

Contudo, como explica Gutmann, o princípio da não-exclusão oferece um necessário, mas não suficiente, *standard* de distribuição democrática para o ensino primário<sup>99</sup> (GUTMANN, 1999, pp. 127-128). Assim, em busca de um princípio de justiça no âmbito da educação, ela oferece uma concepção de justiça distributiva fundada no princípio da “igualdade de oportunidade educacional<sup>100</sup>”, que se apresenta como um *standard* defensável para a distribuição de recursos no âmbito da educação democrática.

Esse princípio ofereceria uma regra teoricamente simples para responder a questões relativas à distribuição dos recursos destinados à educação primária, estabelecendo como esses recursos deveriam ser distribuídos entre as crianças e como as crianças deveriam ser distribuídas entre e dentro das escolas.

O princípio da igualdade de oportunidade educacional pode ser interpretado sob três perspectivas (ou concepções). Essas concepções são, basicamente, formas de distribuir as oportunidades educacionais, ou seja, maneiras diferentes de efetivar a distribuição das oportunidades no âmbito da educação primária, sob as quais passaremos a discorrer: a da maximização de oportunidades, a da equalização das oportunidades e a da meritocracia.

---

<sup>97</sup> Tradução livre de: “(...) denying anyone an educational good on grounds irrelevant to the legitimate social purpose of that good.”

<sup>98</sup> Tradução livre de: “no educable child may be excluded from an education adequate to participating in the processes that structure choice among good lives.”

<sup>99</sup> Ensino primário equivalente ao nosso ensino fundamental I.

<sup>100</sup> “Equal educational opportunity”.

### II.9.1. Maximização das oportunidades educacionais

Segundo a concepção da maximização das oportunidades educacionais, o Estado deveria destinar à educação primária tantos recursos quanto ela necessitasse, de modo a garantir o desenvolvimento máximo das potencialidades individuais. Desta forma, estar-se-ia maximizando as chances na vida de todos os seus futuros cidadãos.

Essa interpretação do princípio da igualdade de oportunidade educacional objetiva garantir que cada indivíduo alcance o seu melhor potencial, sendo dever do Estado despender todos os recursos ao seu alcance para tanto, distribuindo-se a cada um máximo de recursos existentes.

Para Gutmann, uma vantagem dessa interpretação do princípio da igualdade de oportunidades educacionais é que ela “apóia os valores liberais fundamentais da livre escolha e da neutralidade entre os diferentes modos de vida e distribui a possibilidade de beneficiar-se destes valores da forma mais igual possível entre todos os cidadãos”<sup>101</sup> (GUTMANN, 1999, p. 129).

Ao discorrer sobre essa perspectiva mais liberal, adverte Gutmann que “se o nosso tipo de sociedade também é democrático, devemos olhar mais cuidadosa e criticamente para a maximização”<sup>102</sup> (1999, p. 129) em razão do que a autora chama de “problema do preço moral”. Segundo ela, a regra da maximização “oferece algo moralmente valioso”, a educação, em seu grau máximo, “sob a condição implícita” de que desistamos de tudo mais que também valorizamos<sup>103</sup> (1999, p. 129), pois o Estado estaria autorizado a “gastar uma quantidade infinita na instrução para aumentar as possibilidades na vida das crianças”<sup>104</sup> (1999, p. 129). Desse modo, o preço de utilizar a educação para maximizar as chances de vida das crianças poderia significar a renúncia a outros bens igualmente importantes, tais como saúde, moradia, segurança

---

<sup>101</sup> Tradução livre de: “Maximization supports the fundamental liberal values of free choice and neutrality among different ways of life, and distributes the chance to benefit from these values as equally as possible among all citizens.”

<sup>102</sup> Tradução livre de: “But if our kind of society is also democratic, then we must look more carefully and critically at maximization.”

<sup>103</sup> Tradução livre de: “The rule offers us something morally valuable on the implicit condition that we give up everything else that we value.”

<sup>104</sup> Tradução livre de: “The state could spend an endless amount on education to increase the life chances of children.”

pública e até parques e estádios<sup>105</sup>, uma vez que os recursos financeiros do Estado são limitados.

Uma crítica que pode ser feita à maximização seria a de que ainda que se estabeleça um limite teórico para o investimento na educação, não há como determinar um limite prático para o que pode ser empregado para aumentar substancialmente as chances na vida das crianças. Argumenta-se que “não há boas razões para obrigar os cidadãos a, coletivamente, investir tanto assim na educação com vistas a maximizar as chances da próxima geração”<sup>106</sup> (GUTMANN, 1999, p. 130). A maioria dos pais, informa Gutmann, “não está disposta a fazer tal sacrifício, mesmo para seus próprios filhos”<sup>107</sup> (1999, p. 129). Por que, então, deveria a sociedade estar?

Essa, porém, não é a objeção mais decisiva a essa interpretação do princípio da igualdade de oportunidades educacionais. O maior problema é que por mais que se invista na educação, maximizando os recursos e atribuindo à educação uma prioridade sobre todos os outros bens e serviços públicos, isso por si só não garantiria a efetivação do princípio da igualdade de oportunidades educacionais, pois o critério da maximização não toma em conta as necessidades, habilidades, incapacidades e singularidades de cada um dos estudantes.

A demanda quase utópica de uma maximização *ad infinitum* de recursos é um cenário inatingível e indiferente a questões de justiça distributiva, as quais são imprescindíveis em uma concepção democrática de educação.

Uma concepção adequada do princípio da igualdade de oportunidades educacionais deve buscar os fins da educação democrática para que possamos atingir ao menos aquelas capacidades que são consideradas essenciais para o exercício de direitos e para a participação cidadã em um ambiente democrático, que são a

---

<sup>105</sup> Aqui, concordamos em parte com o entendimento da autora. É fato que os recursos são limitados e que em uma situação real não há como aplicar recursos infinitamente na educação, apesar de ser o desejável. Porém, embora para a autora investir em parques e estádios de baseball possa ser um investimento indireto na educação dos cidadãos, o que não discordamos a princípio, na realidade brasileira parece não ser racional, ainda em nosso estágio atual, direcionar investimentos para parques ou estádios, quando a educação pública não é munida de recursos o bastante para o atendimento básico.

<sup>106</sup> Tradução livre de: “Nor is there good reason to obligate citizens collectively to invest so much in education as to maximize the life chances of the next generation.”

<sup>107</sup> Tradução livre de: “Most parents are not willing to make such a sacrifice even for their own children”.

alfabetização, o domínio da matemática, a capacidade de diálogo e o pensamento crítico, pois em uma sociedade onde as crianças não têm aprendido adequado, também não terão uma chance razoável de participar na tomada de decisões políticas (GUTMANN, 1999, pp. 129-130).

### **II.9.2. Equalização das oportunidades educacionais**

Uma interpretação menos liberal e mais literal do princípio da igualdade de oportunidade educacional pode ser descrita pela concepção de equalização das oportunidades educacionais, assim entendida como a forma de distribuição dos recursos educacionais pelo Estado de modo a garantir que por meio da educação “as chances na vida das crianças menos favorecidas sejam aumentadas, tanto quanto possível, em relação às dos mais favorecidos”<sup>108</sup> (GUTMANN, 1999, p. 128).

Numa interpretação mais literal, portanto, a igualdade de oportunidades educacionais pode ser interpretada como uma exigência da equalização da educação, ou seja, usar a educação para, como já mencionado, elevar as chances dos menos favorecidos.

O foco já não é mais como o Estado deve determinar a distribuição da educação em relação a outros bens sociais, deixando, assim, margem para uma determinação democrática de prioridades, como explica Gutmann. Segundo a autora, ainda que a equalização não colida com outros ideais liberais como a autonomia familiar<sup>109</sup>, por exemplo, haveria boas razões para escolher sua realização incompleta a escolher a realização completa. E isto porque, para que se realize por completo, seria preciso que o Estado empregasse todos os seus recursos educacionais nas crianças com menos capacidade educativa, ou seja, com dificuldades de aprendizagem, seja de qualquer espécie, até que ela atinja o mesmo patamar do educando com o nível mais alto (GUTMANN, 1999, p. 132-133).

---

<sup>108</sup> Tradução livre de: “ (...) the life chances of the least advantaged child are raised as far as possible toward those of the most advantaged”

<sup>109</sup> A autora acredita que para equalizar as oportunidades educacionais, o Estado teria que se intrometer na vida familiar tão fortemente a ponto de violar outro importante ideal liberal que é a autonomia familiar, especialmente no que se refere à liberdade que os pais americanos têm de educar seus próprios filhos (p. 131-132).

No entanto, a equalização não deve ser pensada como um instrumento para a criação de um sistema que elimine todas as diferenças entre os resultados educacionais das crianças. No nosso entendimento, a aplicação do princípio da igualdade de oportunidade educacional deve ter como principal objetivo eliminar as desigualdades no curso da aprendizagem, atuando em sua base, mas não para que as crianças tenham todas elas o mesmo resultado, mas para que aquela que tem dificuldades tenha oportunidades de alcançar o resultado alcançado por aquela que não apresenta qualquer dificuldade, seja ela de cunho financeiro, intelectual ou biológico.

Ao dispor sobre a questão Gutmann argumenta que “as muitas diferenças nos resultados educacionais só podem ser eliminadas erradicando as diferenças intelectuais, culturais, as disposições emocionais e os sentimentos destas crianças”<sup>110</sup> (1999, p. 133), o que não deve ser o objetivo da equalização da aprendizagem. Ao contrário, deve a equalização prover, considerando toda a diversidade das sociedades contemporâneas, condições de aprendizagem igualitárias, trabalhando as dificuldades de aprendizagem por meio de um atendimento educacional diferenciado para as crianças que as apresentem. Nessa linha, Dewey defendia a ideia de que as pessoas em diferentes ocupações poderiam exemplificar a diversidade humana tal como ela é, por isso era contra a padronização e hierarquização da educação (do processo de ensino-aprendizagem).

Neste contexto, seguimos Gutmann ao afirmar que o fim democrático da equalização deveria ser prover os meios necessários para que todas as crianças aprendam “o suficiente para poder não apenas viver uma vida minimamente decente, mas também participar efetivamente nos processos democráticos pelos quais as escolhas individuais são estruturadas socialmente” (1999, p. 134). Um Estado democrático, prossegue a autora, “deve tomar medidas para evitar as desigualdades que privam as crianças de escolaridade adequada para participar dos processos políticos”<sup>111</sup> (GUTMANN, 1999, p. 134).

---

<sup>110</sup> Tradução livre de: “many differences in educational achievement can be eliminated only by eradicating the different intellectual, cultural, and emotional dispositions and attachments of children.”

<sup>111</sup> Tradução livre de: “(...) must take steps to avoid those inequalities that deprive children of educational attainment adequate to participate in the political processes.”

O Estado deve assegurar meios para uma educação adequada entendida esta como adequada às necessidades de cada criança. Para que isto se concretize, será necessário, portanto, maximizar a educação dos escolares com dificuldades de aprendizagem, dos alunos mais lentos, dos que não nasceram com habilidades naturais sobressalentes etc. Ao maximizar a educação destes alunos, haverá, por conseguinte, a equalização das oportunidades educacionais. Não se nega, contudo, que as pessoas que têm uma inteligência elevada vão se sobressair naturalmente, do mesmo modo que aqueles que se esforçarem mais vão se sobressair pelo esforço. O que não deveria ser aceito é que esse seja o único critério para se ‘medir’ o desenvolvimento das crianças em geral e principalmente em fase de alfabetização, pois “uma sociedade totalmente carregada de competição e despojada de diversidade seria um lugar menos desejável para as crianças, os pais e, provavelmente, até os professores, viverem”<sup>112</sup> (GUTMANN, 1999, p. 133).

### II.9.3. Meritocracia

A denominada meritocracia é, a nosso ver, a mais polêmica forma de interpretação da distribuição dos recursos educacionais.

Aristóteles e Platão acreditavam que a meritocracia seria uma forma justa de distribuição da educação, cujo objetivo seria o de as pessoas alcançarem um lugar apropriado na vida (NODDINGS, 2016, p. 10).

Platão acreditava, e difundiu essa ideia, que as posições mais altas da sociedade estavam reservadas para poucos, que conquistariam o direito à sua posição por seus próprios méritos. Segundo o filósofo, “a todas as crianças deveria ser dada a oportunidade de mostrar suas habilidades e só gradualmente seriam escolhidas”<sup>113</sup> (NODDINGS, 2016, p. 8). Para ele, esse critério foi pensado para ser justo e como aponta Noddings, “essa linha de pensamento ainda é muito forte na formulação de políticas educacionais atual”<sup>114</sup> (2016, p. 8).

---

<sup>112</sup> Tradução livre de: “A society fully charged with competition and so stripped of diversity would be a less desirable place for children, parents, and probably even teachers to live.”

<sup>113</sup> Tradução livre de: “all children were to be given opportunities to show their abilities and only gradually would they be sorted out.”

<sup>114</sup> Tradução livre de: “this line of thinking is still strong in today's educational policymaking”.

A interpretação por critérios meritocráticos, “exige que o Estado distribua os recursos educacionais em proporção à habilidade natural e à vontade de (disposição para) aprender demonstrada pelas crianças”<sup>115</sup> (GUTMANN, 1999, p. 128). A meritocracia, em princípio, sugere que o Estado deva “proporcionar às crianças com poucas habilidades naturais e pouca inclinação para aprender a menor parcela de recursos educacionais e a menor atenção educacional e às crianças com maiores habilidades naturais e motivação com o máximo”<sup>116</sup> (GUTMANN, 1999, p. 134), o que segue na contramão do que defendemos neste trabalho.

A meritocracia é a regra do mercado, que seleciona os melhores visando ao lucro que essas pessoas serão capazes de produzir. Não deve, contudo, ser a lógica da educação primária e infantil. Essa seria uma boa razão para argumentar que o ensino deve ser público e gratuito, pois uma vez delegado às instituições privadas, essas naturalmente prepararão seus estudantes para o mercado, pois é a lógica dentro da qual estão inseridas.

Mas, segundo Gutmann, na prática, os defensores da interpretação meritocrática do princípio da igualdade de oportunidades educacionais argumentam que “não são contra a oferta de uma educação adequada para todas as crianças, mas defendem a concentração de recursos na educação das crianças intelectualmente talentosas, ao invés de na criança mediana ou no aluno lento”<sup>117</sup> (1999, p. 134). No entendimento dos que defendem a meritocracia, a distribuição segundo critérios acima, “daria às crianças talentosas o que educacionalmente merecem e também dão à sociedade o que precisam: um maior acervo de capital humano para aumentar a produtividade social”<sup>118</sup> (1999, p. 134). A interpretação meritocrática da distribuição de oportunidades educacionais em nada assegura uma educação adequada às crianças com pouco talento intelectual. Por conseguinte, esses futuros cidadãos serão excluídos da participação na sociedade.

---

<sup>115</sup> Tradução livre de: “requires the state to distribute educational resources in proportion to children's demonstrated natural ability and willingness to learn.”

<sup>116</sup> Tradução livre de: “provide those children with relatively few natural abilities and little inclination to learn with the fewest educational resources and the least educational attention, and those children with the greatest natural abilities and motivation with the most.”

<sup>117</sup> Tradução livre de: “to argue not against providing an adequate education for all children, but for providing a better education for gifted children instead of concentrating resources on the “average” child and the slow learner”.

<sup>118</sup> Tradução livre de: “would give educationally gifted children what they deserve and also give society what it needs: a greater pool of human capital to increase social productivity.”



Em uma argumentação simplória, poder-se-ia dizer que o simples fato de a criança já nascer com capacidade natural, de ser bem-dotada, privilegiada pela sorte no nascimento, não deveria sequer ser considerado critério para distribuição de recursos ou distribuição dos escolares entre as escolas, o que permitiria a propagação e manutenção de imensa desigualdade social. Desde este ponto de vista, parece ser extremamente incoerente com o princípio da igualdade de oportunidades educacionais uma interpretação que tome em consideração para a distribuição de recursos as habilidades naturais da criança. Esta criança, com grande probabilidade, necessitará menos de uma política distributiva. Então, por que “crianças mais dotadas ou motivadas merecem mais educação se fizeram pouco ou nada para merecerem seus dons ou habilidades intelectuais?”<sup>119</sup> (GUTMANN, 1999, p. 135). Talento intelectual e motivação deveriam ser bases adequadas para merecer melhor educação? A consequência de uma resposta positiva a essas questões seria a manutenção da desigualdade também na vida adulta. Um estudante proveniente de família com boas condições financeiras, que tenha cursado as melhores escolas, conseguirá as melhores posições na estrutura social.

Não se pode esperar que todos nasçam em igualdade de condições, nossa posição original na sociedade nunca é igualitária, mas seguindo as teorias de Rawls e Dworkin, é plausível argumentar que se for dada oportunidade educacional a todos de que dela necessitem, é possível compensar a desigualdade natural ou social.

Ao concluir que nenhuma dessas três interpretações para o princípio da igualdade de oportunidades educacionais é plausível, em razão de suas implicações práticas, Gutmann (1999, p. 128) sugere como padrão mais democrático para a distribuição da educação primária os princípios da Autorização Democrática – que sustenta que as questões fundamentais do processo educacional devem ser decididas de maneira legítima e participativa – e o *Democratic Threshold Principle*, que contém um parâmetro substantivo para determinar a medida adequada de distribuição de recursos educacionais. Discorreremos sobre esse último princípio a seguir, pois o princípio da “Autorização Democrática” é mais um princípio procedimental a estabelecer quem tem autoridade para distribuir os recursos educacionais do que um princípio de justiça distributiva.

---

<sup>119</sup> Tradução livre de: “Why do more gifted or motivated children deserve more education if they have done little or nothing to deserve their greater intellectual gifts or motivation?”

#### II.9.4. Princípio do mínimo educacional democrático (*Democratic Threshold Principle*)

*Threshold* pode ser definido como um parâmetro mínimo, ou um divisor que demarcaria o início de algo desejável ou executável. Para este trabalho entendemos ser mais adequado conceber o *Democratic Threshold Principle* como um princípio do mínimo educacional, inerente à dignidade da pessoa, em analogia ao mínimo existencial, entendido esse como a parcela mínima que cada pessoa necessitaria para viver.

O direito ao mínimo existencial é, segundo Bernardo Fernandes, o direito “a que existam condições materiais básicas para a vida” (2015, p. 305). Ainda de acordo com o autor, o mínimo existencial “acaba sendo pressuposto não só para a vida em si, mas para uma vida digna como condição até mesmo para o exercício das liberdades privadas (autonomia existencial) e públicas (direitos políticos)” (FERNANDES, 2015, p. 305), devendo ser garantido pelo Poder Público “de forma absoluta (dado a *priori*) ou relativa (contextualizado em diferentes formas e modos)” (FERNANDES, 2015, p. 305). Nessa linha de raciocínio, o mínimo educacional seria a parcela mínima a que cada pessoa teria direito para que possa exercer sua autonomia existencial e seus direitos políticos, o que nas palavras de Gutmann seria exercer a capacidade para exercer a democracia deliberativa.

Na concepção de Gutmann, esse princípio

evita os erros na equalização e na meritocracia, especificando que as desigualdades na distribuição dos bens educacionais podem ser justificadas se, mas apenas se, não privarem qualquer criança da capacidade de participar efetivamente no processo democrático, o que determina, entre outras coisas, a prioridade da educação em relação a outros bens sociais<sup>120</sup> (1999, p. 136)

O princípio do limiar democrático<sup>121</sup> delimita o que poderia ser chamado de “autoridade democrática não discricionária”, é dizer, esse princípio

---

<sup>120</sup> Tradução livre de: “It avoids the mistakes in both equalization and meritocracy by specifying that inequalities in the distribution of educational goods can be justified if, but only if, they do not deprive any child of the ability to participate effectively in the democratic process (which determines, among other things, the priority of education relative to other social goods)”

<sup>121</sup> *Threshold* é traduzido como ‘limiar’ por Camilla Addey (2016).

delimitaria um mínimo necessário que não poderia ser suprimido por qualquer autoridade (o Estado ou os pais), embora possa ser suplantado, se assim o desejarem. Para isso, explica a autora, “impõe uma exigência moral de que as instituições democráticas aloquem recursos suficientes à educação para proporcionar a todas as crianças uma capacidade adequada para participar do processo democrático”<sup>122</sup> (GUTMANN, 1999, p. 136).

Assim, a distribuição dos recursos para a educação, especialmente a primária, deve ser maximizada de modo a destinar tantos recursos quanto à educação necessite para alcançar o *threshold*, pois, desta forma, estar-se-ia garantindo o desenvolvimento máximo das potencialidades individuais das crianças. No entanto, embora as implicações políticas para o estabelecimento de um padrão de distribuição da educação que se pretende que seja justo já tenham sido determinadas, em princípio, ao se eleger o *threshold*, o padrão de distribuição, “o que constitui uma justa distribuição da educação democrática não só pode variar entre as diferentes sociedades democráticas, mas também pode mudar significativamente ao longo do tempo na mesma sociedade”<sup>123</sup> (GUTMANN, 1999, p. 138). E isto se justifica em parte porque quanto mais educados forem os cidadãos mais ‘educação’ será demandada pelos próprios cidadãos, o que faz com que as sociedades evoluam com o passar dos anos.

Em suma,

o padrão democrático é consistente com a visão de que existe um mínimo absoluto de alfabetização abaixo do qual nenhuma sociedade democrática poderá dizer que fornece uma educação adequada aos seus cidadãos. Mas o padrão exige mais das democracias do que simplesmente fornecer um mínimo absoluto. O limiar de uma habilitação para participar efetivamente nas decisões políticas provavelmente demandará mais educação com melhor qualidade para todos os cidadãos conforme o nível médio e

---

<sup>122</sup> Tradução livre de: “It does so by imposing a moral requirement that democratic institutions allocate sufficient resources to education to provide all children with an ability adequate to participate in the democratic process.”

<sup>123</sup> Tradução livre de: “What constitutes a just distribution of democratic education not only may vary among different democratic societies but also may change quite significantly over time in the same society.”

qualidade da educação na sociedade aumenta<sup>124</sup> (GUTMANN, 1999, p. 139).

Assim, embora a autora admita que a educação acima do mínimo educacional possa ser democraticamente distribuída por critérios meritocráticos – pois se supõe que todos os estudantes estariam em igualdade de condições, de modo a estabelecer modos de vida semelhantes para os indivíduos que estejam ocupando situações semelhantes –, a educação de nenhuma criança poderá se situar abaixo desse patamar, de modo a preservar a finalidade de promover a efetivação das oportunidades educacionais igualitárias. Estabelece-se, então, um núcleo mínimo que deve ser respeitado por todas as instituições educacionais.

Neste contexto, interpretar o *Democratic Threshold Principle* como um princípio que clama pelo direito mínimo a uma educação adequada vai ao encontro do que se defende neste trabalho, pois visa a garantir um mínimo educacional, do qual o poder público não poderá se esquivar, obrigando-o a prover as medidas necessárias para que seja alcançado.

Sem embargo, nossa simpatia pelo princípio do limiar democrático não deve nos levar a desconhecer os problemas desse princípio. Como a própria Gutmann reconhece, nem a delimitação do *threshold* e nem as fronteiras entre um investimento satisfatório ou insatisfatório a esse princípio estão determinadas, na medida em que há uma relatividade desse princípio em função das diferentes experiências culturais, desenvolvimento econômico e políticas sociais existentes em cada sociedade.

A aplicação do princípio do *Democratic Threshold* pode ser problemática devido a uma ambiguidade que está situada na própria definição desse princípio. Com efeito, há pelo menos duas interpretações possíveis para o princípio do *Democratic Threshold*, e nenhuma delas está livre de problemas.

A primeira interpretação é uma interpretação libertária, que enxerga o princípio como estabelecendo apenas um modesto núcleo mínimo de medidas assistencialistas e tolera uma série de desigualdades naturais, econômicas e sociais. A proteção oferecida por essa interpretação seria minimalista, sendo compatível com um

---

<sup>124</sup> Tradução livre de: “The democratic standard is consistent with the view that there is some absolute minimum of literacy below which no democratic society could be said to provide an adequate education to its citizens. But the standard demands more of democracies than supplying an absolute minimum; the threshold of an ability to participate effectively in democratic politics is likely to demand more and better education for all citizens as the average level and quality of education in our society increases.”

Estado organizado segundo um liberalismo econômico do tipo *laissez-faire*. O *Democratic Threshold* seria equivalente, portanto, à mera satisfação daquelas condições mínimas para a participação dos mais vulneráveis, pouco importando as exigências de justiça envolvidas na distribuição dos recursos educacionais. O problema dessa interpretação, no entanto, é que ela parece ser indiferente aos princípios de justiça distributiva de uma concepção moderna de justiça como as teorias de Rawls, Dworkin e tantos outros, que buscam equalizar a distribuição de bens e reduzir a influência do fator “sorte” na alocação dos recursos. Uma interpretação liberal e minimalista incide, portanto, no risco de o princípio do limiar democrático (*Democratic Threshold*) se tornar uma proteção *insuficiente* do ideal igualitário que se situa na base do princípio (mais geral) da igualdade oportunidades educacionais.

A segunda interpretação, por sua vez, parece mais coerente com os propósitos desse trabalho. Ela entende o *Democratic Threshold* de maneira mais ambiciosa, de modo que a sua satisfação depende de uma política pública que compense de maneira razoável a influência do fator sorte – incluindo-se a sorte natural – na oferta de oportunidades educacionais. O atendimento do *Democratic Threshold* passa a depender não apenas de um patamar modesto de recursos básicos para a educação, mas a exigir, para, além disso, uma transferência de recursos dos mais favorecidos para os mais necessitados, com o objetivo de equalizar as condições educacionais dos indivíduos portadores de desvantagens e dos demais. O problema dessa segunda interpretação, no entanto, é que ela faz com que o critério do *Democratic Threshold* deixe de ser um critério distinto do critério da equalização, que examinamos nas seções anteriores. Essa interpretação, que nos parece a mais adequada, torna o limiar democrático praticamente equivalente ao princípio da equalização.

Sem embargo, o problema da segunda interpretação, que consiste na não diferenciação entre o *Democratic Threshold* e o princípio da equalização, não deve nos levar a abandoná-la, pois ele estabelece um teste adequado para o grau de investimento e atenção diferenciada que deve ser oferecido para os portadores de TDAH em uma sociedade democrática. Os resultados desse teste, aliás, parecem ser semelhantes aos que seriam alcançados caso fosse aplicado o modelo do seguro hipotético de Dworkin, que estabelece como legítima uma política distributiva

segundo a qual o Estado exija de cada um dos cidadãos em geral o pagamento da contribuição que seria devida como prêmio de um seguro hipotético que uma pessoa razoável contrataria na situação hipotética da constituição inicial de uma sociedade. Os dois testes (do *threshold* democrático e do seguro hipotético) se complementam e podem ser utilizados para estabelecer as obrigações do Estado em relação à educação dos portadores de TDAH.

Desse modo, tendo como pressuposto teórico o princípio da igualdade de oportunidades educacionais interpretado a luz do princípio do limiar democrático, o limite educacional para as crianças com TDAH em idade de alfabetização deveria respeitar ou se basear nos estudos empíricos que serão analisados mais adiante no capítulo III, bem como nas propostas que, em decorrência desses estudos, serão por nós apresentadas, embora Gutmann afirme que a tomada de decisão democrática ainda pode ser o caminho mais efetivo para determinar o *Threshold* (1999, p. 137), nos arriscaremos a sugerir algumas diretrizes. Ainda segundo a autora, sendo a adequação educacional relativa e dependente do contexto social específico, a definição do limiar democrático educacional “dependerá, em parte, de uma avaliação empírica de como podemos garantir a todas as crianças uma educação adequada”, como a que fizemos no capítulo I e, “em parte, de uma avaliação normativa da adequação”<sup>125</sup> (GUTMANN, 1999, p. 137), o que se pretende realizar no próximo capítulo deste trabalho.

## II.10. Conclusões parciais

Pode-se verificar que há um amplo catálogo de argumentos sobre e educação e justiça distributiva que justificam a pretensão que estamos defendendo de reconhecer um direito à educação especial em favor dos portadores de TDAH.

Atualmente, é plausível afirmar que ninguém mais nega o direito à educação. Desta forma, as discussões sobre o tema se encontram agora em um nível de especificidades onde questões como o papel e a importância da instituição escola nas relações entre educação e sociedade ou como a educação deveria ser distribuída

---

<sup>125</sup> Tradução livre de: “Whether it is will depend partly on an empirical assessment of how we can best guarantee all children an adequate education, and partly on a normative assessment of what adequacy entails.”

considerando os princípios de justiça e equidade, por exemplo, tornam-se objetos do debate.

Neste ponto, a filosofia da educação se apresenta como ferramenta necessária para refletirmos acerca do lugar da educação na formação de uma sociedade menos estratificada e mais consciente de seus direitos e deveres. Assim, no contexto de um ambiente educacional democrático, tal como pensado pela filosofia da educação de Dewey, a análise das relações entre sociedade e educação se apresenta como fundamental para que possam ser debatidos os desacordos acerca das oportunidades educacionais que, como defendemos, devem ser distribuídas observando-se as particularidades das crianças.

Nesta linha, ressaltamos que qualquer concepção moderna de justiça distributiva supera com facilidade a noção clássica que atribui valor à meritocracia e aos talentos naturais na determinação do quinhão de recursos que devem ser investidos em cada um. Se há, por parte dos portadores desses talentos, alguma pretensão a obter uma parte desses recursos tão grande quanto a dos necessitados, essa pretensão só pode estar fundada em considerações estranhas à justiça, como argumentos de eficiência econômica ou de outra natureza. A justiça é um ideal que se constrói de maneira independente dos méritos ou talentos de cada indivíduo e implica, por conseguinte, uma responsabilidade coletiva da comunidade de distribuir de maneira equitativa os recursos e benefícios derivados da cooperação social.

A questão de saber qual parcela desses recursos deve ser empregada em favor de cada grupo social – incluindo-se os grupos vulneráveis – deve ser uma questão anterior à de determinar o conteúdo do direito de propriedade, por exemplo, para fins de estabelecer qual parcela desse direito deve ser comprometida por meio da tributação. A propriedade não é um direito natural e o seu regime faz parte do feixe de direitos que a comunidade política estabelece a partir de um juízo político-moral sobre a distribuição justa dos bens sociais.

Um arranjo educacional deve tomar em conta, como explica Rawls, as circunstâncias de cada membro da comunidade, com o objetivo de neutralizar vantagens e desvantagens naturais e empoderar os ocupantes de posições sociais desvantajosas, inclusive com a alocação de recursos a fim de tornar não apenas

disponível, mas *equitativo* o acesso de todos aos cargos e posições sociais mais vantajosas.

A noção de educação democrática, por sua vez, implica reconhecer que a própria educação deve formar cidadãos que se reconheçam como iguais e como responsáveis pelo desenvolvimento de cada membro da comunidade. Cada cidadão deve, no processo de educação, adquirir uma formação para o exercício da cidadania e das responsabilidades que se conectam a elas.

Para justificar e explicar essas responsabilidades, que implicam o dever de igual respeito e consideração por todos os membros da comunidade, a noção de obrigações associativas e a teoria da legitimidade da comunidade política propostas por Dworkin podem ser aceitos e constituem um argumento poderoso em favor das políticas, normas e programas defendidos nessa tese de doutoramento. Um atendimento educacional diferenciado não deve ser visto como um tema inerente apenas aos portadores de TDAH, pois qualquer direito titularizado por um indivíduo ou grupo vulnerável impõe uma responsabilidade social para a coletividade, e é parte das responsabilidades conectadas à cidadania defender e prover esses direitos.

Ademais, o modelo de igualdade de recursos defendido por Dworkin, que realiza alguns ajustes na teoria da justiça de John Rawls – para inserir o elemento da responsabilidade pelas decisões individuais, atividades econômicas, riscos e empreendimentos de cada um –, oferece uma justificativa adequada para essas ações. Como demonstramos nesse trabalho, os portadores de TDAH têm direito a serem considerados segundo suas diferenças e, com os recursos pedagógicos, clínicos, psicológicos e educacionais adequados, são capazes de desenvolver com plenitude as suas habilidades e dons individuais. O modelo de justiça distributiva do “seguro hipotético” nos permite prever que o investimento da coletividade na educação desses cidadãos é plenamente razoável e estaria contemplado pelo seguro hipotético que pessoas sensatas e cientes das suas obrigações de cidadãos assumiriam no contexto imaginado por Dworkin para determinar sua concepção de igualdade de recursos.

O princípio fundamental de distribuição de recursos no âmbito da educação primária deve ser, como explica Gutmann, o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, interpretado à luz do critério da equalização, que fixa um



limiar razoável para o pleno exercício, em igualdade com os demais cidadãos, de todos os direitos e prerrogativas de cidadania em uma sociedade democrática.

Sem o reconhecimento da titularidade do direito à educação especial em favor dos portadores do TDAH e de um reconhecimento semelhante de direitos a todos os grupos sociais vulneráveis, o ideal de educação democrática se torna uma miragem. O direito dos portadores do TDAH à educação – uma educação em condições dignas e adequadas à sua situação – é uma exigência político-moral e jurídica em todas as sociedades que levem a sério as obrigações associativas, os princípios de justiça e a exigência de igual respeito e consideração que constitui um pressuposto para a legitimidade de qualquer sociedade. Veremos, no próximo capítulo, as principais obrigações do Poder Público que derivam desse direito.

### **CAPÍTULO III**

#### **AS OBRIGAÇÕES DO PODER PÚBLICO NO ÂMBITO EDUCACIONAL E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM TDAH**

Na medida em que buscamos ver reconhecidos alguns direitos educacionais voltados para as crianças com TDAH, necessária se faz uma análise das políticas públicas educacionais em vigor no Brasil e dos instrumentos normativos internacionais que disciplinam a matéria. Na falta de uma política educacional eficaz para a inclusão deste grupo específico, um caminho a ser percorrido é verificar a possibilidade de interpretar extensivamente as políticas e leis de proteção em vigor no Brasil, bem como os instrumentos normativos relacionados às pessoas com deficiência e sua relação ou não com os portadores de TDAH.

Com este intuito, passaremos a analisar as políticas educacionais em busca de elementos para fundamentar nosso propósito para, ao final, apresentarmos algumas diretrizes práticas que, como dito, acreditamos que possam ser a base para a elaboração de políticas públicas que garantam aos educandos com TDAH um tratamento educacional diferenciado.

##### **III.1. O espaço escolar e os desafios postos à implantação de políticas públicas**

Ao abordar o processo de alfabetização sob o contexto social do que chama de objeto cultural, entendido esse como o domínio da escrita e da leitura como um status social diferenciado, Ana Luiza Smolka (2003) alerta para aspectos muitas vezes não percebidos pela “sociedade letrada”. A escrita e leitura, explicam a autora, são atividades culturais e sociais “cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais, mas que, contraditoriamente, uma grande parcela da população não aprende seu funcionamento porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva” (SMOLKA, 2003, p. 15).

Desse modo, o objeto cultural e instrumental passa a ser também objeto de exclusão e seletividade.

Segundo a autora, a alfabetização se constitui em uma das questões sociais mais fundamentais na sociedade, em razão de “suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico” e reflete na sociedade como um todo (SMOLKA, 2003, p. 16).

Neste cenário, um apelo à “democratização do ensino” teve como ideal a promoção do acesso à alfabetização pela escolarização. Não obstante, a alfabetização se viu inviabilizada “pelas próprias condições da escolarização” (SMOLKA, 2003, p. 16), na medida em que garantir apenas o acesso à escola se mostrou insuficiente.

Apesar de essas considerações referirem-se a uma época em que o analfabetismo ainda era um problema social de larga proporção<sup>126</sup>, o texto não perde sua atualidade, na medida em que o domínio do “objeto cultural”, hoje representado pela educação segmentada em níveis socioeconômicos e pelo acesso aos recursos por critérios meritocráticos, continua sendo instrumento segregador e contribuindo, de certa forma, para o aumento da desigualdade cultural que culmina em uma desigualdade social.

Com a criação da política de democratização do ensino, criou-se a ideologia de acesso garantido e irrestrito à alfabetização pela escolarização. Contudo, esse ideal educacional não consegue atingir seu objetivo. É inviabilizado pelas próprias condições em que essa escolarização é idealizada, pois se idealizou a “produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível”, ou seja, em um “processo da produção do ensino em massa” constituído por práticas pedagógicas que, segundo Smolka, “não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam” (2003, p. 16). Verifica-se que houve um movimento no Brasil sob a justificativa de democratização do ensino. Contudo, a democratização do ensino pensado apenas na

---

<sup>126</sup> A taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais de idade, entre os anos de 1986 e 1997, passou de 20,0% para 14,7%. Os valores para os anos de 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993 e 1995 foram, respectivamente, 20,0%; 17,0%; 19,7%; 19,0%; 19,0%; 18,3%; 16,3% e 15,5%. Isso significa que antes de 1986, a taxa de analfabetismo da população brasileira com idade a partir dos 15 anos era de pelo menos 20%. (IBGE, Censo Demográfico 1991 e Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1986-1990, 1992-1993, 1995, dados não publicados). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/notasindicadores.shtml>> Acessado em 02.08.2016 às 18:42h.

perspectiva de garantir o acesso à educação por si só não atende aos fins de uma educação adequada como a que se pretende defender neste trabalho, em grande medida porque não houve uma política de melhoria também do processo de ensino-aprendizagem, que levasse em conta o conflito entre igualdade de oportunidades e igualdade de condições (KRAMER, 1982, p. 55), ou, na nomenclatura que vimos utilizando, igualdade de recursos.

Ao ser garantido o acesso à escola, sob a bandeira da democratização do ensino, mas sem que se implantasse um trabalho pedagógico que atuasse para efetivamente beneficiar às crianças as quais se destinava, referida política não trouxe os resultados almejados. Neste contexto, acreditava-se que o problema seriam as crianças que “não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola” (KRAMER, 1982, p. 55). Desse modo, na década de 70, o governo brasileiro implementou um programa de ‘educação compensatória’ que em sua essência deveria implementar um conjunto de medidas pedagógicas para compensar qualquer diferença que fora apresentada pelo escolar, seja alguma deficiência ou mesmo uma carência social, mas, sobretudo direcionadas às “carências culturais das crianças provenientes das classes sociais dominadas” (KRAMER, 1982, p. 54). A educação compensatória, explica Kramer, “deveria corrigir as supostas defasagens que provocariam o fracasso das crianças” (KRAMER, 1982, p. 54). Mas, como explica Smolka, “confundindo convenientemente ‘diferença’ com ‘deficiência’”, o programa começou a criar mitos com relação ao fracasso escolar (2003, p. 16), pois propunha ações compensatórias com a finalidade de “compensar” as deficiências do sistema educacional ao invés de trabalhar com as realidades das crianças. Como explica a autora, aos poucos “começou a surgir a necessidade de se reconsiderar a educação compensatória: a política da carência cultural e os métodos decorrentes desta política não haviam, efetivamente, diminuído os índices da evasão e da repetência escolar” (2003, p. 16).

Como a implantação das políticas de educação compensatória não alcançou o objetivo de diminuir os índices de evasão escolar<sup>127</sup> e repetência, voltou-

---

<sup>127</sup> A autora chama a atenção para o fato de que nas escolas particulares a evasão escolar era camuflada pela “mudança de escola”, mas que o contexto de insatisfação com os métodos educacionais e a desconfiança generalizada em que os professores desconfiam das crianças, os pais desconfiam dos professores e dos próprios filhos eram as mesmas. E nesse ambiente social, as crianças vão aprendendo “a não confiar em si mesmas nem nos adultos” (2003, p. 16).

se o foco das políticas públicas para o professor. A carência já não era mais vista como da criança, mas, sim, do professor, que não era suficientemente capacitado para implementar uma educação de qualidade. Para compensar, então, essa deficiência, implantou-se a política do livro didático, de modo que “do mito da incapacidade da criança começou a surgir o mito da incompetência do professor: era ele, então, o malformado, mal-informado, desatualizado e, ‘por isso’, mal pago” (SMOLKA, 2003, p. 16). A qualificação dos professores é, sem dúvida, questão essencial em uma política educacional que objetive a educação de qualidade e que queira se apresentar como democrática. No entanto, apenas a qualificação dos profissionais de forma eficiente não garantirá resultados satisfatórios se não forem disponibilizadas estruturas apropriadas para que possam realizar seu trabalho, como um número adequado de alunos por sala de aula, por exemplo.

Ao falar sobre a estrutura das escolas, Smolka enfatiza que com salas de aula “desnudas e super populosas, a imposição do silêncio, da imobilidade, da esterilidade e da estagnação acaba sendo uma ‘opção’ a que o professor recorre para poder sobreviver, contidamente, disciplinadamente, com quarenta crianças” (2003, p. 69). Essa situação, que ainda é rotineira nas escolas, não oferece as “mínimas condições de espaço, de tempo e de ampliação de conhecimentos” (SMOLKA, 2003, p. 69).

Os conhecimentos que as crianças vão adquirindo antes de entrar para a escola, ou seja, os conhecimentos que possuem ao entrar na escola, dependem de uma série de fatores, principalmente do meio em que vivem, suas condições de vida, modos de percepção do mundo etc. E neste contexto, as diversidades vão se destacando e as dificuldades se apresentando.

Em suas pesquisas<sup>128</sup> sobre a aquisição da escrita e sua relação com a construção do conhecimento das crianças em fase de alfabetização, Smolka pôde perceber que as crianças atribuem um sentido variado à escrita e a “seus esquemas de interpretação”, que vai depender das suas “experiências passadas” e “dos conhecimentos adquiridos” (2003, p. 26). Constatou a autora que as escolas desconhecem “o valor de tais esquemas”, o que faz com que cheguem a confundir a

---

<sup>128</sup> A escolha do trabalho da dra. Ana Luiza Smolka se deu especificamente pela natureza de seu trabalho, que não se limitou apenas à sondagem inicial, mas que se desenvolveu a partir de uma pedagogia que o norteava e o articulava, interagindo com as crianças e professores durante todo o ano letivo (2003, p. 27).

“falta de conhecimento”, que em razão de suas origens e histórico de vida pode lhes faltar, ou ser insuficientes, com a “incapacidade mental e motora” (SMOLKA, 2003, p. 26). Essa falta de percepção da escola quanto aos modos como a criança vai absorvendo, ou interpretando, a escrita e leitura, por exemplo, conduz a “uma avaliação das crianças como inaptas a adquirir os conhecimentos acadêmicos, isto é, serve de justificativa para que ‘não se ensine nada a elas’” (SMOLKA, 2003, p. 26).

Esse parece ser o dilema em que vivem as crianças portadoras do TDAH, na medida em que seus esquemas de interpretação, formas de expressão, modo de se comunicar, seu *timing*, não são compreendidos pela escola, o que faz com que a escola as julgue inaptas para adquirir os conhecimentos acadêmicos necessários para sua alfabetização, porque não conseguem aprender, não é preciso empregar um esforço para ensiná-las. São deixadas às margens ou o problema é transferido para a família resolver.

Quando do ingresso da criança na escola e, principalmente na fase da alfabetização, “as atenções se concentram na escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida, e as preocupações se encontram voltadas para os pré-requisitos da alfabetização” (2003, p. 69), como explicado por Smolka. Porém, apesar das preocupações estarem centradas na alfabetização, a autora pôde constatar, por parte dos professores, o desconhecimento dos processos de aquisição da linguagem escrita e, por outro lado, a preocupação com o cumprimento do programa e a inflexibilidade no processo de avaliação.

As crianças têm diferentes habilidades e, por isso mesmo, diferentes modos e ritmos de aprender. Cada uma tem seu tempo. Essa assertiva pode ser extraída dos pensamentos tanto de Piaget como de Vygotsky, para os quais as ideias de *timing* e *readiness*<sup>129</sup> seriam cruciais para o aprendizado infantil, como afirma NODDINGS (2016, pp. 15-16), por isso o ensino em ciclos de aprendizagem e não em anos letivos vinculados ao calendário anual aparenta ser uma boa alternativa. Às vezes, alguns poucos meses a mais podem ser suficientes para que a criança atinja seu aprendizado. Será que fazer o aluno repetir um ano inteiro novamente é a melhor estratégia de aprendizagem? Por isso, envolver os professores em planos de orientação às crianças com dificuldades de aprendizagem é uma medida que se faz necessária. A

---

<sup>129</sup> Ainda não consegui estabelecer uma tradução apropriada para esses termos.

escola deve oferecer oportunidade para todos aprenderem. Muitas vezes, o professor tem que discriminar para igualar. Normalmente, o aluno que é retido no final do ano já apresentava problemas e ou dificuldades ao longo do ano, por isso é preciso fazer o acompanhamento global do aluno.

Há que se começar promovendo uma mudança de paradigmas no tocante à concepção da instituição escolar que ainda é vista mais como uma instituição autoritária do que como um espaço democrático. O direito à educação não deve significar apenas direito à vaga nas escolas, mas direito à educação de qualidade, ou seja, uma educação que promova a aprendizagem e a formação cidadã. O foco das políticas públicas deve ser no processo de aprendizagem e não na manutenção do aluno na escola, como bem demonstrou Ana Smolka em suas pesquisas.

Contudo, para que essa mudança seja possível, é preciso, antes, mudar a relação de ensino, o pensamento dos próprios educadores. Num sistema de educação tradicional, o professor se coloca na posição de quem detém o conhecimento e cuja tarefa de ensinar se caracteriza pela (ou se resume na) transmissão linear e unilateral desse conhecimento à criança, que tenta se adequar e copiar a matéria do quadro mesmo sem saber por quê, muitas vezes para, como enfatizado por Dewey, lograr a felicidade ou evitar a dor do fracasso (DEWEY, 1998, p. 24). As crianças, nesse sistema, permanecem presas a um ciclo de hábitos replicados, sem qualquer pensamento crítico, o que ele chama de adestramento<sup>130</sup>, como já mencionado anteriormente no capítulo II. Um dos problemas deste sistema de ensino é que quando as crianças não conseguem atender às expectativas dos professores, eles concluem, com base em preconceitos ideológicos, que “as crianças têm problemas; que elas são incapazes; que elas não prestam atenção e não têm os pré-requisitos desenvolvidos; conseqüentemente, não podem ser alfabetizadas” (SMOLKA, 2003, p. 39). Esse pensamento, contudo, não se mostra eficiente e é pouco adequado para auxiliar as crianças avaliadas como problemáticas em seu processo de aprendizagem. E neste contexto, vão tomando espaço os conceitos de uma avaliação cognitiva como mencionado por Smolka, que concretamente apenas alteram os rótulos, passando a

---

<sup>130</sup> O adestramento a que se refere Dewey, muito se assemelha, em nosso entendimento, aos cursos preparatórios para concursos ou ENEM, nos quais as pessoas são treinadas em como fazer a prova, inclusive as de redação.

classificar as crianças como pré-silábicas, silábicas ou alfabéticas, mas continuam a “culpar a criança pela não-aprendizagem, pela não-compreensão” (2003, p. 59).

Exemplo de como crianças consideradas incapazes conseguem aprender quando dado a elas o tratamento diferenciado adequado, com a adoção dos procedimentos pedagógicos diferentes dos usados em sala de aula (já que os métodos que estavam sendo utilizados pelas professoras em sala de aula não estavam atingindo o resultado esperado) é relatado na seguinte passagem:

[...] Como era importante, naquele momento do nosso trabalho, observar e demonstrar que as crianças não eram ‘débeis mentais’, e que todo um contexto deveria ser levado em conta na análise do problema, assumimos o trabalho com as crianças indicadas pelas professoras, em pequenos grupos de cinco e sete alunos, duas ou três vezes por semana, adotando procedimentos pedagógicos diferentes dos usados em sala de aula (SMOLKA, 2003, p. 33).

Ao final do semestre, as crianças estavam completamente alfabetizadas, contudo, ficaram retidas porque apresentavam, nas atividades em sala de aula, um desempenho insuficiente para obter a aprovação. Segundo os critérios adotados pelas professoras, e que justificaram suas condutas, as crianças eram “lentas demais nos ditados, trocavam letras e cometiam muitos erros” (SMOLKA, 2003, p. 33), demonstrando a prevalência da inflexibilidade no processo de avaliação. A escola, ao que foi constatado pelas pesquisas de Smolka (2003, p. 108), não se preocupa ou não se atenta para questões extraclasse que podem influenciar o desempenho do aluno em sala de aula, reduzindo suas preocupações aos erros de ortografia e gramática.

Quanto à questão da relação pedagógica e dos procedimentos de ensino da leitura e da escritura na escola, Smolka conclui que:

a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem (porque o “como dizem” revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a ter um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina,



culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão (2003, p. 112).

Ao comentar as diferentes concepções da relação pensamento-linguagem no processo de aprendizagem que têm como referenciais teóricos Piaget de um lado e Vygotsky de outro, Smolka enfatiza que cada uma dessas concepções teóricas irá resultar em diferentes posições quanto às relações de ensino. Como apontado por ela

ao falarem da construção individual do conhecimento, Piaget e Emília Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança que aprende. Ao falar da ‘internalização das formas culturais de comportamento’ (papeis e funções sociais), Vygotsky enfatiza o papel do adulto como ‘regulador’ na relação com a criança. As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de ‘zona potencial de desenvolvimento’, afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação (2003, p. 58).

Dessa forma, e como explica a autora, “a questão pedagógica da alfabetização” deve ser analisada não só “em relação ao processo de construção individual do conhecimento, proposto por Piaget e Ferreiro”, mas também considerando “o processo de internalização dos papeis e funções sociais apontados por Vygotsky”<sup>131</sup> (2003, p. 58), de modo que as crianças possam internalizar os conhecimentos que foram adquirindo com suas próprias experiências, não apenas com o que lhes é dado em sala de aula, mas que possam pensar criticamente e não apenas acumular um conjunto de informações para aplicar em alguma data futura.

### **III.2. A criança no contexto escolar**

Um dos aspectos revelados pelos resultados das pesquisas de campo de Smolka demonstra que, por vezes, os métodos escolares não auxiliam a criança em seu processo de alfabetização. Ao contrário, muitas vezes esta noção é “truncada pela

---

<sup>131</sup> Sobre a relação entre as teorias de Vygotsky, Piaget e Dewey, consultar Susan Mayer (2008).

maneira como a escrita é apresentada na escola” (2003, p. 27). A aplicação de um (único) método ou cartilha é falha, pois não considera as diferenças e propaga a padronização, tal como o modelo de educação hierarquizada e padronizada de Platão, criticada por Dewey.

As pesquisas de Smolka, embora não se refiram a crianças portadoras de TDAH, mas a crianças também marginalizadas por sua aparente incapacidade de aprender (que, ao final, em grande parte, acaba por se revelar em dificuldades apenas), demonstram que a forma tradicional de ensino pode ocasionar mais prejuízos que benefícios para a sociedade, na medida em que excluem as crianças que demonstram mais dificuldades e que não conseguem acompanhar a turma. Conforme apontado por ela, embora a leitura seja “uma atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais [...] contraditoriamente, uma grande parcela da população não aprende seu funcionamento porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva” (SMOLKA, 2003, p. 15).

Neste contexto, poderia indagar-se: em que importa o fato, ou qual a consequência, de a criança portadora de TDAH (mas não somente ela) ter baixo rendimento na escola? Além das notas mais baixas em si e do histórico escolar mediano ou abaixo da média (sem mencionar ainda os fatos, também comuns, de serem reprovadas ao final do ano letivo ou de abandonarem a escola), quais outros fatores ou aspectos da vida do indivíduo poderiam ser afetados com a vivência dessa experiência? E no caso da alfabetização, por se tratar da primeira etapa da vida escolar da criança, quais os impactos ou influência que esse período poderia acarretar em sua vida adulta?

Poderíamos dizer que uma das consequências que pode afetá-los e lhes acompanhar por toda a vida seria o desenvolvimento da “valorização negativa” em relação a si próprios, o baixo nível de auto-estima, o sentimento de menos valia, de incapacidade e de rejeição pelos seus pares.

Ao tratar da questão, Oliveira enfatiza que “investigar aspectos relativos à identidade do aluno não tem sido uma preocupação muito frequente entre os pesquisadores da área educacional” (1997, p. 153). No entanto, fato é que na sala de aula, no seu cotidiano, o professor frequentemente “se depara com uma série de situações que envolvem a formação da identidade do aluno” e, nesse contexto, a

depende da sua postura ou das ações e práticas que adote, ainda que não tenha consciência das consequências dos seus atos, “acaba cercado-se de uma série de práticas [...] que imprimem uma orientação ao desenvolvimento dessa identidade” (OLIVEIRA, 1997, p. 153).

Essas questões, que se referem ao desenvolvimento humano, e que se relacionam com “a maneira pela qual o aluno se percebe, a imagem que ele faz de si mesmo na sala de aula” (OLIVEIRA, 1997, p. 153), podem colocar em foco a valorização negativa da criança em relação a si mesma. O aluno começa a acreditar que não é capaz e, por isso, desiste no meio da realização de alguma atividade, não a finaliza; ou tem baixo autoconceito, que como apontado pela autora, refere-se a “atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe” (OLIVEIRA, 1997, p. 154), sendo o autoconceito acadêmico fruto da “percepção que o aluno tem das suas habilidades” (MOYSÉS, 2007, p. 38). A auto-imagem “apresenta-se como um sinônimo de autoconceito, mas com uma ênfase no aspecto social de sua formação” (OLIVEIRA, 1997, p. 154). Em suma, representa como a criança se percebe no ambiente escolar.

Ao falar sobre o tema, Moysés, mencionando uma série de pesquisas, enfatiza que nos diversos estudos realizados ficou “constatada a relação entre as notas escolares e o autoconceito”, bem como que os “estudos específicos sobre a auto-estima também demonstraram que ela era afetada pelo fracasso escolar do aluno”, afirmando existir sim uma “relação significativa entre o autoconceito e o rendimento escolar” (2007, p. 38).

Um ciclo de sucessivas experiências de fracasso escolar faz com que aumente ainda mais a possibilidade de novos fracassos, transformando-se em um verdadeiro círculo vicioso e levando a uma autodesvalorização, justamente porque

[o] fato de se considerar bom ou ruim pode acabar influenciando o seu desempenho escolar na medida em que poderá afetar o seu grau de esforço, de persistência e o seu nível de ansiedade. Estudos nesse setor apontam que pessoas com percepções positivas das suas capacidades aproximam-se das tarefas com confiança e alta expectativa de sucesso. Consequentemente, acabam se saindo bem (MOYSÉS, 2007, p. 38).

Para este trabalho, interessa-nos particularmente a relação que os pesquisadores conseguiram traçar entre o nível de autoconceito do aluno e seu desempenho acadêmico. As pesquisas têm demonstrado a existência de uma forte relação entre um alto nível de auto-estima e um bom desempenho acadêmico e, de outro modo, um baixo desempenho escolar e um baixo nível de auto-estima, sentimento de ser menos capaz e menos aceito (OLIVEIRA, 1997, p. 154; MOYSÉS, 2007, pp. 33-41).

Embora o trabalho de Oliveira tenha focado na elaboração social da identidade sob a perspectiva étnico-racial e sócio-econômica, suas observações são importantes para reforçar o argumento de que as crianças portadoras de TDAH, que por condições naturais já são afetadas negativamente em sua auto-estima, precisam ter suas necessidades reconhecidas e receber tratamento educacional especializado, reforçando seu autoconceito positivo, de modo a auxiliá-las a conseguir êxito acadêmico, entendido como a superação de suas dificuldades e alcance do aprendizado necessário para que possa exercer sua autonomia intelectual e existencial. Como demonstrado no capítulo I, pessoas com TDAH têm por característica um sentimento de baixa-estima bastante acentuado, muito em razão das suas dificuldades executivas.

Assim, considerando que a criança com TDAH já enfrenta uma série de fatores que afetam sua auto-estima e contribuem para fomentar sua desvalorização, propiciar um ambiente social ou modos de ação culturalmente apropriados é ação fundamental para o desenvolvimento dessas crianças, na medida em que autoconceito e rendimento escolar estão diretamente relacionados. Desse modo, implantar estratégias educacionais voltadas para, ou que observem, a construção da valorização positiva do aluno, não só o que sofre com TDAH, pode fazer toda a diferença em seu processo de aprendizagem.

### **III.3. Medicalização da aprendizagem: o desvio de finalidade**

Tem sido frequente, contudo, a crítica de profissionais da educação, e também da saúde, ao que eles denominam de “medicalização da aprendizagem” (DE PAULA, 2015, p. 17). Argumentam que as crianças estão sendo dopadas para que

possam se comportar em sala de aula e que se estaria criando uma geração de viciados na medicação.

No entanto, é provável que o aumento da chamada medicalização da aprendizagem tenha origem na demanda das próprias escolas para padronizar o comportamento desatento e agitado de seus alunos, com o frequente encaminhamento desses alunos ao profissional da saúde solicitando avaliação de crianças consideradas hiperativas, desatentas ou impulsivas.

Em Minas Gerais, a Lei nº 16.683, de 10 de janeiro de 2007, que dispõe sobre as ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública estadual, elenca como uma das ações sociais a serem executadas pelas escolas, a “identificação de alunos cujo desempenho escolar abaixo do esperado justifique o encaminhamento aos órgãos de saúde para diagnóstico de possíveis disfunções relacionadas com distúrbios de aprendizagem ou com déficits auditivos ou visuais” (art. 2º, inciso V). É preciso, contudo, qualificar esses professores para que não se escusem de seu trabalho pedagógico com amparo em suspeitas infundadas dos sintomas do TDAH.

Em seu trabalho, De Paula questiona a validade diagnóstica do TDAH, considerado-a “reduzida a um campo estritamente médico de tratamento de fenômenos cujos determinantes são sociais, acadêmicos, familiares ou inerentes ao processo de desenvolvimento de toda criança” (2015, p. 19). Não a consideram, portanto, um problema de saúde, mas sim uma questão comportamental inerente a toda criança, cujos fatores sociais seriam os determinantes para justificar seu comportamento.

Ainda que alguns casos possam se enquadrar na situação mencionada pelos autores, fato é que muitas crianças realmente padecem do Transtorno e negligenciar essa realidade não parece ser a decisão mais acertada.

O grande desafio dos profissionais da saúde é identificar e diferenciar situações em que a escola quer que a criança se enquadre no perfil de aluno que almejam, em outras palavras, em suas expectativas educacionais, daquelas em que a criança é efetivamente portadora do Transtorno e necessita de acompanhamento multidisciplinar e tratamento médico. Por isso, é tão importante que os profissionais da área da saúde sejam qualificados para, como dito, diferenciar uma agitação típica da idade ou uma desatenção natural, dos sintomas do TDAH, a fim de evitar diagnósticos errados, medicalização desnecessária e descrédito do sofrimento de quem realmente padece do Transtorno.

Há que se atentar, ainda, para a singularização e contextualização dos sofrimentos infantis, que muitas vezes são recebidos pelos profissionais da educação e da saúde como sintomas de hiperatividade, desatenção ou impulsividade. A escola pode e deve estar atenta aos alunos que apresentem desempenho escolar abaixo do esperado e aos casos que se justifique o encaminhamento aos órgãos de saúde, mas cabe aos profissionais da saúde, e tão somente a eles, diagnosticar o referido transtorno. E isso porque o diagnóstico é algo um tanto complexo, na medida em que não se encontra disponível, no estado da arte atual da medicina, qualquer exame por imagem que possibilite a identificação do Transtorno, como é comum nos casos de saúde mental.

Assim, em um cenário em que primeiro se transfere a incapacidade de aprendizagem para os alunos e, em seguida, para os professores, Smolka afirma que a escola falha “em sua tarefa pedagógica” e, assim, “passa a apontar cada vez mais uma série de ‘patologias’ nas crianças” (SMOLKA, 2003, p. 17), transferindo-se novamente o problema para os estudantes. É a partir de então que começam a “surgir nas crianças as dislexias, os problemas psicomotores, foniátricos, neurológicos; o desinteresse total, a apatia, a falta de motivação” (SMOLKA, 2003, p. 17). Mas o que é pedagógico e o que é patológico? Pergunta a autora. Como distinguir?

Nesse sentido, De Paula argumenta que as

disciplinas do campo *psi* se apoderam dos processos de aprendizagem e estimulam os professores a se tornarem bons técnicos para encaminharem suas crianças aos profissionais de saúde. Esvaziam-se as possibilidades da pedagogia se responsabilizar minimamente por crianças que escapam de suas expectativas educacionais (2015, p. 18).

Apesar de ter generalizado a situação, pois há casos que necessitam de acompanhamento por profissionais da área da saúde, a crítica do autor não deixa de ser pertinente. De fato, o encaminhamento indiscriminado das crianças que ‘escapam às expectativas educacionais’ para os profissionais da saúde faz com que, em parte, se incremente a chamada medicalização da aprendizagem e torna-se uma boa desculpa para a escola não ter que enfrentar as dificuldades postas por aquele aluno. Neste sentido, a escola se furta de executar seu papel, pois os professores, alerta Gutmann, “devem dar mais atenção para a criança que esteja menos motivada para aprender do

que para aquelas que não apresentem dificuldades incomuns de aprendizagem”<sup>132</sup> (GUTMANN, 1999, p. 151).

Neste aspecto, torna-se preocupante a prática cotidiana e, talvez, despida de critérios, de a escola escusar-se de agir de modo minimamente responsável para ajudar as crianças desfavorecidas em seu processo de aprendizagem. Não é aceitável que a escola busque uma patologia em cada criança que apresente dificuldades para justificar seu mau rendimento escolar. Essa prática, aliás, prejudica em muito quem realmente tem alguma questão médica, como é o caso das crianças que sofrem com o TDAH. Como tem se tornado prática atribuir à criança alguma patologia para justificar seu fraco desempenho, aquelas que necessitam de um atendimento individualizado ou diferenciado correm o risco de cair na vala comum e não serem identificadas, sendo-lhes negada qualquer atuação em seu benefício.

Em suas pesquisas sobre a medicalização do processo de ensino-aprendizagem e sobre as causas do fracasso escolar, Moysés e Collares, ao solicitarem aos professores que indicassem aqueles alunos que não seriam aprovados ao final do ano letivo e que apontassem os motivos da reprovação constataram que “para a maioria das crianças apontadas como reprovadas ao final do ano, a justificativa era alguma doença que, na opinião da professora, impedia ou dificultava sua aprendizagem” (1997, p. 2). As causas, portanto, foram centradas no aluno, a responsabilidade seria, portanto, da criança. As pesquisadoras também constataram que tanto os profissionais da área da saúde quanto os da educação “centram as causas do fracasso escolar nas crianças e nas famílias” e uma vez centrada a causa na criança, todos se referem a “problemas biológicos como causas importantes do não-aprender na escola” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 1), sendo, portanto, os problemas de saúde das crianças a principal “justificativa” dada por esses profissionais para a “situação educacional brasileira” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 1).

As autoras transcrevem as falas de alguns entrevistados que exemplificam a prática cotidiana relativa ao ambiente escolar, que demonstram a concepção já tendenciosa por parte de alguns profissionais. Nas falas transcritas a seguir é praticamente impossível distinguir qual é fala dos professores, psicólogos, médicos ou fonoaudiólogos: *“Hiperativa é criança com problema neurológico. Não*

---

<sup>132</sup> Tradução livre de: “[...] teachers must pay more attention to any child who is less motivated to learn than to those who lack unusual learning disabilities”.

*para, nada a satisfaz, distraídas, dispersas, incomodam ...*”; *“Dislexia é uma doença neurológica, que se caracteriza pela grande dificuldade em aprender a ler e escrever.”*; *“As crianças não conhecem, não discriminam, não têm sequência de ideias, não têm coordenação motora.”*; *“A hiperatividade é uma doença neurológica que dificulta a aprendizagem.”* (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 2). Essas falas demonstram a disseminação de pressupostos e respostas prontas que inviabilizam a individualização das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos escolares.

Relatam, ainda, as autoras, que as disfunções neurológicas foram mencionadas por “92,5% das 40 professoras e 100% dos 19 profissionais de saúde (médicos, psicólogos e fonoaudiólogos)” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 1).

Como descrito no capítulo I, uma das principais formas de tratamento adotadas pelos médicos é a intervenção medicamentosa acompanhada preferencialmente da intervenção psicoterapêutica. Segundo Peixoto e Rodrigues, “a quantidade de medicamentos prescritos para tratar crianças com TDAH, especialmente o metilfenidato, aumentou quatro vezes, na última década, nos países da América do Norte” (2008, p. 93), sendo, na maioria dos casos, prescritos para crianças em idade escolar. As autoras indicam como possíveis fatores que tenham contribuído para o aumento do uso desses medicamentos estimulantes “o fato de seu uso ser apresentado como efetivo, relativamente seguro e com poucas contra-indicações”, bem como o fato de estar havendo uma “maior divulgação e acesso a informações, possibilitando que pais e professores considerem determinados comportamentos isolados das crianças como sintomas do TDAH” (PEIXOTO E RODRIGUES, 2008, p. 93). Esse acesso às informações a que se referem as autoras não é feito de maneira criteriosa, o que faz com que muitos leigos atribuam às crianças determinado sintoma como relativos ao Transtorno quando, na verdade, trata-se de outro problema, não necessariamente médico.

Embora os relatos de aumento do consumo de psicoestimulantes<sup>133</sup> possam indicar um excesso de medicalização das crianças, não se pode negar aos

---

<sup>133</sup> Ao abordar o tema, PEIXOTO e RODRIGUES mencionam que “com milhares de artigos publicados sobre o uso de estimulantes no tratamento do TDAH, a venda desses medicamentos, especialmente da Ritalina, tem aumentado em muitos países” (2008, p. 101), o que poderia ser apontado como uma possível justificativa para o aumento do consumo desses medicamentos. No entanto, considerando que são medicamentos controlados e que somente podem ser adquiridos com receita emitida em duas vias, ficando a primeira via retida na farmácia, em nosso entendimento, se está aumentando o consumo de psicoestimulantes, o que não foi objeto desta pesquisa, os médicos têm responsabilidade direta neste



estudantes que realmente necessitam da medicação o acesso a ela. Sendo o tratamento multidisciplinar, a medicação terá sua atuação delineada apropriadamente, em conjunto com ações psicopedagógicas. Por outro lado, tampouco pode a medicação ou os ‘fracassos escolares’ serem tratados como problemas de saúde, ainda que estejam diretamente relacionados. A medicação não pode ser usada para sanar uma deficiência do sistema educacional.

Ao falarem sobre as conclusões de suas pesquisas, as autoras enfatizam que

os medicamentos são instrumentos de tratamento valiosos para várias patologias mentais, mas devem ser questionadas as noções de normal e patológico estabelecidas, especialmente na criança, que não deve ser responsabilizada pelas deficiências existentes no atual sistema de saúde e educação. Ao contrário, aquelas criteriosamente identificadas com qualquer necessidade especial, incluindo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, deveriam participar de projetos que visassem potencializar suas habilidades e trabalhar com suas dificuldades (PEIXOTO E RODRIGUES, 2008, p. 102).

É exatamente este o ponto que tentamos defender neste trabalho. A grande questão não é se a criança deve ou não ser medicada, ou se tem esse ou aquele distúrbio, o que importa, ou o que deve ser trabalhado, é a mudança de paradigmas, retirando o foco do erro, ou do fracasso, e focando em projetos pedagógicos especiais que trabalhem as dificuldades destes escolares e potencializem suas habilidades.

Um obstáculo para que essas políticas ou projetos pedagógicos sejam implementados é que a escola espera que a criança já chegue preparada para a transição entre a infância e a escolarização, para esse ingresso, querem que as crianças cheguem prontas. Tome-se como exemplo as falas acima transcritas em que chama a atenção a seguinte passagem: “hiperativa é a criança que incomoda”. E porque incomoda deve ser “suprimida” do sistema, seja pela medicação que a manterá quieta, seja pela exclusão cognitiva, vez que, sem o suporte adequado, não conseguirão acompanhar o ‘ritmo da sala de aula’.

---

‘fenômeno’. Não se trata, portanto, de um aumento no consumo de aspirina, em que as pessoas apenas se dirigem às farmácias e as adquirem. É um tema, pois, que exige muito mais argumentos do que simplesmente alegar que o consumo está aumentado em razão do *lobby* das indústrias farmacêuticas.

Neste contexto, caberia questionar: o fracasso escolar deveria ser uma questão médica? O que deve ser entendido como fracasso escolar? Essas são questões provocativas para a área da educação. Não obstante, é preciso deixar consignado que não se abomina a medicação para o tratamento do TDAH em escolares, mas não se pode concordar com a prática da medicalização utilizada como meio para lidar com as dificuldades de aprendizagem, comportamentos fora do convencional ou mesmo por algumas crianças se apresentarem como alunos mais lentos.

#### III.4. Educando os menos favorecidos

Ao abordar a questão da distribuição de recursos para a educação, Gutmann (1999, p. 148) enfatiza que os recursos disponíveis podem não ser suficientes para produzir resultados que sejam capazes de elevar o máximo de estudantes ao *'threshold'*, pois pode não ser possível para o Estado proporcionar uma educação escolar suficiente para permitir que alunos com problemas sociais ou portadores de alguma desvantagem natural alcancem o mínimo educacional.

Neste contexto, a autora relata os casos de duas crianças de seis anos: Amy, com deficiência auditiva, surdez, e Rebbeca, com problemas identificados pela escola como socioculturais. Ambas estavam matriculadas em escolas públicas da periferia dos Estados Unidos.

Amy recebeu da escola a assistência de que necessitava. A escola providenciou serviços especiais necessários para seu processo de ensino-aprendizagem desde o início do ensino primário (*first grade*). Como relatado pela autora, quando do ingresso de Amy na escola infantil, “os membros da equipe da escola se reuniram com seus pais e concordaram em avaliar as necessidades educacionais especiais de Amy ao longo do ano”<sup>134</sup> (GUTMANN, 1999, p. 149). A equipe buscou qualificação específica para atender a Amy e a seus pais, que tinham a mesma deficiência auditiva. Como apontado por Gutmann, “vários professores e

---

<sup>134</sup> Tradução livre de: “Before Amy entered kindergarten, members of the school staff met with her parents and agreed to assess Amy's special educational needs over the year.”

administradores participaram de um mini-curso de interpretação de linguagem gestual”<sup>135</sup> (1999, p. 149).

Ao final do período avaliativo supracitado, o Comitê de Deficientes do Distrito onde ficava a escola, formado por um psicólogo, um professor, um médico e um pai de uma criança com deficiência, recomendou que fosse providenciado para Amy um aparelho auditivo sem fio e, ainda, que lhe fossem fornecidos serviços diários de um professor especialista em surdez, além dos serviços semanais de um fonoaudiólogo<sup>136</sup> (GUTMANN, 1999, p. 149). A Amy, portanto, foram oferecidas oportunidades educacionais que, certamente, potencializarão suas habilidades e trabalharão suas dificuldades, permitindo, assim, que ela se desenvolva apropriadamente.

Por outro lado, relata a autora que Rebbeca apresentava dificuldades de aprendizagem, não conseguia acompanhar sua turma de sala de aula, estava no chamado “grupo dos lentos”, embora em testes para avaliar sua capacidade cognitiva tenha obtido 115 de Quociente de Inteligência, resultado considerado como acima da média. A causa das dificuldades de Rebbeca foi considerada pela escola como decorrentes de problemas disciplinares e, portanto, não recebeu qualquer tratamento diferenciado ou individualizado quando de seu ingresso na escola.

Esses relatos demonstram que, a exemplo do que acontece também no Brasil, e dentro do que está se tentando demonstrar neste trabalho, a criança com dificuldade de aprendizagem que não seja derivada de uma característica física, ou melhor dizendo, de uma deficiência física, encontrará dificuldades para ver reconhecidas suas necessidades educacionais também especiais.

De acordo com os princípios democráticos aqui trabalhados, deve-se exigir das escolas que elas façam “mais para ajudar as crianças que são mais difíceis de ensinar do que devem fazer para crianças mais talentosas ou mais motivadas”<sup>137</sup>

---

<sup>135</sup> Tradução livre de: “Several teachers and administrators took a mini-course in sign language interpretation.”

<sup>136</sup> Tradução livre de: “At the end of the assessment period, the district's Committee on the Handicapped (a psychologist, a teacher, a doctor, and a parent of a handicapped child) recommended that Amy be provided with an FM wireless hearing aid, the daily services of a certified teacher of the deaf, and the weekly services of a speech therapist.”

<sup>137</sup> Tradução livre de: “(...) is that schools must do more to help children who are harder to teach than they must do for more talented or more motivated children.”

(GUTMANN, 1999, p. 149), o que proporcionará um tratamento mais justo e equânime para os escolares. Amy e Rebbeca não receberam tratamento igualitário, não foi aplicado ao caso de Rebbeca o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, uma vez que a escola de Rebbeca pouco fez para ajudá-la a superar seus problemas.

Ambas precisam de atendimento especializado, cada uma de acordo com suas necessidades. Contudo, o caso de Rebbeca “é ainda mais difícil de avaliar porque muito pouco se sabe sobre o que poderia ser feito para melhorar seu comportamento e para que pudesse aprender mais”<sup>138</sup> (GUTMANN, 1999, p. 150), apesar de ela ter recebido atendimento de profissionais da área da saúde. Um grupo de psiquiatras e assistentes sociais recomendou um programa de aconselhamento familiar. O pediatra recomendou que ela tomasse medicação para controlar a hiperatividade. Porém, na escola mesmo nenhuma ação foi implementada para trabalhar suas dificuldades. O grupo que estudou o caso de Rebbeca recomendou ao seu professor que experimentasse diversificar as técnicas de ensino adotadas, de modo a ajudar não só Rebbeca, mas, também seus colegas.

No caso das crianças com deficiência física, os serviços especiais escolares oferecidos a Amy, como o atendimento fonoaudiólogo para as crianças surdas, por exemplo, permitiram que ela adquirisse habilidades básicas da linguagem. E que “antes de as escolas públicas fornecerem tais serviços especiais, às crianças surdas era ensinado muito pouco, a menos que seus pais fossem financeiramente capazes de pagar por uma educação privada”<sup>139</sup> (GUTMANN, 1999, p. 150). No caso das crianças com TDAH, o cenário no Brasil ainda é o descrito pela autora antes de as escolas públicas americanas oferecerem os serviços, pois, se às crianças com TDAH nenhuma assistência é fornecida pelo Estado, resta aos pais que são financeiramente capazes o encargo de pagar por uma educação suplementar e por serviços especiais não escolares.

O caso de Rebbeca, aponta a autora, reforça o argumento de que “os Estados democráticos não podem confiar apenas nas escolas para ajudar as crianças a

---

<sup>138</sup> Tradução livre de: “(...) but Rebecca's case is still harder to judge, because much less is known about what it would take for her to behave better and learn more.”

<sup>139</sup> Tradução livre de: “Before public schools provided such special services, deaf children were taught very little unless their parents were rich enough to afford a private education (...).”

alcançar o mínimo de aprendizagem”<sup>140</sup> (GUTMANN, 1999, p. 151). É preciso que o acesso a outros bens e serviços tais como habitação, formação profissional, emprego para os pais, creches e programas extra-escolares para crianças seja garantido, para que as escolas tenham sucesso em sua obrigação educacional. Ao mesmo tempo, esse não pode ser um argumento para as escolas se esquivarem da responsabilidade de ajudarem crianças com problemas de aprendizagem. Como bem enfatizado por Gutmann,

sem um estado de bem-estar desenvolvido, que forneça amplos serviços econômicos, médicos e sociais para as famílias desfavorecidas, os serviços especiais que as escolas podem oferecer ficarão aquém das possibilidades de atingirem o mínimo educacional<sup>141</sup> (1999, p. 151).

Então, se essa premissa é verdadeira, quanto mais bens e serviços extra-escolares forem providos pelo Estado, mais as escolas serão capazes de ajudar as crianças desfavorecidas no seu processo de ensino-aprendizagem. O investimento na educação não seria, assim, apenas o aporte de recursos nas escolas. A igualdade de oportunidades pressupõe a diminuição significativa da desigualdade de renda, o que parece não ser possível apenas por uma política de educação de qualidade. E isto porque, como explica Gutmann,

a escolarização é um meio limitado, mas não ineficaz, de igualdade de oportunidades para os desfavorecidos: num Estado que carece de um programa de pleno emprego e de uma política digna de salário mínimo, mesmo a melhor educação para os menos favorecidos deixará algumas pessoas capazes desempregadas ou ganhando menos que um mínimo decente. A igualdade de oportunidades educacionais é apenas uma parte, embora importante, da igualdade de oportunidades<sup>142</sup> (1999, p. 153).

---

<sup>140</sup> Tradução livre de: “Rebecca's case reminds us that democratic states cannot rely upon schools alone to help children reach the threshold of learning.”

<sup>141</sup> Tradução livre de: “Without a well-developed welfare state, which provides ample economic, medical, and social services for disadvantaged families, the special services that schools can provide will fall short of enabling them to reach the threshold.”

<sup>142</sup> Tradução livre de: “Schooling is therefore a limited, but not an ineffective, means of equalizing opportunity for the disadvantaged: in a state that lacks a full employment and decent minimum-wage policy, even the best schooling for the least advantaged will leave some able people unemployed or

Como ressaltado por Gutmann (1999, p. xiv), a educação democrática oferece uma base principiológica para aquelas escolas que tem como objetivo educar as crianças de acordo com as virtudes da deliberação, porém, para que essa ideia se concretize é preciso que o atendimento às necessidades educacionais das crianças seja garantido. O Estado deve prover às crianças com problemas de aprendizagem, acesso a serviços de apoio extra-escolares, assim entendidos tanto os serviços de natureza educacional como não-educacional, por exemplo, com psicopedagogos, aconselhamento familiar, reforço escolar etc.

A interpretação do princípio da igualdade de oportunidades educacionais não exige que sejam gastas as mesmas quantias na educação de cada criança, tampouco que as crianças alcancem resultados educacionais iguais entre elas, mas, sim, que todas as crianças aprendam o suficiente para participar efetivamente no processo democrático. No entanto, “o que constitui uma educação adequada à participação democrática variará ao longo do tempo, bem como entre as sociedades democráticas” (GUTMANN, 1999, p. 170).

Neste contexto, cabe indagar o que deveria ser entendido como fracasso escolar?

As ‘causas’ do fracasso escolar podem ser enumeradas em diversos itens. Um deles, a desnutrição ou a fome, é um exemplo de problema social que reflete negativamente na escola, como é de conhecimento comum. O problema está em atribuir à desnutrição a culpa pelo fracasso escolar. Do mesmo modo, entendemos que o problema não está no fato de a criança ser ou não diagnosticada com TDAH, mas sim em como a escola (e a sociedade) irá lidar com esta questão. O diagnóstico, e aqui estamos falando em diagnósticos corretos, das crianças que realmente possuem esse Transtorno, não pode ser um pretexto para a escola se escusar de buscar alternativas educacionais apropriadas para aquele aluno. Esse processo, contudo, é trabalhoso e custoso, e as pessoas, por vezes, não estão dispostas a se esforçar em prol de um bem compartilhado. Também por essas razões é que se entende extremamente necessária uma atenção diferenciada, uma metodologia específica, a ser implementada por meio de políticas públicas, direcionada às crianças portadoras de TDAH em fase de alfabetização.

---

earning less than a decent minimum. Equal educational opportunity is only a part, albeit an important part, of equal opportunity.”

### **III.5. As políticas públicas voltadas para os portadores de deficiência e sua relação (ou não) com o direito dos portadores de TDAH**

A falta de efetivação do direito à educação traz reflexos e consequências para toda a sociedade, na medida em que impacta diretamente na vida das pessoas, seja na atuação cidadã, seja na sua inserção no mercado de trabalho, o que limita o desenvolvimento econômico e contribui para a manutenção das desigualdades sociais. A nossa legislação prevê que a educação é dever da família e do Estado e, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade prover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º da Lei nº 9.394, de 1996 – Lei Nacional de Diretrizes da Educação)<sup>143</sup>.

Tendo esses princípios como referencial, serão analisadas as legislações nacionais e estaduais, bem como as normativas internacionais relativas à pessoa portadora de deficiência no intuito de buscar fundamentos para estender às crianças portadoras do TDAH os direitos garantidos àqueles, em especial os relacionados à educação. Caso não seja possível, buscar-se-á fundamentos para propor uma política pública de inclusão educacional destas crianças, já que ainda não existe no Brasil uma política pública para elas.

Na medida em que há legislação específica garantindo certos direitos aos deficientes, obrigando a todos que observem esses direitos e os respeitem – o que não acontece em relação às crianças com TDAH –, pretende-se, com a análise dos instrumentos normativos voltados aos portadores de deficiência física e mental, trabalhar na construção de uma argumentação voltada para o público TDAH, já que as condições morais e desrespeitosas que vivenciam, guardadas as devidas proporções, são similares.

Como não há uma legislação específica para os portadores do TDAH, uma alternativa seria desenvolver uma justificativa forte o bastante para sustentar a interpretação extensiva da legislação relativa aos portadores de deficiência para aquele

---

<sup>143</sup> Lei nº 9.394/96: Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

grupo. Outra alternativa seria, a partir das normativas existentes (nacional ou internacional), juntamente com embasamentos teóricos, propor uma política pública específica para esse grupo, em particular no que concerne à educação especial.

Para sustentar uma argumentação em favor da educação diferenciada e inclusiva, nos moldes da educação especial, já normatizada, será necessário esclarecer do que se tratam a educação especial e a educação inclusiva para, então, pensar em possibilidades de incluir os alunos com TDAH em algumas metodologias adotadas pela educação especial ou, em último caso, verificar se há meios de direcionar a esse grupo alguma metodologia ou intervenção específica. Então, a primeira hipótese seria vê-los reconhecidos como alunos inclusivos (o que demandaria estender a eles a concepção de deficientes), em não sendo possível, a segunda hipótese seria buscar garantir a eles o atendimento educacional diferenciado de que necessitam.

### **III.5.1. A definição de ‘deficiência’**

A definição de deficiência não é uma tarefa fácil. O Decreto nº 3.298/1999<sup>144</sup> define deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (art. 3º, inciso I). Por sua vez, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil<sup>145</sup>, reconhece que “deficiência é um conceito em evolução” e a define como resultante “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (preâmbulo do texto da Convenção).<sup>146</sup>

---

<sup>144</sup> O Decreto nº 3.298/1999 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

<sup>145</sup> Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

<sup>146</sup> Há, contudo, uma vasta gama legislativa sobre o tema. Cite-se, exemplificativamente, os seguintes textos normativos:

Convenção da Guatemala – 1999 – Decreto nº 3.956/2001 = define 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”.



Pela leitura do referido Decreto, percebe-se que a definição adotada pelo legislador sofreu influência muito forte da área da saúde ao aproximar a definição de deficiência de uma abordagem técnica-médica, especialmente em relação aos danos físicos ou à saúde de um modo geral. No artigo 4º do Decreto, por exemplo, encontram-se as categorias segundo as quais uma pessoa pode ser considerada, ou não, portadora de deficiência. Segundo o texto normativo, existem quatro tipos de deficiências: a física, a auditiva, a visual, a mental e uma quinta chamada de deficiência múltipla, que seria a associação de duas ou mais deficiências. A deficiência física é caracterizada pela “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física” (inciso I, art. 4º)<sup>147</sup>. O texto elenca, ainda, as formas sob as quais essa deficiência se manifesta, sendo elas:

paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (inciso I do art. 4º).

A deficiência auditiva, por sua vez, caracteriza-se pela “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz” (inciso II do art. 4º). Já a deficiência visual pode ser constatada nas seguintes situações: cegueira, “na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção

---

Resolução CNE/CP nº 1/2002 – define que as instituições de ensino superior devem prever a formação docente voltada para a atenção à diversidade em sua grade curricular.

Programa Educação Inclusiva – MEC – 2003

Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000 – Decreto nº 5.296/2004 – acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

ONU– Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006: os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos e outros, 2006: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – contemplar no currículo da educação básica temas relativos às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Decreto nº 6.094/2007 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

<sup>147</sup> A redação dos incisos I, II e III foi alterada pelo Decreto nº 5.296, de 2004.

óptica”; baixa visão, caracterizada pela acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Também é considerada deficiência visual os casos em que a “somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°” ou a ocorrência simultânea de qualquer dessas situações (inciso II do art. 4º).

Por sua vez, a deficiência mental é caracterizada pelo funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (inciso III do art. 4º).

Verifica-se, portanto, que a partir desta classificação não é possível estender aos portadores do TDAH o conceito de deficiência (apesar da disfunção neurológica com o transmissor da dopamina, como demonstrado no capítulo I), eis que extremamente taxativo e específico.

O Decreto nº 3.298/1999, quando trata da garantia do acesso à educação, prevê a inclusão da educação especial no sistema educacional brasileiro como modalidade de educação escolar com obrigatoriedade de oferta gratuita nos estabelecimentos públicos de ensino. O artigo 24 do referido Decreto<sup>148</sup> busca, ainda que de forma bastante genérica, caracterizar a educação especial como aquela que se constitui por um processo flexível, dinâmico e individualizado que deverá ser oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios. O Decreto também define a educação especial como sendo “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência” (art. 24, §1º, Decreto nº 3.298/1999).

---

<sup>148</sup> Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: [...] II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; [...] IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; [...] § 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência. § 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

Nesta ocasião, interessa apontar que o legislador, apesar de estar regulamentando Lei que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, refere-se a “educando com necessidades educacionais especiais”, ressaltando que “entre eles os portadores de deficiência”. Essa redação chama a atenção especificamente pelo fato de, até esse momento, não haver qualquer menção no texto do Decreto àqueles que necessitam de educação especial e que não sejam portadores de alguma deficiência. Seria esse um sinal de reconhecimento de outra classe de crianças (educandos) com necessidades educacionais especiais para além dos portadores de deficiência?

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, no entanto, já restringe o âmbito de aplicação da norma. Nos termos do §1º do art. 1º do referido Decreto, é considerado como público-alvo da educação especial as pessoas com (i) deficiência, (ii) transtornos globais do desenvolvimento e (iii) altas habilidades ou superdotação.

Nesta mesma linha, o *caput* do artigo 58 da Lei nº 9.394/1996<sup>149</sup>, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB –, alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, define a educação especial como a modalidade de educação escolar oferecida para educandos com (i) deficiência, (ii) transtornos globais do desenvolvimento e (iii) altas habilidades ou superdotação<sup>150</sup>, tal como previsto na nova Política Nacional de Educação Especial, comentada mais adiante.

A seu turno, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009<sup>151</sup>, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, define alunos com Transtornos Globais do

---

<sup>149</sup> Lei nº 9.394/96: Art. 58. 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. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

<sup>150</sup> A meta nº 4 do PNE, que refere-se à educação especial, não foge ao padrão: Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

<sup>151</sup> Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

Desenvolvimento como sendo aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras incluindo-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (art. 4º)<sup>152</sup>.

Já a LDB, antes da alteração de sua redação, em 2013, determinava que a educação especial deveria ser oferecida para educandos portadores de necessidades especiais<sup>153</sup>. Esse era um conceito mais amplo e que poderia ser aplicável aos educandos com TDAH. Não está clara, contudo, a razão pela qual as legislações atuais restringiram o escopo para aplicação da educação especial. Não há como se comprovar essa hipótese, mas vislumbra-se como hipótese plausível uma grande procura por educação especial nas escolas regulares de ensino, o que poderia elevar sobremaneira os custos para o Estado, tanto no que se refere ao oferecimento de estrutura adequada, como no que se refere a projetos pedagógicos específicos para educandos com necessidades especiais. Fato é que atualmente a LDB restringiu a educação especial para atender aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Por outro lado, a concepção de deficiência adotada pela Convenção da ONU, incorporada à legislação brasileira em 2008<sup>154</sup>, parece ter um conceito mais aberto, mais voltado para o plano dos direitos humanos, respeito à dignidade e garantia de direitos igualitários, ao definir pessoas com deficiência como sendo:

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva

---

<sup>152</sup> Art. 4º da Resolução CNE/CEB 4/2009: Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento.

<sup>153</sup> Antiga redação do artigo 58 da Lei nº 9.394/96: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

<sup>154</sup> Incorporada à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo nº 186, de 2008.

na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (art. 1º).

Em nosso entendimento, essa concepção se estenderia às crianças com TDAH, na medida em que, de fato, possuem impedimentos de longo prazo que obstruem “sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. Desse modo, a Convenção da ONU se aplicaria às essas crianças.

Mas, apesar de a concepção adotada pela ONU ser um conceito mais aberto, todos os instrumentos normativos que disciplinam a questão no Brasil são taxativos e delimitam expressamente o grupo elegível para receber a educação especial. Se do ponto de vista da medicina, elas teriam uma condição médica especial, essa não seria, todavia, suficiente para atribuir-lhes o status de ‘deficiente’ para fins de aplicação da legislação em vigor destinada àquele grupo. Necessário seria, portanto, alterar a legislação, pois, como demonstraram as pesquisas trabalhadas nesta tese, ainda que não se amoldem às definições ou critérios estabelecidos na legislação em vigor para que lhes seja obrigatoriamente oferecida a educação especial, esse grupo de estudantes também necessita de um atendimento educacional diferenciado.

Assim, uma vez superada a hipótese inicialmente pensada de estender o conceito de deficiência para os portadores do TDAH, a fim de que fossem beneficiados com as políticas educacionais já existentes, ao mesmo tempo em que constatamos que também não se beneficiariam com a concepção de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, passaremos a analisar as políticas públicas de educação inclusiva e educação especial com o propósito de buscar elementos ou embasamentos para a defesa de que alguns desses direitos sejam garantidos também às crianças com TDAH, especialmente em fase de alfabetização.

### **III.6. Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva**

#### **III.6.1. Educação inclusiva**

Pode-se afirmar que o objetivo primordial da educação inclusiva é contribuir para a transformação da sociedade a partir da inclusão (e não apenas a integração) das crianças portadoras de alguma deficiência nas escolas de ensino

regular, e não mais apartadas nas escolas especiais. Uma das diretrizes da educação inclusiva é criar a cultura de deixar de se concentrar nas deficiências para trabalhar (e respeitar) as diferenças. A educação inclusiva, se implementada com observância dos direitos da criança, respeito às suas diferenças, conscientização da necessidade de transformação da escola e do sistema educacional para atender as necessidades individuais das crianças, com ou sem deficiência, apresenta-se como a base para uma sociedade justa, que oferece oportunidade para todos.

A educação inclusiva objetiva acolher todas as crianças, em contraponto à ideia da escola especial, adotada por muito tempo, mas que estimulava a ideia de segregação de espaços, contribuindo para o aumento da discriminação deste grupo de alunos pela própria sociedade.

Além de acolher, no sentido de aceitar a matrícula de todas as crianças, uma política educacional inclusiva determina que a escola ofereça condições para que as crianças possam ter suas necessidades individuais atendidas e alcançar o seu desenvolvimento acadêmico. Portanto, a educação inclusiva envolve mais do que ter rampas para cadeirantes ou espaços adaptados. O projeto pedagógico é de crucial importância para que as escolas ofereçam atendimento especializado para os alunos portadores de necessidades especiais, que deve considerar, também, as crianças superdotadas, as que são discriminadas por qualquer motivo, as portadoras de qualquer deficiência, enfim, as minorias.

O objetivo principal desse sistema de educação (ou modelo metodológico), portanto, é permitir que todos os alunos sejam acolhidos nas escolas regulares que, por sua vez, têm o dever de se adaptar, com recursos físicos e humanos, para atender às necessidades das crianças e que sejam amparadas por “um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado” (GLAT e BLANCO, 2007, p. 21). Essa concepção de educação aproveita a todas as crianças, não apenas àquelas que têm necessidade de um atendimento especializado, na medida em que permite que o processo de aprendizagem evolua com o objetivo de atender à diversidade dos alunos. Diversidade essa que os alunos aprenderão a respeitar e, por conseguinte, os transformaria, ao menos em princípio, em cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade, que hoje se caracteriza especialmente por sua diversidade e pluralidade.

A educação inclusiva faz com que as crianças desde muito cedo aprendam a lidar com as diferenças, que aprendam a respeitar o outro e a ver o “diferente” como “normal”, apresentando-se como um promissor instrumento para combater a discriminação, na medida em que contribuirá para a construção de uma sociedade mais acolhedora e inclusiva. Nesta mesma linha argumentativa, o texto da Declaração de Salamanca faz constar que

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 (UNESCO, 1994).

Isso fará com que o preconceito sofrido pelas crianças que são discriminadas paulatinamente diminua em algum sentido, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática.

Glat e Blanco, ao discorrerem sobre a educação inclusiva, afirmam tratar-se de

um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. [...] Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social” (2007, p. 20).

O processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede de escolas regulares ganhou força a partir dos anos 90, época em que houve um reconhecimento da educação inclusiva como diretriz educacional prioritária. A partir de então, os governos passaram a adotar uma política de educação inclusiva, na qual se evidencia o comprometimento com a “qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem” (GLAT e BLANCO, 2007, p. 20).

Independente de a criança ter ou não alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, ela precisa ter liberdade para aprender a seu modo, de acordo com suas condições físicas, sociais, de interação etc.

Têm-se notícias<sup>155</sup>, contudo, é que as escolas não cumprem (ou não querem cumprir) a legislação. Veja-se, por exemplo, a ADI 5357, mencionada anteriormente, proposta pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), das escolas particulares, contra o Estatuto da Pessoa com Deficiência questionando a constitucionalidade do parágrafo primeiro do artigo 28 e caput do artigo 30 da Lei 13.146/2015.

A decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a obrigatoriedade de as escolas privadas promoverem a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e prover as medidas de adaptação necessárias sem que o ônus financeiro seja repassado às mensalidades, anuidades e matrículas, foi de negar provimento à ação proposta pelo Sindicato.

Em suma, justificou o ministro relator, que “o ensino inclusivo é política pública estável, desenhada, amadurecida e depurada ao longo do tempo e que a inclusão foi incorporada à Constituição da República como regra” (BRASÍLIA, STF, 2016)<sup>156</sup>. Ele enfatizou ainda que

As instituições privadas de ensino exercem atividade econômica, devem se adaptar para acolher as pessoas com deficiência, prestando serviços educacionais que não enfoquem a questão da deficiência limitada à perspectiva médica, mas também ambiental, com a criação de espaços e recursos adequados à superação de barreiras (BRASÍLIA, STF, 2016).

A seu turno, o ministro Teori Zavascki estacou a importância para as crianças sem deficiência conviverem com pessoas com deficiência, na mesma linha de argumentação que está se desenhando neste trabalho:

Uma escola que se preocupe além da questão econômica, em preparar os alunos para a vida, deve na verdade encarar a presença de crianças com deficiência como uma especial oportunidade de

---

<sup>155</sup> Essa é uma reclamação constatada em quase todas as reuniões e grupos de trabalho nos quais eu tive a oportunidade de participar.

<sup>156</sup> Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=318570>>



apresentar a todas, principalmente as que não têm deficiências, uma lição fundamental de humanidade, um modo de convivência sem exclusões, sem discriminações em um ambiente de fraternidade. (BRASÍLIA, STF, 2016).

O posicionamento do ministro Teori vem ao encontro do que se tem defendido neste trabalho, de que o contato das crianças desde cedo com o “diferente”, as ajuda a aprender a lidar com as diferenças e a respeitar o outro.

### **III.6.2. Educação Especial**

A Educação Especial se ocupa do atendimento de alunos com determinadas necessidades especiais, tais como os portadores de deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como amplamente positivado pelos textos normativos relativos ao tema.

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais na cidade de Salamanca-Espanha, tendo resultado na Declaração de Salamanca<sup>157</sup>. Essa Declaração introduz os princípios, políticas e práticas relacionados às necessidades educacionais especiais. É, pois, a partir deste feito que o conceito de necessidades educacionais especiais passa a ser amplamente difundido.

Sua importância reside não apenas no fato de ter sido um marco normativo internacional que passou a orientar os sistemas de ensino com vistas a promover respostas às necessidades educacionais das crianças, como também difundiu princípios básicos de respeito às diferenças e a preocupação por assegurar às crianças a equalização de oportunidades para que lhes fosse permitido “atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994).

No texto da Declaração é possível identificar uma preocupação com o individual e com a diversidade. Os autores do texto destacaram que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”, e que por tal razão os governos deveriam implementar programas educacionais que considerassem “a vasta diversidade de tais características e

---

<sup>157</sup>O texto pode ser consultado na íntegra em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

necessidades” (UNESCO, 1994). Para tanto, deveria adotar uma pedagogia que fosse “centrada na criança” e capaz de satisfazer as necessidades educacionais especiais.

Neste contexto, o ensino inclusivo não deve ser visto apenas como aquele que acolhe o ‘deficiente’ nas salas de aulas regulares (no ensino regular), mas principalmente como um sistema educacional que promoverá a satisfação das necessidades educacionais de toda criança, pois a inclusão

diz respeito a um grupo mais vasto de alunos e não apenas aos identificados com necessidades educativas especiais. Diz respeito a quaisquer alunos em risco de exclusão resultante de insucesso escolar. O acesso à educação regular, por si só, não é suficiente” (DINAMARCA, 2009, p. 15-16).

A educação especial seria, nesta linha de raciocínio, parte essencial de um sistema educacional mais democrático.

Uma educação especial deve partir do princípio de que “as diferenças humanas são normais” (UNESCO, 1994) e, por tal razão, a metodologia de aprendizagem “deveria ser adaptada às necessidades da criança” (UNESCO, 1994), ao invés de exigir que a criança se adapte “às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (UNESCO, 1994). E, em consonância com os princípios democráticos que vimos tratando, em especial, quanto ao apelo por uma educação mais democrática, ressaltam os autores da Declaração que “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” (UNESCO, 1994).

Neste contexto, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, elaborou, em 2009, documento cujo conteúdo reforça os argumentos aqui trabalhados. Segundo a Agência, todos os países da Europa reconhecem a educação especial como “um pilar importante para assegurar a igualdade de oportunidades a alunos com diferentes tipos de necessidades especiais” (DINAMARCA, 2009, p. 7), na medida em que “a educação inclusiva requer sistemas educativos flexíveis que respondam às diversas e, muitas vezes, complexas necessidades individuais dos alunos” (DINAMARCA, 2009, p. 7).

Verifica-se que o Brasil, ao restringir o acesso à educação inclusiva e especial apenas ao grupo de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, caminha na contramão do que se entende por público alvo da educação especial que vem sendo adotado por outros países. Há, portanto, que se promover uma mudança de entendimento e ampliar o âmbito de abrangência das políticas públicas educacionais<sup>158</sup>.

Neste processo de inclusão social e educação especial, um desafio enfrentado pelos professores é distinguir os alunos que têm dificuldades de aprendizagem daqueles que têm distúrbios de aprendizagem, assim considerados aqueles que se encontram no conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento. Isso porque aos alunos que têm distúrbios de aprendizagem são asseguradas algumas ações, ao passo que nenhuma previsão de tratamento diferenciado é destinada aos alunos com dificuldades de aprendizagem, já abordado nesta pesquisa. E neste ponto, mais uma vez, as crianças portadoras de TDAH encontram-se em um limbo. De acordo com a *Learning Disabilities Association of America*<sup>159</sup>, cuja definição e classificação dos tipos de distúrbios de aprendizagem são adotados pela pedagogia brasileira, o TDAH não estaria incluído nos tipos específicos de distúrbios de aprendizagem<sup>160</sup>, sendo considerado tão apenas como um ‘transtorno relacionado’ àqueles. Neste sentido, afirma que “embora o TDAH não seja considerado um distúrbio da aprendizagem (*learning disability*), pesquisas indicam que de 30 a 50 por cento das crianças com TDAH também têm um distúrbio de aprendizagem específico”<sup>161</sup> e que associado às características do TDAH demonstradas no capítulo I, podem tornar o processo de aprendizagem dessas crianças extremamente desafiador.

---

<sup>158</sup> Em Minas Gerais, o Plano Decenal de Educação do Estado, instituído pela Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011, prevê no item 6.2.5, que aborda as metas para as ações estratégicas voltadas para a educação especial, a implantação, em até dez anos, nos Municípios-sede das superintendências regionais de ensino e em um Município de cada microrregião do Estado, no mínimo um centro especializado, com equipe multidisciplinar, destinado ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, associadas ou não à deficiência, em parceria com os Municípios e as organizações da sociedade civil.

<sup>159</sup> Disponível em <https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities/>

<sup>160</sup> São exemplos de distúrbios de aprendizagem: a dislexia, a disgrafia, a discalculia, o transtorno de processamento da linguagem etc.

<sup>161</sup> Tradução livre de: Although ADHD is not considered a learning disability, research indicates that from 30-50 percent of children with ADHD also have a specific learning disability, and that the two conditions can interact to make learning extremely challenging. Disponível em <https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities/>

Mas é importante frisar, como apontado por Weiss e Cruz, que “mesmo que apresente um distúrbio de aprendizagem, qualquer educando é capaz de ter sucesso acadêmico, desde que tenha o apoio necessário” (2007, p. 70).

### III.6.3. Condutas Típicas

O MEC publicou em 2002 um documento<sup>162</sup> que oferece informações e sugestões para o atendimento educacional dos estudantes com dificuldades escolares em razão de “manifestações de condutas típicas, associadas a dificuldades acentuadas de aprendizagem, e que interferem significativamente na dinâmica da sala de aula prejudicando o processo ensino-aprendizagem desses alunos e de seus colegas” (BRASIL, 2002, p. 5).

Os autores do documento apontavam que

a ausência ou precariedade de estratégias educacionais adequadas para esses alunos por parte da equipe pedagógica e do restante da comunidade escolar pode levar ao agravamento de comportamentos inadequados, podendo contribuir para que estes alunos se tornem cada vez mais apáticos ou agressivos, hiperativos ou destrutivos, estabelecendo-se uma circularidade de reações adversas. Em outros casos, as manifestações de condutas típicas extrapolam o que usualmente é denominado por “mau comportamento” em que as reações dos alunos apresentam além de estereotípias, dificuldades de coordenação e idéias, pensamento sem nenhum encadeamento lógico, devaneios, risos imotivados, atenção dispersa etc. (BRASIL, 2002, p. 5).

Como se pode observar, esse documento se aplica inequivocamente às crianças com TDAH, ainda que sua linguagem ampla não se restrinja a elas.

Referindo-se à Resolução CNE/CEB nº 2/2001<sup>163</sup>, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consta do

---

<sup>162</sup> Esse documento foi elaborado por um grupo de especialistas composto por representantes de instituições governamentais e não-governamentais, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial.

<sup>163</sup> Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias

documento que os educandos com necessidades educacionais seriam “aqueles que durante o processo educacional demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” (BRASIL, 2002, p. 15). O documento refere-se ainda a existência de dois grupos de educandos com necessidades especiais de aprendizagem: um grupo cujas dificuldades não estariam “vinculadas a uma causa orgânica específica” e outro grupo, cujas dificuldades de aprendizagem estariam “relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências” (BRASIL, 2002, p. 15)<sup>164</sup>.

Os escolares com TDAH seriam claramente atendidos por essa definição, especialmente no segundo grupo.

Ao abordarem os quadros em que a chamada conduta típica poderia se apresentar, os autores do documento apontam, dentre outros<sup>165</sup>, os quadros neurológicos, nos quais “o educando pode apresentar como principal conduta a falta de atenção e a hiperatividade” (BRASIL, 2002, p. 18). Esse é o aluno, prosseguem os autores, “que não consegue ficar sentado e concentrado nas atividades mesmo a pedido do professor”; que “se distrai com muita facilidade, sendo-lhe problemático até mesmo entabular uma conversa, pois não espera que o interlocutor termine sua mensagem” (BRASIL, 2002, p. 18), características marcantes do déficit de atenção sintomático do TDAH, como visto no capítulo I.

Exemplificam os autores, ainda, que

---

e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

<sup>164</sup> Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

<sup>165</sup> Os quadros por eles apontados foram: quadros neurológicos, psicológicos complexos e psiquiátricos persistentes (pp. 17-19).

[n]o recreio geralmente se coloca em situações perigosas muitas vezes se machucando. Não cuida de seu material escolar perdendo sempre alguma coisa. É preciso notar que o aluno não consegue controlar sua impulsividade que não é usada contra o professor ou contra os colegas, mas há simplesmente um descontrole orgânico que não se dirige à escola (BRASIL, 2002, p. 18).

Na pedagogia, seguindo esse mesmo contexto, conduta típica era um termo utilizado para se referir a crianças com necessidades educacionais especiais, mas que não se enquadram na definição de ‘pessoa com deficiência’. Segundo Fernandes *et alli*, “a terminologia ‘conduta típica’ é um conceito educacional e não um diagnóstico clínico”, o que significa dizer que “indivíduos com diferentes diagnósticos [...] podem apresentar, em situação escolar, quadro de condutas típicas” (2007, p. 160).

Ao falarem sobre alunos com condutas típicas e inclusão escolar, Fernandes *et alli* enfatizam que “[e]ntre os alunos com necessidades educacionais especiais, talvez os que representem um dos maiores desafios para inclusão escolar sejam os que apresentam as chamadas condutas típicas” (2007, p. 157). Segundo as autoras, esses alunos “manifestam um padrão de comportamento ou conduta muito peculiar, bastante diferenciado dos demais” (FERNANDES *et alli*, 2007, p. 157), o que acaba refletindo negativamente em seu processo de aprendizagem. Dentre os comportamentos elencados por elas, destacam-se: comportamentos auto-estimulatórios, como ficar balançando o corpo, agitando as mãos etc; atenção seletiva inapropriada a determinados estímulos; dificuldade em aceitar limites; agressão física a outras crianças sem motivo aparente; falar ininterruptamente ou não responder, dando a impressão de não estarem ouvindo; concentração prejudicada, o que afeta sua aprendizagem (FERNANDES *et alli*, 2007, p. 157-159). As autoras enfatizam que “esses comportamentos e características não são exclusivos de crianças e jovens com condutas típicas” (FERNANDES *et alli*, 2007, p. 159), sendo que o que vai caracterizar a situação como ‘conduta típica’ é a intensidade com que esses comportamentos se apresentam, ou nas palavras das autoras, quando “exibidos como padrão, por um continuado e extenso período de tempo” (FERNANDES *et alli*, 2007, p. 159).

Como se verifica, esses comportamentos poderiam ser atribuídos aos portadores de TDAH, uma vez que as situações mencionadas pelas autoras se encaixam no perfil daquelas crianças.

O termo ‘condutas típicas’ podia ser encontrado na redação da Política Nacional de Educação Especial, elaborada em 1994, quando o termo fora utilizado para designar o grupo alvo da educação especial que se pretendia implementar a partir daquele documento. Assim, de acordo com o referido documento, as pessoas com necessidades educacionais especiais eram classificadas em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). No entanto, o termo não foi mantido no atual texto da Política Nacional de Educação Especial, de 2008.

Percebe-se que com o passar dos anos as políticas públicas foram sendo alteradas em busca de maior efetividade para a inclusão das crianças com deficiências físicas e mentais, de modo que o grupo de crianças com necessidades especiais de aprendizagem por outros fatores que não esses foi deixado à margem dessas políticas. O que se busca, portanto, é ao menos resgatar os princípios e fundamentos daquelas políticas para que novas diretrizes possam ser definidas em prol dos escolares com TDAH.

### **III.7. Análise da legislação pertinente ao tema e dos projetos de lei em tramitação**

O novo texto da Política Nacional de Educação Especial, agora sob a denominação de *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*<sup>166</sup> excluiu a referência aos educandos com condutas típicas, restringindo-se apenas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, da mesma forma como as legislações atuais restringiram seu escopo de aplicação.

A Política Nacional de Educação Especial, apesar de bem elaborada, falha por não possibilitar o atendimento a todas as crianças que têm necessidades educacionais especiais, como os portadores de TDAH, por exemplo.

---

<sup>166</sup> 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.

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

Quanto ao atendimento educacional especializado, esse teria como função

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

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

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

Aqui, uma vez mais, verifica-se que as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva podem, e deveriam ser aplicadas às crianças portadoras de TDAH.



O exposto até o momento reafirma a necessidade de inclusão dos alunos portadores de TDAH no conceito de alunos inclusivos, é dizer, que seja a eles aplicada a concepção de educação especial para que possam ter acesso a um atendimento educacional especializado paralelo, como o que se pretende sugerir ao final deste capítulo. A educação inclusiva é por nós interpretada não no sentido de apenas incluir no mesmo ambiente crianças com e sem deficiência, e cometer-se o mesmo engano do programa de “democratização do ensino”, comentado no início deste capítulo, mas no sentido de integrar os conteúdos pedagógicos e as estratégias de ensino de modo a eliminar as barreiras que impedem a escolarização, aqui entendida em seu sentido amplo, para além do saber ler e escrever.

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

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

Ao discorrer sobre o conceito de justiça, Brochado enfatiza que “o que é de cada um, entendida esta expressão como de cada pessoa, é a sua perfeição de ser, ou seja, o que é necessário para realizar todas as suas potencialidades enquanto ser humano” (BROCHADO, 2012, p. 14). E para que possam realizar “todas as suas potencialidades enquanto ser humano”, as crianças com TDAH precisam ter alguns direitos reconhecidos e protegidos para que se tornem um bem jurídico e, a partir de então, possa se efetivar a “exigibilidade da conduta a ele referente” (BROCHADO, 2012, p. 14).

Nesta mesma linha, ao falar sobre o direito à educação, Cury alerta que “a declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às

camadas privilegiadas o acesso a este bem social” (CURY, 2002, p. 259). Assim, uma vez declarado esse direito, ele poderá ser exigido quando desrespeitado. Desse modo, prossegue o autor

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

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

Conforme explicam DuPaul e Stoner, com a divulgação das novas orientações aos secretários estaduais de educação, ficou consignado que os estudantes com TDAH poderiam qualificar-se para os serviços de educação especial de três formas distintas. Uma das formas é a hipótese já prevista pela Parte B da Lei para a Educação de Indivíduos com Deficiências –IDEA-1990 –, que garantia os serviços de educação especial à criança com TDAH que também apresentasse alguma “deficiência”, tal como a perturbação emocional grave supracitada.

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

adversamente o desempenho educacional” (DUPAUL e STONER, 2007, p. 92). Essa orientação veio a ser ratificada mais tarde na IDEA-1997.

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

Por sua vez, um acanhado movimento já pode ser notado no campo legislativo brasileiro. Tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 7.081/2010<sup>167</sup>, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

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

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

---

<sup>167</sup> Publicado no Diário da Câmara dos Deputados em 22 de junho de 2013, pp. 25849-25858.

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

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

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

Trata-se, pois, de uma ação pioneira, um canal que se abre para o debate amplo, envolvendo toda a sociedade e os profissionais da saúde e educação, dentro do espírito de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual seus cidadãos estarão em condições de deliberar acerca deste tema, podendo o resultado ser extremamente positivo para o grupo de pessoas que sofrem com o TDAH, muitas vezes não compreendidas ou discriminadas. E isto, porque, como sustentado por Gutmann, “as políticas que resultam de nossas deliberações democráticas nem sempre

serão as corretas, mas serão mais esclarecidas - pelos valores e preocupações das muitas comunidades que constituem uma democracia”<sup>168</sup> (1999, p. xi).

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

### **III.8. Diretrizes práticas: entre o ideal e o possível**

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

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

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

---

<sup>168</sup> Tradução livre de: “The policies that result from our democratic deliberations will not always be the right ones, but they will be more enlightened—by the values and concerns of the many communities that constitute a democracy”.

relação ao aluno, para que todos consigam resultados mais efetivos” (SILVA, SOUZA e AQUINO, 2016, p. 756). Resultados mais efetivos foram interpretados pelas autoras no sentido de a criança atingir os objetivos escolares, atingir às expectativas da escola. No entanto, para os propósitos de uma sociedade mais democrática, deveriam ser entendidos como resultados de desenvolvimento da criança, de progressão da criança em comparação com ela mesma.

As autoras afirmam que “para garantir a inclusão dos alunos com TDAH é necessário rever o currículo escolar, pois a criança com TDAH necessita de algumas modificações e adaptações curriculares que promoverão seu desenvolvimento escolar” (SILVA, SOUZA e AQUINO, 2016, p. 956). O pensamento das autoras vai ao encontro do que proclama a Declaração de Salamanca quando, ao abordar a efetivação da educação especial, enfatiza que o currículo “deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994).

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

Sánchez-Pérez e González-Salinas, por sua vez, afirmam que as escolas devem planejar “um conjunto de respostas adaptadas ao alunado com TDAH em função de suas características e necessidades com o fim de alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades pessoais” (2013, p. 540). Esse conjunto

de respostas a que se referem as autoras pode ser entendido como um plano individual de intervenções, o qual deveria contemplar

por um lado um conjunto de adaptações por parte do professorado de modo a atender as necessidades educativas específicas destas crianças, e por outro, o treinamento em habilidades cognitivo-emocionais que permitam às crianças aumentar suas competências (Sánchez-Pérez e González-Salinas, 2013, p. 540).

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

a manutenção de um ambiente estruturado, com rotinas estabelecidas; a segmentação de atividades longas e/ou árduas; instruir os alunos com técnicas de estudo e organização; fornecer instruções claras, concisas e curtas; supervisão das tarefas pelo professor ou pelo tutor (Sánchez-Pérez e González-Salinas, 2013, p. 540)<sup>169</sup>.

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

---

<sup>169</sup> Pensando ainda nas ações que podem ser implementadas, os autores sugerem alguns programas que oferecem resultados promissores para a melhora das dificuldades das crianças com TDAH, em especial quanto à habilidade de autorregulação, abordando os aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais. Os programas e suas especificidades podem ser consultados em Sánchez-Pérez e González-Salinas (2013) páginas 541 a 543.

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

é fundamental que profissionais da área da saúde e da educação, em especial psicólogos, pedagogos e professores de educação física, atentem para a importância das avaliações e implementação de atividades voltadas a essa população no ambiente escolar e para a relevância de intervenções multidisciplinares, visando aumentar as possibilidades de obter resultados positivos no tratamento de crianças com Déficit de Atenção/Hiperatividade (SILVA *et alli*, 2012, p. 83).

Os estudantes com TDAH muito provavelmente precisarão de ajuda com as habilidades organizacionais, bem como com as atividades escolares em sala de aula. Por tal razão, “as escolas deveriam, desde cedo, desenvolver um contínuo e sistemático programa para lidar com as necessidades dos estudantes com TDAH (já diagnosticados ou apenas com sintomas) que apresentam distúrbios que afetam a aprendizagem”<sup>170</sup> (BUSSING *et alli*, 2012, p. 141). E concluem:

em conjunto, esses resultados sugerem que intervenções para promover sucessos acadêmicos para crianças com TDAH devem ser voltar-se tanto para o nível individual como para o nível sistêmico, tomando em conta o status educacional especial e também adaptando os projetos de ensino [*instructional approaches*]<sup>171</sup> (BUSSING *et alli*, 2012, p. 141).

---

<sup>170</sup> Tradução livre de: “Schools should develop early, ongoing, and systemic programming to deal with the needs of students with ADHD (both clinical and subclinical) who have comorbid disorders that affect learning.”

<sup>171</sup> Tradução livre de: “Together, these findings suggest that interventions to promote academic success for children with ADHD should be targeted at both the individual and system levels, taking account of special education status while adapting instructional approaches.”



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

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

Ações, por exemplo, como a utilização de técnicas de ensino multissensoriais, fortemente indicada para as crianças com dislexia, que embora não tratadas neste trabalho também têm grandes dificuldades na escola, especialmente porque não há uma medicação que as faça ler melhor (ou enxergar as letras de forma organizada). Referidas técnicas utilizam várias modalidades sensoriais, tais como as inerentes aos aspectos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos, importantes para o desenvolvimento psicomotor das crianças, e extremamente necessária no caso das crianças com TDAH. E, ainda, a implementação de um sistema de tutorias, como apontado por Moysés, no qual os tutores auxiliariam as crianças controlando o foco da atenção da criança; demonstrando como fazer determinadas tarefas, de modo a fazer com que a criança perceba que é possível executá-la e/ou “segmentar a tarefa, mantendo-a em níveis de dificuldades e complexidades apropriados às capacidades da criança” (MOYSÉS, 2007, p. 53). Quanto às avaliações, disponibilizar tempo adicional para a realização das provas ou fracioná-las em mais de um dia, ou, ainda, oferecer a oportunidade de o aluno responder às questões de provas oralmente.

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

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

Se as propostas e argumentos aqui trabalhados forem levados a sério, entendemos que será imprescindível a adoção do que nós iríamos sugerir como um Plano de Acompanhamento Individual do aluno para as crianças com TDAH, de caráter obrigatório em todas as escolas, a exemplo do Plano Individual de Atendimento-PIA previsto na Lei nº 12.594/2012 – SINASE<sup>172</sup>. Apesar de a referida Lei dispor sobre medidas socioeducativas para adolescente que pratique ato infracional, ela traz interessante medida para acompanhamento do processo ressocializador do adolescente. Guardadas as devidas proporções, é possível utilizar a

---

<sup>172</sup> Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

ideia da elaboração de um plano individual para o acompanhamento escolar da criança com TDAH, até mesmo, em última análise, em substituição às avaliações regulares.

Essa ideia também foi adotada nos EUA para os estudantes que são elegíveis para receber os serviços de educação especial de acordo com os critérios da IDEA. Como explica Ladenson, uma vez identificados os alunos que possam ter necessidades educacionais especiais, a escola “deve decidir em cada caso se realiza uma avaliação completa para determinar a elegibilidade do estudante para os serviços de educação especial”<sup>173</sup> (2003, p. 526). Para os alunos considerados elegíveis, as escolas devem fornecer “planos educacionais especializados”<sup>174</sup> que serão elaborados a partir de “reuniões de professores e funcionários da escola que implementarão o programa do aluno”<sup>175</sup> (2003, p. 526). A legislação americana prevê, ainda, que os pais dos alunos com necessidades educacionais especiais sejam envolvidos neste processo ao determinar que sejam convidados para participar das reuniões.

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

Nesta mesma linha de raciocínio e considerando a necessidade de “utilizar abordagens personalizadas de aprendizagem para todos os alunos”, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial aponta para a necessidade de implementação do que ela chamou de PEI – Programa Educativo Individual. Este programa seria destinado aos “alunos (possivelmente com necessidades mais complexas de aprendizagem) que possam exigir, para a sua aprendizagem, uma abordagem mais focalizada” (DINAMARCA, 2009, p. 16-17). O PEI deve ser implementado de maneira tal que ajude a “maximizar a independência dos alunos”, buscando envolvê-lo na definição dos objetivos de aprendizagem, nos registros e revisão de suas próprias metas, “em colaboração com os professores e famílias”, bem como que “sejam ajudados a desenvolver uma forma estruturada de aprendizagem

---

<sup>173</sup> Tradução livre de: “Having identified such students, school districts must then decide in each case whether to conduct a full evaluation to determine a student's eligibility for services.”

<sup>174</sup> Individualized educational plans (IEPs).

<sup>175</sup> Tradução livre de: “[...] developed through conference meetings of teachers and school staff who will implement the student's program.”

autônoma, a fim de assumirem o controle da sua própria aprendizagem” (DINAMARCA, 2009, p. 16-17).

Embora, com a implementação do PEI espera-se que a criança desenvolva sua autonomia e, a partir de então, assuma o controle da sua própria aprendizagem, entendemos que para as crianças com TDAH em fase de alfabetização, essa meta seria uma pouco ousada, na medida em que estão numa idade que ainda requer certos auxílios e atenção. Desse modo, entendemos que um PEI seria de elevado valor para o processo de ensino-aprendizagem das crianças com TDAH na medida em que traçará metas e objetivos factíveis para a própria criança, que poderá levar um pouco mais de tempo que as demais para concluir todo o Plano, mas que ao final, o terá concluído integralmente.

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

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

acompanhamentos, medicação etc.) terão mais chances de êxito nos objetivos do seu processo educacional; ao passo que as crianças cujos pais não têm condições de arcar sequer com a medicação, quando necessária<sup>176</sup>, continuarão à margem do processo de ensino-aprendizagem e condenadas ao estereótipo do fracasso escolar, com reflexos negativos que se estenderão para a vida adulta.

---

<sup>176</sup> Já é possível encontrar julgados no Brasil relativos a pedidos de medicação para tratamento do Transtorno. Há alguns institutos de saúde, como a FHEMG, por exemplo, que oferecem o atendimento médico e psicológico, bem como a distribuição da medicação, para as famílias carentes cadastradas. Mas os recursos são limitados e pouquíssimas famílias conseguem ser atendidas.

## CONCLUSÃO

Buscou-se, neste trabalho, fundamentar a tese de que as crianças com TDAH têm direito a um tratamento educacional diferenciado em razão de suas particularidades orgânicas que influenciam diretamente atividades importantes de suas vidas, dentre elas a educação.

Para tanto, foi trabalhado o direito à educação na perspectiva da filosofia da educação e das teorias da justiça distributiva na esfera educacional, de modo a estabelecer os princípios que devem ser aplicados para assegurar a esse grupo social vulnerável o direito de ter suas diferenças reconhecidas e suas dificuldades trabalhadas.

Como demonstrado, o TDAH é uma disfunção biológica causada por uma falha do córtex pré-frontal, o que leva a uma produção inadequada de dopamina pelo organismo. Seu diagnóstico é de difícil conclusão porquanto essa disfunção não pode ser identificada por exames de imagem. Contudo, estudos neuropsicológicos demonstram que a disfunção compromete os sistemas neurais e as áreas envolvidas no controle da atenção e de outras funções executivas. Uma de suas consequências é que as crianças com TDAH não conseguem manter a concentração por muito tempo e por isso, não conseguem ‘aprender’ no mesmo ritmo que as outras crianças na sala de aula.

Apesar de essas disfunções acarretarem em dificuldades de planejamento e execução das atividades e rotineiras que acabam resultando em baixo desempenho acadêmico, é importante ressaltar que a capacidade cognitiva destas crianças não é necessariamente afetada. As crianças com TDAH têm completas condições de desenvolvimento intelectual se lhes for fornecido o ambiente social adequado na escola, no sentido defendido na filosofia de educação de John Dewey. O ambiente escolar pode influenciar o seu desenvolvimento de forma proveitosa ou agravar os sintomas e as consequências do seu distúrbio.

O direito à educação não implica, como argumentamos, meramente o direito de ser admitido na escola, mas exige, em vez disso, o direito de ter uma boa educação, isto é, uma educação capaz de alcançar seus objetivos de promover a aprendizagem e a cidadania. O foco da política pública deve ser o processo de

aprendizagem e não apenas a manutenção do aluno na escola. Para atingir esses objetivos, devemos começar por superar o paradigma atual da educação, que ainda considera a escola mais como uma instituição autoritária do que como um espaço democrático.

A própria educação deve ser emancipadora e deve conceder a essas crianças os meios para atingirem todos os seus potenciais, através de uma metodologia colaborativa que lhes garanta o direito de serem educadas de forma a ajudá-los a lidar com suas condições pessoais e a lidar com suas dificuldades no processo de aprendizagem.

As crianças com TDAH devem ter um status especial no sistema educacional, como uma questão de justiça distributiva, e devem ser ensinadas em um ambiente que facilite suas próprias capacidades cognitivas autônomas.

Neste sentido, Dewey destacou a importância do ambiente para o desenvolvimento dos indivíduos e falou sobre a influência que os diferentes modos de vida associados exercem no desenvolvimento de cada indivíduo. Ao falar de diferentes religiões, concepções políticas e visões éticas, argumentou que um diálogo adequado entre diferentes grupos só é viável com base em princípios democráticos. De acordo com o autor, quando essas diferenças são respeitadas, são extremamente benéficas para a constituição de uma educação democrática, na medida em que contribuem para reduzir os preconceitos e aumentar a tolerância. A mesma ideia pode ser aplicada a crianças com TDAH. Suas dificuldades de aprendizagem lhes conferem o direito de receber atenção extraclasse e tratamento especial na classe, como formas de avaliação diferentes e tutoriais individualizados, por exemplo, para compensar as dificuldades de aprendizagem que possuem.

A partir das pesquisas trazidas, foi possível demonstrar que as crianças com TDAH têm rendimento acadêmico menor que as crianças sem o Transtorno, em razão do comprometimento de sua função executiva e déficits de memória e de atenção. As pesquisas demonstram que a prevalência das crianças com TDAH nas escolas é considerável, mas apontam, também, que ao receberem uma educação diferenciada, o grupo com TDAH apresentou melhora no seu desempenho acadêmico.

Contudo, apesar de acreditarmos, e defendermos, que o TDAH é uma disfunção neurológica, rechaçamos a prática de a escola transferir para a criança a

‘culpa’ pela sua incapacidade e, por conseguinte, pelo seu fracasso escolar. E isto, porque, como essas próprias pesquisas demonstraram, se adotadas intervenções pedagógicas adequadas e submetidas a tratamento multidisciplinar, essas crianças conseguem ter seu desenvolvimento acadêmico de forma satisfatória. Ainda que se possa questionar o que é o fracasso escolar, como o fez Moysés, não temos dúvidas de que uma criança já alfabetizada que não consegue, por exemplo, fazer o cálculo de quanto tempo falta para começar o programa que gosta ou quantos quilômetros falta para chegar à casa da avó, certamente representa um fracasso escolar, do mesmo modo que aquela criança que aos 12 anos não consegue ler.

Neste ponto, a escola, falhando em sua responsabilidade pedagógica transforma em distúrbios da aprendizagem o que na verdade seriam distúrbios da política educacional, como apontado por Moysés.

E, neste processo, seja por despreparo ou por negligência, a escola vai transferindo sua incapacidade em lidar com a diversidade para a própria criança. Neste contexto, ‘surge’ a chamada medicalização da aprendizagem como a solução para suprir a dificuldade que as escolas apresentam para lidar com essas crianças e, sobretudo, para suprir a ausência de projetos pedagógicos específicos que atendam a suas necessidades. Acreditamos, contudo, que a medicação, como parte de um tratamento estruturado, é importante para que o indivíduo possa ter melhor qualidade de vida na medida em que ajuda a controlar os sintomas do TDAH, embora a medicação, queremos ressaltar, não vai resolver os problemas de deficiências acadêmicas.

Como se percebe ao longo do trabalho, o sistema educacional não é adequado e não consegue, com a formatação atual, fazer com que as crianças que tenham qualquer dificuldade de aprendizagem, não só as que sofrem com o TDAH, avancem em seu processo de aprendizagem. E, neste contexto, a medicina apresenta-se como uma aparente solução. Tendo em vista que dentro do sistema regular de ensino não há uma política de atendimento diferenciado para as crianças que sofrem com o TDAH, elas precisam ser medicadas para que tentem seguir o ritmo da turma e aprendam a ler e a escrever no tempo determinado. Ter uma dificuldade significativamente maior na aprendizagem do que a maioria das crianças da mesma idade deveria ser entendido como um critério para recomendar que a criança receba uma educação especial.



Uma sociedade é democrática, como vimos, quando facilita a participação em seus bens a todos os seus membros em condições iguais e assegure o equilíbrio de suas instituições respeitando a diversidade existente na sociedade. Nesta linha, os princípios sugeridos para a distribuição democrática do ensino podem ajudar a efetivar essa participação, sugerida por Dewey. Como argumentamos, ao garantir condições especiais às crianças com TDAH, objetivando compensar sua má sorte natural, estar-se-á criando um ambiente escolar de respeito mútuo e igual consideração, contribuindo, assim, para os fins de uma educação democrática.

É, pois, neste contexto, que defendemos que o tratamento diferenciado para os educandos com TDAH é uma desigualdade justa, na medida em que, ao se efetivar a intervenção multidisciplinar necessária, estar-se-á promovendo a melhoria dos menos favorecidos em nossa estrutura social, ressaltando que as desvantagens das crianças com TDAH encontram-se em dois momentos. O primeiro se relaciona a uma habilidade natural, ao nascerem com tal característica, e o segundo se relaciona à sua posição na sociedade, pois o enfrentamento dessa desvantagem depende da sorte de ter nascido em uma família com recursos financeiros ou não. Caso a criança provenha de uma família com menor potencial econômico, sua situação piora, na medida em que, como ressaltamos no trabalho, não receberá atendimento nem do Estado e nem da família, que não tem condições para arcar com os custos que um tratamento diferenciado requer.

Desse modo, um sistema educacional menos injusto seria aquele que garantisse condições para que as crianças adquirissem as competências mínimas sem as quais não serão cidadãos aptos a exercer sua autonomia e seus direitos. No entanto, sem prover oportunidades educacionais igualitárias, não é possível falar em sistema educacionais mais justo, razão pela qual uma abordagem acerca da justiça distributiva e das obrigações associativas, inerentes aos vínculos de cidadania, tomam importância neste trabalho.

Como explicado no trabalho, os direitos que ansiamos ver reconhecidos para as crianças com TDAH implicam em um dever correlato para a comunidade.

A ideia de educação, como Dewey propôs, deve ser entendida como uma necessidade e uma função social consubstanciada na transmissão de conhecimentos pela reciprocidade, pela troca de conhecimentos entre os membros do

grupo na qual as habilidades e os saberes dos mais novos são integrados a esse grupo, de modo que também contribuam para sua formação como pessoa e como cidadão. Como pessoa, para que tenham a capacidade de se autogovernar e como cidadão, para que sejam capazes de participar da sociedade, com pensamento crítico, igual respeito e consideração pelos demais membros da sociedade. A ideia de educação como função social, por sua vez, assegura a direção e o desenvolvimento dos “seres imaturos” na sociedade.

Esse ideal de educação, contudo, contrasta com a educação tradicional de nosso tempo, na medida em que está preocupada em treinar as crianças para fazer as provas e serem avaliadas e ranqueadas pelas notas ao invés de se preocuparem em ensiná-las pensar criticamente, a incentivá-las a explorar suas curiosidades em busca do conhecimento, a compartilhar o que sabem com o colega ao lado, a ajudá-lo com a tarefa não compreendida.

Como a influência do ambiente social atua diretamente na formação educacional das crianças, é importante que valores democráticos sejam inseridos no ambiente escolar. Mais do que isso, é preciso que as crianças efetivamente vivenciem um ambiente democrático, pois o que for aprendido com essa experiência será uma fonte para a realização da vida adulta democrática na medida em que as habilidades e processos que experimentaram representam o próprio viver democrático. Ao se oferecer um tal ambiente, estar-se-á contribuindo para a modificação da sociedade, pois com a vivência e o conhecimento do que seja respeitar o outro, ainda que o meio social no qual o indivíduo esteja inserido não comparta desses valores, ao vivenciá-lo, esse indivíduo será capaz de compartilhar tais valores e princípios.

Assim, tendo como referencial teórico a doutrina de Dewey acerca do meio ambiente social educativo e de sua influência no processo de ensino-aprendizagem das crianças, bem como os resultados encontrados pelas pesquisas aqui analisadas, é necessário criar-se condições para essas crianças aprenderem e se desenvolverem plenamente. Não há, como defendemos, educação democrática sem igual respeito e consideração por cada indivíduo ou grupo minoritário. Isso implica uma conexão entre a ideia de educação democrática e a ideia de justiça no contexto educacional.

A princípio, em razão da disfunção neurológica que acomete os portadores de TDAH, pensamos em buscar verificar a possibilidade de se aplicar a eles as normativas dirigidas aos portadores de deficiência. Contudo, como demonstrado ao longo do trabalho, verificou-se sua impossibilidade em razão da legislação em vigor ser extremamente restritiva. Assim, passamos a analisar as políticas existentes em matéria de educação especial e educação inclusiva. Desta análise constatamos que a concepção e os princípios da educação especial poderiam ser aproveitados para as crianças com TDAH, mas, uma vez mais, esbarramos na legislação, que restringe o oferecimento da educação especial aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Contudo, foi possível encontrar nas normativas internacionais subsídios para apoiar nosso argumento. Desta forma, sugerimos que para atender às crianças com TDAH em fase de alfabetização sejam implementados planos de acompanhamento educacional, pensados a partir da realidade da própria criança, visando ao auxílio do desenvolvimento do aluno, com intervenções multidisciplinares e um programa de orientação para os pais. Por outro lado, os projetos pedagógicos deveriam prover oportunidades curriculares apropriadas às crianças com habilidades diferentes. Por sua vez, o professor pode criar estratégias para trabalhar as dificuldades dessas crianças, de modo a melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Nesta mesma linha, a escola pode planejar um conjunto de ações adaptadas às características e necessidades dos estudantes com TDAH.

Como enfatizamos, um plano educacional completo deveria ser composto, também, por relatórios diagnósticos das dificuldades dos estudantes, contemplando os conteúdos e objetivos que não foram alcançados e as dificuldades encontradas pelos alunos para alcançá-los. A partir deste diagnóstico acadêmico, seriam indicados os recursos pedagógicos a serem trabalhados com aquele estudante, bem como uma estratégia para trabalhar as dificuldades que se apresentaram.

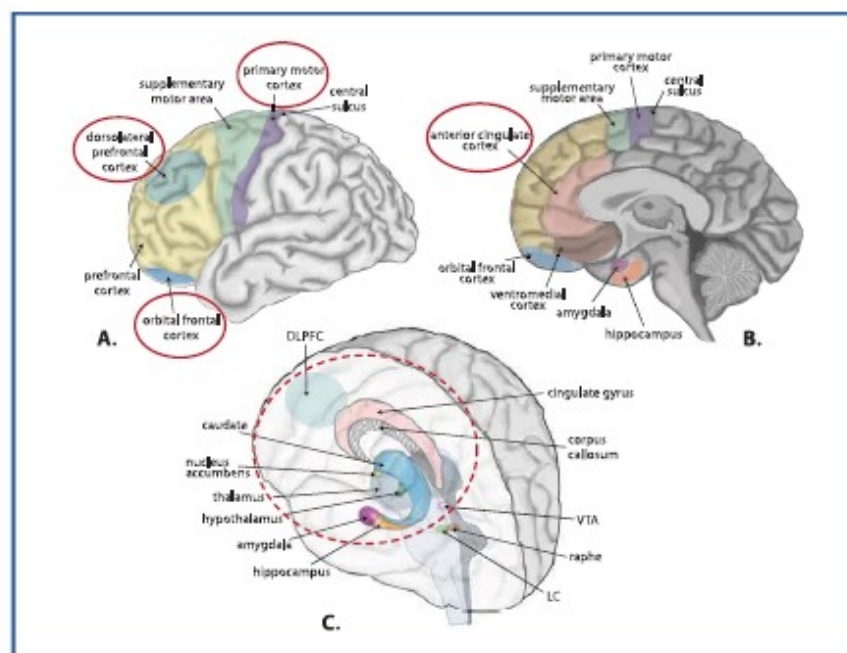
As escolas não podem desculpar-se por não agir de forma minimamente responsável para ajudar as crianças vulneráveis em seu processo de aprendizagem, apesar de todos os problemas da política educacional brasileira. É fato notório que a qualificação dos professores, por exemplo, é um problema crônico no Estado brasileiro. Como o Estado não investe em educação, cria-se um ambiente

propício para a manutenção das desigualdades sociais, na medida em que os filhos de pais que podem pagar por uma escola particular retiram seus filhos da escola pública. Assim, sobram para as escolas públicas os pobres, os filhos dos pais que não podem pagar por uma escola particular ou que não conseguiram bolsas de estudos. Não é ineditismo se afirmar que é preciso investir em educação pública, gratuita e de qualidade, pois não se pode relegar ao mercado a tarefa de definir os rumos da educação em nossa sociedade, ainda que regulada pelo Estado e por ele ‘controlada’. Esse movimento contribui para a formação do perfil dominante na sociedade, vai solidificando o perfil de sociedade estratificada e desigual, a qual necessita de ações afirmativas, de reservas de cotas ou programas voltados para determinadas minorias para tentar compensar as desigualdades no final da trajetória de ensino. Essas ações podem, por vezes, minimizar as perdas históricas de desigualdade no campo educacional, mas como a sociedade não foi ‘educada nos princípios democráticos’ para ser tolerante com o diferente, acaba por criar outros problemas de ordem discriminatória.

O sistema de ensino tradicional é excludente. Mesmo quando pretende ser inclusivo ele acaba excluindo ao limitar ou taxar o perfil do grupo de alunos que fazem jus à educação especial e ao não considerar as diferentes aptidões ou interesses dos alunos em seu processo educacional. Há que se mudar essa realidade a partir de políticas públicas e ações voltadas para uma educação mais democrática e verdadeiramente inclusiva.

## ANEXO

## Important Brain Areas in Executive Function and Motor Control



DLPFC: dorsolateral prefrontal cortex; LC: locus coeruleus; VTA: ventral tegmental area

**FIGURE 1.2.** To better understand the underlying pathophysiology of ADHD, it is important to know which brain circuits are affected and how they can impact other processes. Four different brain regions (red circles in A and B) are hypothesized to be affected in ADHD, and may lead to altered functioning of their respective cortical-striatal-thalamic-cortical (CSTC) loops (dotted red circle in C, and Fig. 1.4.).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ADDEY, Camilla. O PISA para o desenvolvimento e o sacrifício de dados com relevância política. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 37, n. 136, pp. 685-706, jul.-set., 2016.

BARKLEY, Russel A. The Relevance of the Still Lectures to Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In *Journal of Attention Disorder*, vol. 10, n. 2, nov., pp. 137-140, 2006.

BARKLEY, Russel A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

BRENTANI, H; VALLADA, H. P. Aspectos genéticos e epigenéticos do desenvolvimento. In: Gattaz, W. F; Gentil, V; Miguel, E. C. *Clínica Psiquiátrica*. 1 ed. São Paulo: Editora Manole, Vol. 1. pp. 122-124, 2011.

BRIGHOUSE, Harry. *Educational Equality and Justice*. In *A companion to the philosophy of education*, Ed. Randall Curren. Blackwell Publishing, pp. 471-486, 2003.

BROCHADO, Mariah. *Magistratura: noções gerais de direito e formação humanística*. Niterói: Impetus, 2012.

BROCHADO, Mariah. *Educação em direitos humanos como formação da cidadania cultural*. In Brochado, Mariah; Abreu, Décio e Freitas, Natália (Orgs.). *Educação em direitos humanos: uma contribuição mineira*. Belo Horizonte: Editora UFMG-Proex, pp. 133-144, 2009.

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

BUSTAMANTE, Thomas. *A Integridade e os Fundamentos da Comunidade Política: Uma análise do capítulo 6 de 'Law's Empire'*. In Matos, Saulo; Bustamante, T. (Orgs.), *Relendo o Império do Direito (no prelo)*, 2017.

CARDONA TANGARIFE Maria Alexandra; AGUIRRE-LOAIZA, Héctor Haney; MONTOYA LONDOÑO, Diana Marcela. Diferencias entre el carácter institucional y el grado escolar en el desempeño lector en niños con diagnóstico de TDAH. Colombia: *Psychologia: avances de la disciplina*, vol. 8, n. 2, pp. 13-21, 2014.

COSTA, M. Victoria. *Rawls, citizenship, and education*. New York: Routledge, 2011.

COUTO, Taciana de Souza; MELO-JUNIOR, Mario Ribeiro de; GOMES, Cláudia Roberta de Araújo. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. *Ciências & Cognição*, vol. 15, n. 1, pp. 241-251, 2010.

CRICHTON, Alexander. *An inquiry into the nature and origin of mental derangement: comprehending a concise system of the physiology and pathology of the human mind and a history of the passions and their effects*. Londres: T. Cadell, Junior and W. Davies, 1798.

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

DE PAULA, Igor Juliano. *Remédio se aprende na escola: um estudo sobre as demandas escolares num ambulatório de saúde mental*. Rio de Janeiro: Dissertação (mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2015.

DEWEY, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Tradução Lorenzo Luzuriaga. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

DEWEY, John. *La ciencia de la educación*. Tradução Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losadas, 1968.

DEWEY, John. *Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

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

DEWEY, John. *Moral Principles in Education*. Boston: Houghton Mifflin, 1909.

DORNELES, Beatriz Vargas *et alli*. Impacto do DSM-5 no Diagnóstico de Transtornos de Aprendizagem em Crianças e Adolescentes com TDAH: um estudo de prevalência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 4, n. 27, pp. 759-767, 2014.

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

DWORKIN, Ronald. *Justice for Hedgehogs*. Cambridge, MA: Belknap, 2011.

DWORKIN, Ronald. *Is democracy possible here?* Princeton University Press, 2006.

DWORKIN, Ronald. *Sovereign virtue: The theory and practice of equality*. Harvard University Press, 2002.

DWORKIN, Ronald. *Law's Empire*. Cambridge, MA: Belknap, 1986.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. *Curso de Direito Constitucional*. Salvador: Editora JusPodivm, 7ª ed., 2015.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas *et alli*. *Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades*. In Glat, Rosana. (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, pp. 157-175, 2007.

FLEISCHACKER, Samuel. *A short history of distributive justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.

FONTANA, Rosiane da Silva *et alli*. Prevalência de TDAH em quatro escolas públicas brasileiras. *Arq Neuropsiquiatr*, vol. 65, n. 1, pp. 134-137, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II: complementos e índices*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.



GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. *Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva*. In GLAT, Rosana. (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, pp. 19-39, 2007.

GODOI BUSTAMANTE, Evanilda Nascimento de. *Provas científicas e teorias da verdade: análise introdutória acerca da necessidade de uma mudança de paradigmas*. In: Felipe Martins Pinto; Francisco Nogueira Machado; Marllon Sousa (Orgs.). *Processo penal democrático (Coleção Fórum Processo e Democracia, 1)*. 1a. ed. Belo Horizonte: Fórum, vol. 1, pp. 10-31, 2015.

GUTMANN, Amy. *Educating for individual freedom and democratic citizenship: In unity and diversity there is strength*. In *The Oxford handbook of philosophy of education*, Edited by Harvey Siegel. Oxford: Oxford University Press, pp. 409-427, 2009.

GUTMANN, Amy. *The authority and responsibility to educate*. In *A companion to the philosophy of education*, Ed. Randall Curren. Blackwell Publishing, pp. 397-411, 2003.

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

HAACK, Susan. *Provar a causa: O holismo da justificação e o atomismo de Daubert*. In *Perspectivas pragmatistas da filosofia do direito*. Tradução Godoy, André; Schneider, Nélio. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2015a.

HAACK, Susan. *A respeito da verdade, na ciência e no direito*. *Perspectivas pragmatistas da filosofia do direito*. Tradução Godoy, André; Schneider, Nélio. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2015b.

HAACK, Susan. *Pragmatism, Old & New: Selected Writings*. New York: Prometheus Books, pp. 15-67, 2006.

HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass. *The cost of rights: Why liberty depends on taxes*. New York: Norton&Company, 2000.

JOSELEVICH, Estrella (Org.). AD/HD: qué es, qué hacer: recomendaciones para padres y docentes. Buenos Aires: Paidós, 2008.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1982, n. 42, pp. 54-62.

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

LANDEMORE, Hélène, Democratic reason: politics, collective intelligence, and the rule of the many. Princeton: Princeton University Press, 2013.

LANGE, Klaus W. *et alli*. The History of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Attention Deficit and Hyperactivity Disorders 2.4 (2010): 241–255. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3000907/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MATTOS, Paulo. No mundo da lua. 16ª ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira do Déficit de Atenção, 2015.

MAYER, Susan J. Dewey's dynamic integration of Vygotsky and Piaget. Education and Culture, vol. 24, n. 2, pp. 6-24, 2008.

MIGNON, Laurence *et alli*. Everything you wanted to know about ADHD but forgot you wanted to ask. California: Nei Press – Neuroscience Education Institute, 2008.

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

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Mais de um século da patologização da educação. Fórum: Diálogos em Psicologia, ano I, n. 1. Ourinhos/SP. jul./dez. 2014.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. Revista Psicol. USP, São Paulo, vol. 8, n. 1, pp. 63-89, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 Nov. 2016.

NAVAS, Ana Luiza. Políticas públicas no Brasil ignoram crianças com TDAH e com Transtornos de Aprendizagem. São Paulo: ABDA, 2013. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/artigos/textos/item/412-tdah-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-educacionais-no-brasil-ignoram-crian%C3%A7as-com-tdah-e-com-transtornos-de-aprendizagem.html>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

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

OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar*. In *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Smolka, Ana Luisa B; Góes, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). Campinas: Ed. Papyrus, 5<sup>a</sup> reimpressão, 1997.

PALMER, E. D.; FINGER, S. An early description of ADHD (Inattention Subtype): Dr. Alexander Crichton and the “Mental Restlessness”. *Child Psychology and Psychiatry Reviews*, n.6, pp. 66-73, 2001.

PEIXOTO, Ana Lúcia Balbino; RODRIGUES, Maria Margarida Pereira. Diagnóstico e tratamento de TDAH em crianças escolares, segundo profissionais da saúde mental. *Aletheia*, n. 28, pp. 91-103, jul./dez., 2008.

PHILLIPS, D. C.; SIEGEL, Harvey. *Philosophy of Education*. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/education-philosophy/>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

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

PITOMBO, Maria Isabel Morais. *Conhecimento, valor e educação em John Dewey*. São Paulo: Pioneira, 1974.

POLANCZYK, Guilherme V. *et alli*. Attention deficit disorder/hyperactivity: a scientific overview. São Paulo: Revista Clinics, vol. 67, n. 10, pp. 1125-1126, outubro, 2012.

POLANCZYK, Guilherme V. *et alli*. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. American J Psychiatry, vol. 6, n. 164, pp. 942-948, 2007.

POPPER, Karl. The logic of the scientific discovery. London: Routledge, 1992.

QUIRÓS, Bernaldo de; JOSELEVICH, Estrella. *Qué es el síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad (a.d./h.d.)*. In *AD/HD: qué es, qué hacer: recomendaciones para padres y docentes*. Buenos Aires: Paidós, pp. 17-41, 2008.

RAPHAEL, D. D. Concepts of justice. Oxford: Oxford University Press, 2006.

RAWLS, John. Justice as Fairness: a Restatement. Cambridge, MA: Belknap, 2001.

RAWLS, John. A Theory of Justice. Revised Edition. Cambridge, MA: Belknap, 1999.

RAWLS, John. Uma Teoria da Justiça. Tradução Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RILEY, Patrick; WELCHMAN, Jennifer. *Rousseau, Dewey and Democracy*. In Randall Curren (Org.). In *A companion to the philosophy of education*. Blackwell Publishing, pp. 94-112, 2003.

ROBB, Jessica A. *et alli*. The estimated annual cost of ADHD to the US education system. *School Mental Health: Springer*, n. 3, pp. 169-177, 2011.

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

SÁNCHEZ-PÉREZ, Noelia; GONZÁLEZ-SALINAS, Carmen. Ajuste escolar del alumnado con TDAH: factores de riesgo cognitivos, emocionales y temperamentales.

Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 11, n. 30, pp. 527-550, 2013.

SIEGEL, Harvey. The Oxford handbook of philosophy of education. Oxford: Oxford University Press, 2009.

SILVA, Juliana *et alli*. Desempenho motor de escolares com e sem Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Revista ConScientiae Saúde. Florianópolis, Vol. 11, n. 1, pp. 76-84, 2012.

SILVA, Kátia Beatriz Corrêa; CABRAL, Sérgio Bourbon. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Rio de Janeiro: Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, 2013.

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

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1993.

STANCIOLI, Brunello; PEREIRA, Fábio Queiroz, *Princípios que regem as incapacidades e o Estatuto da Pessoa com Deficiência*. In A teoria das incapacidades e o estatuto da pessoa com deficiência. Pereira, Fábio Queiroz; Morais, Luísa Cristina de Carvalho; Lara Mariana Alves (Orgs.). Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

STILL, George F. Some Abnormal Psychological Conditions in Children: Excerpts from Three Lectures, (Reprinted). In Journal of Attention Disorders, vol. 10, n. 2, p. 126-136, 2006.

STILL, George F. Some Abnormal Psychological Conditions in Children. London: The Lancet Journals. Vol. 159, n. 4104, pp. 1163–1168, 26 April, 1902.

TARUFFO, Michele. Conocimiento científico y estándares de prueba judicial. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, vol. 114, 2005.

TEIXEIRA, Adla Betsaida M. *et alli*. *Qual escola queremos? Educação em Direitos Humanos*. In Brochado, Mariah; Abreu, Décio e Freitas, Natália (Orgs.). Educação em direitos humanos: uma contribuição mineira. Belo Horizonte: Editora UFMG-Proex, pp. 37-46, 2009.

WEISS, Alba M. Lemme; CRUZ, Mara Monteiro. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios da aprendizagem. In Glat, Rosana. (Org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: n. 7 Letras, pp. 69-82, 2007.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, pp. 39-40.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

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

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

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

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

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

MINAS GERAIS (Estado). Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011, que instituiu o Plano Decenal de Educação do Estado.

MINAS GERAIS (Estado). Lei nº 16.683, de 10 de janeiro de 2007, que dispõe sobre as ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública estadual.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2016.

## **REFERÊNCIAS JURISPRUDÊNCIAIS**

BRASÍLIA, Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5357, Relator: Ministro Edson Fachin, Plenário, data de julgamento: 09/06/2016, data de publicação DJe: 11/11/2016.