

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM TDAH

Evanilda Nascimento de Godoi Bustamante<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo consiste em demonstrar a necessidade de construção de uma concepção educação especial ou do direito ao tratamento diferenciado na educação das crianças com TDAH que, em razão da deficiência de um neurotransmissor da dopamina, apresentam disfunções executivas, de atenção e de memória que influenciam negativamente seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, impede que elas sejam alfabetizadas no mesmo ritmo das demais crianças de sua faixa etária. Defende-se 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-CHAVE:** Educação, Políticas Públicas, Democracia, TDAH

**ABSTRACT:** This article will analyze the need to build a special education conception or 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 age. 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:** Education, Public Policies, Democracy, ADHD

---

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

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

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

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

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

### 1.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUA RELAÇÃO (OU NÃO) COM O DIREITO DAS PESSOAS COM TDAH

A falta de efetivação do direito à educação, garantido constitucionalmente, traz reflexos para toda a sociedade, na medida em que impacta diretamente na vida das pessoas, seja no que se refere à sua cidadania, seja na sua inserção no mercado de trabalho, o que limita o desenvolvimento sócio-econômico e contribui para a

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

manutenção das desigualdades sociais. A legislação brasileira 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>2</sup>.

Tendo esses princípios como referencial, serão analisadas as legislações nacionais e estaduais, bem como as normativas internacionais relativas à pessoa com deficiência no intuito de buscar fundamentos para estender às crianças com TDAH os direitos garantidos àqueles, em especial os relacionados à educação.

Como não há uma legislação específica para as pessoas com TDAH, uma alternativa seria desenvolver uma justificativa forte o bastante para sustentar a interpretação extensiva da legislação destinada às pessoas com deficiência para aquele grupo. E outra opção 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.

<sup>2</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.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

## 1.2 A DEFINIÇÃO DE ‘DEFICIÊNCIA’

A definição de deficiência não é uma tarefa fácil. O Decreto nº 3.298/1999<sup>3</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>4</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>5</sup>

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, com deficiência. Segundo o texto normativo, existem quatro tipos de deficiências:

<sup>3</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>4</sup> Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

<sup>5</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”.

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.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

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>6</sup>. O texto elenca, ainda, as formas sob as quais essa deficiência se manifesta, sendo elas:

paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparésia, 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 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 60º” 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 às pessoas com TDAH o conceito de deficiência (apesar da disfunção

<sup>6</sup> A redação dos incisos I, II e III foi alterada pelo Decreto nº 5.296, de 2004.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

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>7</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).

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 tenham alguma deficiência. Seria esse um sinal de reconhecimento de outra classe de crianças (educandos) com necessidades educacionais especiais para além daqueles com 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

<sup>7</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.

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>8</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>9</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>10</sup>, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, define alunos com Transtornos Globais do 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>11</sup>.

<sup>8</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>9</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 (dezesete) 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>10</sup> Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

<sup>11</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.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	<a href="mailto:periodicoscesg@gmail.com">periodicoscesg@gmail.com</a>

Já a LDB, antes da alteração de sua redação, em 2013, determinava que a educação especial deveria ser oferecida para educandos com necessidades especiais<sup>12</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. Vislumbra-se, como hipótese plausível para essa restrição, a 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>13</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 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 ter 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

<sup>12</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>13</sup> Incorporada à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo nº 186, de 2008.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com



especial. Se do ponto de vista da medicina, os educandos com TDAH 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, 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.

Desse modo, as limitações trazidas pela legislação praticamente impossibilitam uma interpretação extensiva das normativas existentes aos estudantes com TDAH.

Assim, uma vez superada a hipótese inicialmente pensada de estender a conceituação de deficiência para as pessoas com TDAH, a fim de que fossem beneficiados com as políticas educacionais já existentes, passaremos a analisar as políticas públicas de educação inclusiva e educação especial com o propósito de buscar elementos para a defesa da criação de uma política pública específica para esse grupo de crianças.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

### **2.1 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 com alguma deficiência nas escolas de ensino regular, e não mais apartadas nas escolas especiais. Um dos objetivos da educação inclusiva é criar a cultura de não mais 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.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

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 com necessidades especiais, que deve considerar, também, as crianças superdotadas, as que são discriminadas por qualquer motivo, as com 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”<sup>14</sup>. 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

<sup>14</sup> 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. p. 21.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

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<sup>15</sup>.

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 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<sup>16</sup>.

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<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> 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.

<sup>16</sup> 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. p.20.

<sup>17</sup> 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. 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.

No entanto, à parte da legislação existente, um dos desafios perseguidos é fazer com que as escolas, em especial as privadas, cumpram as normativas vigentes. Cite-se, por exemplo, a ADI 5357<sup>18</sup> 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<sup>19</sup>.

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”<sup>20-21</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<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> STF, ADI 5357 MC-Ref/ DH, Pleno, Rel. Min. Edson Fachin, j. 09/06/2016.

<sup>19</sup> Na ADI 5357, 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.

<sup>20</sup> 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.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=318570>>

<sup>22</sup> 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.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

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 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.<sup>23</sup>

O posicionamento do ministro Teori vem ao encontro do que se entende por promover a inclusão das pessoas com deficiência ou com necessidades especiais, contribuindo para a transformação do próprio sistema educacional para atender as necessidades individuais das crianças.

## 2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em estreita relação com uma política educacional inclusiva, está a educação especial, pois, não basta por garantir a matrícula do aluno especial, mas oferecer a ele uma educação diferenciada de acordo com suas necessidades.

Neste contexto, a Educação Especial se ocupa do atendimento de alunos com determinadas necessidades especiais, como alunos com 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>24</sup>. Essa Declaração introduz os princípios, políticas e práticas relacionados às necessidades educativas especiais. É, pois, a partir deste

<sup>23</sup> 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.

<sup>24</sup>O texto pode ser consultado na íntegra em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

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”<sup>25</sup>.

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 necessidades”<sup>26</sup>. 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”<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> 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.

<sup>26</sup> 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.

<sup>27</sup> 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. p. 15-16.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

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”<sup>28</sup> e, por tal razão, a metodologia de aprendizagem “deveria ser adaptada às necessidades da criança”<sup>29</sup>, ao invés de exigir que a criança se adapte “às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem”<sup>30</sup>. E, em consonância com os princípios democráticos, 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”<sup>31</sup>.

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”<sup>32</sup>, na medida em que “a educação inclusiva requer sistemas educativos flexíveis que respondam às diversas e, muitas vezes, complexas necessidades individuais dos alunos”<sup>33</sup>.

Verifica-se que o Brasil, ao restringir o acesso à educação inclusiva e especial apenas ao grupo de pessoas com deficiência, transtornos globais do

<sup>28</sup> 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.

<sup>29</sup> 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.

<sup>30</sup> 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.

<sup>31</sup> 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.

<sup>32</sup> 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.

<sup>33</sup> 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.

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>34</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. E, neste ponto, mais uma vez, as crianças com TDAH encontram-se em um limbo. De acordo com a *Learning Disabilities Association of America*<sup>35</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>36</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>37</sup> e que associado às características do TDAH, podem tornar o processo de aprendizagem dessas crianças extremamente desafiador.

Mas é importante frisar, como apontado por Weiss e Cruz, que “mesmo que presente um distúrbio de aprendizagem, qualquer educando é capaz de ter sucesso

<sup>34</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>35</sup> Disponível em <https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities/>

<sup>36</sup> São exemplos de distúrbios de aprendizagem: a dislexia, a disgrafia, a discalculia, o transtorno de processamento da linguagem etc.

<sup>37</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/>

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	<a href="mailto:periodicoscesg@gmail.com">periodicoscesg@gmail.com</a>



acadêmico, desde que tenha o apoio necessário”<sup>38</sup>. É, pois, em razão desse apoio necessário que as políticas públicas educacionais devem ser pensadas.

### 2.3 CONDUCTAS TÍPICAS

No ano de 2002, o MEC publicou um documento<sup>39</sup> no qual 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”<sup>40</sup>.

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.<sup>41</sup>.

<sup>38</sup> 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. p. 70.

<sup>39</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>40</sup> 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. p. 5.

<sup>41</sup> 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. p. 5.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

Referindo-se à Resolução CNE/CEB nº 2/2001<sup>42</sup>, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consta do 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”<sup>43</sup>. 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”<sup>44</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>45</sup>, os quadros neurológicos, nos quais “o educando pode apresentar como principal conduta a falta

<sup>42</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 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>43</sup> 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. p. 15.

<sup>44</sup> Cf. 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. p.15. “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>45</sup> Os quadros por eles apontados foram: quadros neurológicos, psicológicos complexos e psiquiátricos persistentes (pp. 17-19).

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

de atenção e a hiperatividade”<sup>46</sup>. 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”<sup>47</sup>, características marcantes do déficit de atenção sintomático do TDAH.

Exemplificam os autores, ainda, que

[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<sup>48</sup>.

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”<sup>49</sup>.

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”<sup>50</sup>. Segundo as autoras, esses alunos “manifestam um padrão de comportamento ou conduta muito peculiar,

<sup>46</sup> 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. p. 18.

<sup>47</sup> 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. p. 18.

<sup>48</sup> 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. p. 18.

<sup>49</sup> 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. p. 160.

<sup>50</sup> 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. p. 157.

bastante diferenciado dos demais”<sup>51</sup>, 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<sup>52</sup>. As autoras enfatizam que “esses comportamentos e características não são exclusivos de crianças e jovens com condutas típicas”<sup>53</sup>, 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”<sup>54</sup>.

Como se verifica, esses comportamentos poderiam ser atribuídos às crianças com 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: pessoas com deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), com condutas típicas (problemas de conduta) e com de altas habilidades (superdotados). No entanto, o termo não foi mantido no atual texto da Política Nacional de Educação Especial, de 2008.

<sup>51</sup> 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. p.157.

<sup>52</sup> 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. p.157-159.

<sup>53</sup> 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. p.159.

<sup>54</sup> 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. p.159.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

Percebe-se que, com o passar dos anos, as políticas públicas educacionais 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, causados por outros fatores que não essas deficiências, foi deixado à margem dessas políticas. É necessário, portanto, ao menos resgatar os princípios e fundamentos daquelas políticas para que novas diretrizes possam ser definidas em prol dos escolares com TDAH, ou seja, há que se pensar em políticas públicas também para um grupo específico de crianças com outras necessidades especiais.

### 3 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>55</sup> excluiu a referência aos educandos com condutas típicas, como mencionado, 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 as com TDAH, por exemplo.

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

<sup>55</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.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	<a href="mailto:periodicoscesg@gmail.com">periodicoscesg@gmail.com</a>

profissionais da educação para a inclusão escolar<sup>56</sup>. 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”<sup>57</sup>. 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<sup>58</sup>.

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<sup>59</sup>.

Aqui, uma vez mais, verifica-se que as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva podem, e necessitam, ser aplicadas às crianças com TDAH.

<sup>56</sup> 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. p.14.

<sup>57</sup> 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. p.14.

<sup>58</sup> 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. p.15.

<sup>59</sup> 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. p.15.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

O exposto até o momento reafirma a necessidade de inclusão dos alunos com TDAH no conceito de alunos inclusivos, é dizer, que seja a eles aplicada a concepção de educação especial para que possam ter acesso a um atendimento educacional especializado paralelo. A educação inclusiva deve ser interpretada não no sentido de apenas incluir no mesmo ambiente crianças com e sem deficiência, e cometer-se o mesmo engano do programa de “democratização do ensino”, mas no sentido de integrar os conteúdos pedagógicos e as estratégias de ensino de modo a eliminar as barreiras que impedem a escolarização, aqui entendida em seu sentido amplo, para além do saber ler e escrever.

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

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

Ao 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”<sup>60</sup>. 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”<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> BROCHADO, Mariah. **Magistratura**: noções gerais de direito e formação humanística. Niterói: Impetus, 2012. p. 14.

<sup>61</sup> BROCHADO, Mariah. **Magistratura**: noções gerais de direito e formação humanística. Niterói: Impetus, 2012.

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”<sup>62</sup>. 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<sup>63</sup>.

Diferentemente do Brasil, nos Estados Unidos, 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”<sup>64</sup>, que eram: “deficiência de aprendizagem específica” e/ou “perturbação emocional grave”<sup>65</sup>. Esse comando normativo fazia com que a “imensa maioria” dos estudantes com TDAH ficasse desassistida. Porém, com a divulgação das novas orientações aos secretários estaduais de educação, ficou consignado que os estudantes com TDAH poderiam qualificar-se para os serviços de educação especial de três formas distintas.

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

<sup>62</sup> 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. p. 259.

<sup>63</sup> 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. p. 249.

<sup>64</sup> DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas escolas**: estratégias de avaliação e intervenção. Tradução Dayse Batista. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2007. p.91.

<sup>65</sup> DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas escolas**: estratégias de avaliação e intervenção. Tradução Dayse Batista. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2007. p.91.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com



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”<sup>66</sup>. 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”<sup>67</sup>, que se refere ao atendimento, pelas escolas, das crianças consideradas deficientes. De acordo com a legislação americana, considera-se deficiente “qualquer pessoa que tenha uma deficiência física ou mental que limita substancialmente uma atividade importante de sua vida”<sup>68</sup>. 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’”<sup>69</sup>. 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”<sup>70</sup>, nos termos da referida Seção 504 Lei de Reabilitação norte-americana, atendendo, praticamente, todos os casos de escolares com TDAH.

Por sua vez, um acanhado movimento já pode ser notado no campo legislativo brasileiro. Tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº

<sup>66</sup> DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção**. Tradução Dayse Batista. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2007. p.92.

<sup>67</sup> DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção**. Tradução Dayse Batista. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2007. p.92.

<sup>68</sup> DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção**. Tradução Dayse Batista. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2007. p.92.

<sup>69</sup> DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção**. Tradução Dayse Batista. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2007. p.92-93.

<sup>70</sup> DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção**. Tradução Dayse Batista. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2007. p.93.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

7.081/2010<sup>71</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”<sup>72</sup>. 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”<sup>73</sup>. Nesta linha, faz constar expressamente que não é solução para os problemas educacionais a medicalização pura e simples.

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

os educandos com dislexia, TDAH ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico voltado a sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da própria escola na qual estão matriculados, podendo contar com apoio e orientação da área de saúde, da assistência social e de outras políticas públicas existentes no território<sup>74</sup>.

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.

<sup>71</sup> Publicado no Diário da Câmara dos Deputados em 22 de junho de 2013, pp. 25849-25858.

<sup>72</sup> 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. p. 22.854.

<sup>73</sup> 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. p. 22.854.

<sup>74</sup> 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. p. 22.855.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

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>75</sup>.

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.

#### 4 CONCLUSÃO

A princípio, e em razão da disfunção neurológica que acomete as pessoas com TDAH, buscou-se verificar a possibilidade de se aplicar a elas as normativas dirigidas às pessoas com deficiência. Contudo, como demonstrado ao longo do

<sup>75</sup> Cf. GUTMANN, Amy. *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press, 1999. p.xi. 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”.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

trabalho, verificou-se sua impossibilidade em razão da legislação em vigor ser extremamente restritiva. Passou-se, então, a análise das políticas existentes em matéria de educação especial e educação inclusiva. Desta análise constatou-se que a concepção e os princípios da educação especial poderiam ser aproveitados para as crianças com TDAH, mas, uma vez mais, esbarrou-se na legislação, que restringe o oferecimento da educação especial aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Mesmo pretendendo ser inclusivo o sistema de ensino adotado no Brasil acaba excluindo ao limitar ou taxar o perfil do grupo de alunos que fazem jus à educação especial e ao não considerar as diferentes aptidões ou interesses dos alunos em seu processo educacional. Há que se mudar essa realidade a partir de políticas públicas e ações voltadas para uma educação mais democrática e verdadeiramente inclusiva.

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

Não se pretendeu esgotar o tema neste artigo, dada sua complexidade e desdobramentos que podem ser feitos, mas alertar para a necessidade de um olhar diferenciado para a educação, para o sistema educacional. Mudanças são necessárias e apenas por meio de políticas públicas pensadas concretamente é que essas mudanças poderão ser implementadas, trazendo, a longo prazo, benefícios para toda a sociedade.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	<a href="mailto:periodicoscesg@gmail.com">periodicoscesg@gmail.com</a>

## REFERÊNCIAS

BROCHADO, Mariah. **Magistratura**: noções gerais de direito e formação humanística. Niterói: Impetus, 2012.

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

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

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.

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.

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

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.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

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 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 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com

MINAS GERAIS (Estado). Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011, que instituiu o Plano Decenal de Educação do Estado.

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.

### REFERÊNCIA JURISPRUDENCIAL

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.

Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado – ISSN 2446-5658 Vol. 4 – nº 2 – Jul./Dez. de 2017	Trabalho 06 Páginas 111-141
Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESG	
<a href="http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional">http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional</a>	periodicoscesg@gmail.com