

FACULDADES PEQUENO PRÍNCIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE MESTRADO

**O USO DE METODOLOGIAS DE ENSINO FACILITADORAS NA
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE E DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR**

CURITIBA - PR

2017

ADELIANY MARIELCY RODRIGUES DOS SANTOS

**O USO DE METODOLOGIAS DE ENSINO FACILITADORAS NA
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE E DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdade Pequeno Príncipe, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino nas Ciências da Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Christian Boller

CURITIBA - PR

2017

FACULDADES PEQUENO PRÍNCIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE MESTRADO

TERMO DE APROVAÇÃO

ADELIANY MARIELCY RODRIGUES DOS SANTOS

**O USO DE METODOLOGIAS DE ENSINO FACILITADORAS NA
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE E DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre,
no Programa de Pós-Graduação em Ensino nas Ciências da Saúde da
Faculdades Pequeno Príncipe, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Christian Boller

Profa. Dra. Mara Eli de Matos (externo)

Profa. Dra. Patricia Maria Forte Rauli

Curitiba, 23 de setembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me proporcionou essa oportunidade.

Aos meus pais, que me apoiaram e auxiliaram neste processo de construção pessoal e profissional.

Ao CISOP, que possibilitou a participação nas aulas e nas atividades do mestrado.

Ao Alexandre Sorbara, meu amor, que me apoiou e aguentou meu estresse nos dias mais difíceis.

Aos meus colegas de mestrado, que me deram forças para continuar, principalmente à Alana Schirmer, à Renata Zanella e ao meu colega de estágio Takashi Onuka.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Christian Boller, que me orientou para desenvolver um trabalho de qualidade.

À banca da qualificação, que abriu meu horizonte e possibilitou a melhora da dissertação.

Aos docentes e aos profissionais da FPP e CUFAG, que incentivaram e auxiliaram nosso crescimento profissional.

À Dra. Mara, que foi uma querida ao me amparar e disponibilizar seu tempo para me ajudar.

À Mariana Brasil, que me ajudou com sua amizade e sua paciência.

RESUMO

Esta dissertação investigou as metodologias utilizadas pelos docentes da área da saúde de duas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Paraná para o processo de ensino e de aprendizagem e inclusão dos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Para isso, realizou-se primeiramente a pesquisa bibliográfica, abrangendo o desenvolvimento histórico das leis e materiais que tematizam a inclusão no ensino brasileiro. Ademais, relatou-se as características psicopedagógicas dos discentes com TDAH e Dislexia, para compreender as dificuldades e as potencialidades desse grupo. Posteriormente, efetuou-se a pesquisa de campo por meio de questionário estruturado com trinta e cinco docentes de duas IES do Paraná na área da saúde, a respeito das experiências que tiveram com estudantes com problemas de aprendizagem, as metodologias que utilizavam e as dificuldades enfrentadas na atuação docente. Destarte, esse instrumento possibilitou analisar como as metodologias utilizadas e as ativas podem interferir no processo ensino e aprendizagem e na inclusão do público com TDAH e Dislexia. Assim, este trabalho pontuou a hipótese de que, atualmente, as IES não estão preparadas para atender ao público discente com necessidades especiais de ensino (NEEs) e os docentes desconhecem formas de ensino apropriadas para esse público. Por meio da análise comparativa entre os dados da pesquisa de campo e o material teórico, a hipótese foi confirmada mormente pelos seguintes aspectos: a grande utilização da metodologia expositiva pelos docentes, que dificulta a aprendizagem dos estudantes com NEEs; a pouca utilização de outras metodologias ativas como: a Dramatização, PBL, OSCE, Grupo GV-GO; a falta de conhecimento dos professores a cerca da inexistência responsável pela inclusão dos estudantes com problemas de aprendizagem; a necessidade de maiores informações de como trabalhar com estudantes com TDAH e Dislexia. Além disso, foi possível constatar dificuldades nas IES, tais como: a grande quantidade de alunos, pouco tempo de aula e a dificuldade em adequar os conteúdos às necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: TDAH; Dislexia; Ensino Superior; Metodologias de Ensino; Inclusão.

ABSTRACT

This dissertation sought to investigate the methodologies used by teachers in the health area for the teaching-learning process and inclusion of students with ADHD and Dyslexia. For this, it was first developed the bibliographic research, covering the historical development of laws and materials that brought the issue of inclusion in Brazilian education. In addition, the psychopedagogical characteristics of students with ADHD and Dyslexia were reported to understand the difficulties and potentialities of this group. Subsequently, the field research with a semi structured questionnaire was done with thirty five teachers from two Higher Education Institutions (HEI) of the State of Paraná in the health area, about the experiences they had with students with learning problems, methodologies and difficulties encountered in teaching performance. And analyzed how the methodologies used and the active methodologies can interfere in the teaching-learning process and inclusion of the public with ADHD and Dyslexia. Thus, this paper has hypothesized that currently, HEIs are not able to attend students with special educational needs (NEEs) and teachers don't know appropriate forms of education for this public. In conclusion, through the comparative analysis between the field research data and the theoretical material, the hypothesis was confirmed mainly by the fact that the teachers' use of the expository methodology makes it difficult for students with SEN to learn, low utilization of active methodologies such as: Dramatization, PBL, OSCE, Grupo GV-GO; The lack of knowledge of the sector responsible for the inclusion of students with learning problems, the need for more information on how to work with students with ADHD and Dyslexia, and difficulties encountered in HEIs such as: Large number of students, little class time and short time to adapt the contents to the needs of the students.

Keywords: ADHD; Dyslexia; Higher education; Methodologies; Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GV-GO	Grupo de Verbalização e Grupo de Observação
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
OSCE	<i>Objective, Structured Clinical Examination</i>
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	PERFIL DOS PARTICIPANTES	51
GRÁFICO 2	ANO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	52
GRÁFICO 3	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	53
GRÁFICO 4	CURSO/FORMAÇÃO SOBRE METODOLOGIA ATIVA	54
GRÁFICO 5	CONTATO COM OS ESTUDANTES.....	55
GRÁFICO 6	USO DA AULA EXPOSITIVA.....	56
GRÁFICO 7	USO DA AULA EXPOSITIVA DIALOGADA.....	57
GRÁFICO 8	USO DO ESTUDO DE CASO.....	58
GRÁFICO 9	USO DA PROBLEMATIZAÇÃO.....	58
GRÁFICO 10	USO DO BRAINSTORMING.....	60
GRÁFICO 11	USO DA SIMULAÇÃO.....	61
GRÁFICO 12	USO DA DRAMATIZAÇÃO.....	62
GRÁFICO 13	USO DO PBL.....	63
GRÁFICO 14	USO DA DRAMATIZAÇÃO.....	64
GRÁFICO 15	USO DO GV-GO.....	65
GRÁFICO 16	CONTATO COM ACADÊMICO COM ALGUM OUTRO PROBLEMA DE APRENDIZAGEM.....	66
GRÁFICO 17	TENTATIVA DE AUXÍLIO A ESSE(S) ESTUDANTE(S).....	66
GRÁFICO 18	UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS DIFERENCIADOS DE ENSINO.	67
GRÁFICO 19	CONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DE SETOR OU PROFISSIONAL RESPONSÁVEL NA INSTITUIÇÃO PELA INCLUSÃO DESTES ESTUDANTES EM SALA DE AULA.....	68
GRÁFICO 20	SABER IDENTIFICAR TDAH E DISLEXIA NOS ESTUDANTES.....	69
GRÁFICO 21	REALIZAÇÃO DE MEDIDA APÓS IDENTIFICAÇÃO.....	70
GRÁFICO 22	RECONHECIMENTO DAS NECESSIDADES QUE DEVEM SER ATENDIDAS PARA QUE SE GARANTA O APRENDIZADO DESTE GRUPO.....	70
GRÁFICO 23	DIFICULDADE EM LIDAR COM ESTUDANTES COM ESTES TRANSTORNOS	71

GRÁFICO 24	NECESSIDADE DE MAIS INFORMAÇÃO DE COMO TRABALHAR COM ESTUDANTES COM TDAH E DISLEXIA EM SALA DE AULA.....	72
------------	--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: SUGESTÕES DOS DOCENTES	72
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DA LITERATURA	15
2.1 TDAH - TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.....	15
2.2 DISLEXIA.....	18
2.3 INCLUSÃO	22
2.4 METODOLOGIAS DE ENSINO	32
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	44
3.1 TIPO DE ESTUDO	45
3.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	46
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA	48
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	49
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS.....	50
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
5 CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	85
APÊNDICE A – Questionario sóciodemográfico.....	85
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	87

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema que tem conquistado um maior espaço com o passar dos anos na área educacional; essa discussão, mormente no espaço acadêmico, se deve às práticas de democratização e de inserção nos diferentes níveis da atividade humana (PIECZKOWSKI, 2012).

Sabe-se que a garantia do direito à educação para todos é fundamental para assegurar a inclusão e o direito ao exercício da cidadania. Romper as barreiras da exclusão significa, também, proteger as condições e os valores morais, mentais, físicos, biológicos e intelectuais dos seres humanos. Está, dentre as premissas das normas nacional e internacional, a criação de políticas públicas para inclusão social, sem que haja qualquer forma de exploração ou de violência (CUSTÓDIO; MOREIRA, 2015).

Uma dessas iniciativas em prol da inclusão é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI/2008), que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8).

O objetivo da PNEE-PEI/2008 está em garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes da educação especial. Contudo, o direito à matrícula não é garantia de inclusão, de participação e de qualidade na aprendizagem, pois são inúmeras as barreiras atitudinais, arquitetônicas e de recursos para o acesso ao currículo enfrentados para a escolarização desses alunos, visto que há falta de conhecimento dos profissionais responsáveis pela escolarização sobre este público e suas especificidades, dificultando o planejamento pedagógico. Isto porque impulsionam práticas como a de professores que já possuem um planejamento

traçado e, pela inviabilidade na sua execução, realizam testes e avaliações para cumprir mera formalidade.

Apesar dos avanços, percebe-se que em alguns casos a inclusão é confundida com inserção, em que estudantes com diferentes necessidades educacionais especiais (NEEs, doravante) são aceitos nas instituições; porém, não são realizadas estratégias que adequem as práticas educacionais a essas necessidades, ou seja, os estudantes precisam se adaptar às condições pré-existentes ou desistir da formação no Ensino Superior (PIECZKOWSKI, 2012).

Assim, isso não se constitui como inclusão, pois não basta inserir esses estudantes sem possibilitar-lhes condições igualitárias de aprendizagem, lembrando que igualitário não significa igual, pois todos os indivíduos são diferentes e necessitam das mais variadas possibilidades educacionais, o que requer que se olhe para as especificidades de cada sujeito da aprendizagem.

Desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, de ora em diante), em 2001 (BRASIL, 2001), é obrigatória a inserção de alunos na rede de ensino brasileira sem que ocorra segregação ou discriminação. Passados 15 anos da aprovação desta lei, muitos desses estudantes estão, hoje, ingressando ou participando de algum curso em nível superior.

Somente em 2010, após nove anos da aprovação do PNE, um projeto de lei foi enviado para análise governamental projeto de lei específico para estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH, doravante) e Dislexia. Segundo o Projeto de Lei nº 7.081 de 2010, é obrigação da instituição de ensino fornecer recursos didáticos capazes de assegurar a aprendizagem:

Há tempos identifica-se urgência de uma medida concreta que venha a ser tomada no âmbito das políticas públicas, para o diagnóstico e tratamento de pessoas com dislexia e TDAH, e sua recepção de maneira isonômica no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2010, p. 3).

Muitos adultos com TDAH e Dislexia passaram anos sentindo-se desestimulados e incapacitados pelo seu histórico de frustrações na escola, no trabalho, na família e em outros meios sociais. Esses relatam que recebem queixas constantes de pais, professores ou patrões com relação às suas limitações comportamentais e acadêmicas, resultando em um efeito cumulativo de sentimentos

de frustração e desistência, desconhecendo o fato de que sua condição é bastante remediável, principalmente no ambiente escolar (MURPHY, 2008).

Não obstante, em pesquisa relacionada à conclusão do nível universitário, Mariellen Fischer (*apud* BARKLEY, 2011) acompanhou crianças com TDAH até a idade adulta e observou que apenas 30% dos adultos diagnosticados com o transtorno, e 9% dos adultos diagnósticos com o mesmo, quando crianças, conseguiram se graduar na universidade.

Por meio das mudanças na educação houve aumento da consciência e da identificação desses transtornos em alguns locais, todavia, ainda se tem a necessidade urgente do desenvolvimento de intervenções escolares, do treinamento e de recursos essenciais para docentes e alunos (BARKLEY, 2008).

Essas intervenções devem ser realizadas com cuidado, pois elas não devem ter o objetivo de apenas conter e controlar os sintomas. Isso porque, nesses transtornos, não se tem falta de conhecimento, mas sim a dificuldade para manter a atenção, dificuldades de aprendizagem, bem como, em alguns casos, a falta de oportunidades educacionais durante a vida, resultando também em níveis educacionais inferiores, notas mais baixas e maior probabilidade de não se graduarem no ensino médio e/ou na faculdade (BARKLEY, 2008).

Para os estudantes com TDAH, por exemplo, é difícil realizar o mesmo trabalho acadêmico e apresentar os mesmos resultados dos outros estudantes sobre as mesmas circunstâncias. Barkley (2008) argumenta que o desempenho em habilidades sociais e estudantis geralmente fica 30% aquém dos estudantes regulares. Dessa forma, mais do que nunca, esses acadêmicos necessitam de mais estrutura e de intervenções mais efetivas dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, alguns professores relatam que a falta de treinamento a respeito de como lidar com alunos com dificuldades escolares acaba sendo uma grande barreira para melhorar a atuação, e que apresentações de pouco tempo sobre o tema, ou momentos de formação continuada que são pontuais e esparsos, tendem a não ser suficientes para dar subsídio aos profissionais da educação para lidarem com a situação (BARKLEY, 2008).

Considerando a necessidade de assegurar a aprendizagem de alunos com TDAH e Dislexia, as Instituições de Ensino Superior (IES, de ora em diante) devem estar preparadas para receber esse público, ademais, os docentes deveriam conhecer

as características pedagógicas desse grupo e utilizarem técnicas diferenciadas de ensino.

A partir dessas considerações, formulou-se o objetivo geral desta pesquisa: identificar quais as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes, do Ensino Superior, bem como apontar para características potencialmente facilitadoras para o processo de inclusão de estudantes com TDAH e Dislexia.

Para que o objetivo geral fosse atingido, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: conhecer a legislação vigente a respeito da inclusão educacional; descrever os aspectos científicos, psicopedagógicos, sociais e educacionais da pessoa com TDAH e Dislexia; verificar com os docentes do Ensino Superior, quais as metodologias de ensino aplicadas em sala de aula; apontar as metodologias de ensino que propiciam a inclusão de estudantes com TDAH e Dislexia.

Assim, trabalhou-se com a hipótese de que, atualmente, as IES não estão preparadas a atender aos estudantes com NEEs e os docentes desconhecem formas de ensino apropriadas para este público.

Para gerar os dados à análise, realizou-se a pesquisa de campo por meio de questionário semiestruturado (APÊNDICE A), com trinta e cinco docentes da área da saúde. Tal instrumento possibilitou aferir sobre as experiências que esses docentes universitários tiveram com alunos com problemas de aprendizagem e quais as metodologias que utilizavam; também, possibilitou analisar como as metodologias utilizadas podem interferir no processo de ensino e de aprendizagem e inclusão do público com TDAH e Dislexia.

Diante desses direcionamentos, esta dissertação encontra-se estruturada da seguinte forma: logo após esta introdução, o segundo capítulo apresenta os conceitos teóricos que embasam a pesquisa, discorrendo-se sobre TDAH e Dislexia, o conceito de Inclusão e também acerca de metodologias de ensino. O capítulo três apresenta os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, tais como tipo de pesquisa, instrumento para gerar dados, tratamento de dados e uma discussão sobre ética em pesquisa. O quarto capítulo concentra a apresentação e a discussão dos dados. No capítulo cinco há o cotejamento com as considerações finais desta pesquisa, seguido das referências e apêndices.

2 REVISÃO TEÓRICA

Ao tematizar o uso de metodologias no ensino superior, com um recorte específico sobre inclusão de estudantes com TDAH e Dislexia, é necessário apresentar teoricamente os conceitos que embasam esta pesquisa. Assim, este capítulo delinea quatro subtemas fundamentais para tessitura da pesquisa. Inicia-se com uma discussão sobre TDAH e a sua definição. Posteriormente, discorre-se sobre a Dislexia, sua definição e características. Na sequência, define-se qual a compreensão de inclusão adotada para esta pesquisa e, por fim, a discussão se centra nas metodologias de ensino no ensino superior.

2.1 TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH

O TDAH é conhecido como um transtorno que altera os níveis de atenção e de organização, dificultando principalmente a capacidade de permanecer em uma mesma tarefa por um determinado tempo, na perda de materiais e na hiperatividade-impulsividade, trazendo a inquietação, a intromissão em atividades alheias, dificuldade em esperar, entre outras características (APA, 2014).

Esse transtorno tem caráter neuropsiquiátrico e independe de fatores culturais ou étnicos. Na literatura especializada, o transtorno teve a primeira aparição em meados do século XIX, quando o médico Von Economo denominou o transtorno como “João Felpudo” e “Juca e Chico”, sendo apontadas características como a dificuldade para seguir regras, falta de inibição e fala excessiva (NOVARTIS BIOCÊNCIA, 2011).

Com o passar do tempo, novas denominações foram elaboradas, como, por exemplo, lesão cerebral mínima e síndrome hipercinética, pelo fato de acreditarem que a origem seria de uma lesão cerebral mínima que não era detectável em exames radiológicos (NOVARTIS BIOCÊNCIA, 2011).

Atualmente, tem-se conhecimento que o TDAH não é consequência de nenhuma lesão cerebral e nem de fatores ambientais. Por meio de estudos recentes de prevalência, verificou-se a estimativa entre 3% e 5% de pessoas com TDAH na população mundial, em maior proporção em meninos (9%) do que entre as meninas (3%) (ANTONY; RIBEIRO, 2004).

No sentido fisiológico, o TDAH compromete o funcionamento da região frontal do cérebro, responsável pelas funções executivas, como, por exemplo, o raciocínio abstrato, a organização das atividades, a fluência e a memória operacional, o automonitoramento, o controle da atenção e da regulação de comportamentos. Além disso, o transtorno afeta a memória operacional, causa impulsividade, dificuldade em completar tarefas, respostas inapropriadas, desorganização (NOVARTIS BIOCIÊNCIA, 2011)

Os indivíduos com TDAH, segundo Zametkin (1990 *apud* WAJNSZTEJN, 2000), apresentam um maior consumo de energia, ou seja, fazem uso aproximadamente 8% a mais do cérebro, se comparado as outras pessoas, alterando as funções do lobo frontal. Isso significa que esses sujeitos apresentam dificuldades em algumas funções do cotidiano, tais como:

Dificuldade tanto no processo de codificação, armazenamento e evocação, dificultando o aprendizado de novas informações e de lembrar das ações a serem realizadas no dia-a-dia [...] dificuldades na aprendizagem e na escolarização [...] má articulação e fala desorganizada, o que implica em dificuldade para organizar o pensamento e as respostas, especialmente as respostas complexas de compreensão de leitura [...] dificuldades na coordenação motora refinada, que afetam principalmente a escrita tanto no aspecto do tempo que levam para escrever, quanto na qualidade da letra (NOVARTIS BIOCIÊNCIA, 2011, p. 22).

Além dessas características, para que os indivíduos sejam diagnosticados, os sintomas devem começar na infância antes dos 12 anos de idade e ocorrer em mais de um ambiente (casa/escola/trabalho). Esses sintomas devem estar relacionados ao baixo desempenho escolar, dificuldade nas relações sociais; já nos adultos, apresenta-se uma maior probabilidade de desemprego e altos níveis de conflito interpessoal em indivíduos não tratados (APA, 2014).

Mesmo não tendo causa neurológica identificável, o fator genético tem influência no surgimento do TDAH; há estudos que apontam os genes dos sistemas da dopamina e da noradrenalina como responsáveis pela transmissão genética. Ademais, outros estudos recentes investigam o abuso materno de nicotina e álcool e disfunções no córtex pré-frontal como influência no desenvolvimento do transtorno (NOVARTIS BIOCIÊNCIA, 2011).

Conforme a quinta edição Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, doravante), para que um indivíduo seja diagnosticado com TDAH, devem existir seis ou mais sintomas (cinco para adultos) de desatenção e

hiperatividade/impulsividade pelo período de no mínimo seis meses, tendo prejuízo acadêmico/profissional, e que não devem ocorrer durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico (APA, 2014).

Sobre o estudante com TDAH existem algumas medidas que podem ainda auxiliar no processo de aprendizagem: sentar-se próximo ao professor e distante de janelas, de portas ou de colegas que chamem a atenção, retirar da carteira objetos que possam ser fonte de distrações, olhar sempre nos olhos ou não perder o contato visual (MINAS GERAIS, 2012).

No TDAH, os sintomas se tornam mais evidentes; porém, deve-se ter cuidado para que não sejam confundidos com alterações comportamentais motivadas por outras contingências (CABRAL, 2013).

Salienta-se a necessidade de diagnóstico precoce, pois estudantes que realizam o tratamento adequado têm maiores chances de sucesso escolar nos níveis mais altos, pois deve-se levar em conta que, segundo Mattos e Coutinho (2007), por exemplo, no TDAH, 60% a 70% dos casos os sintomas permanecem com algumas modificações na vida adulta.

Em sala de aula, algumas ações podem facilitar a aprendizagem de alunos com TDAH. Por exemplo, podem ser empregadas atividades que estimulem a participação ativa, realce com marca texto as partes mais importantes da tarefa, objetividade nas orientações, trabalhos em dupla com alunos calmos e centrados, diminuição de tarefas monótonas ou alterná-las com atividades que sejam motivadoras, espaçamento das questões na folha de avaliação, para que não faça uma questão se distraindo com outra, utilização de diversos recursos (visuais, sonoros, táteis) e comunicação do planejamento da aula, o que será feito e repetir quando necessário (MINAS GERAIS, 2012).

Como esse assunto é relativamente novo para os docentes, alguns casos podem não ter sido identificados na fase infantil, podendo os sintomas serem confundidos também com a falta de interesse ou outro comportamento de oposição. Nesse sentido, os casos que não são tratados devidamente têm propensão para:

[...] maior frequência de acidentes; maior problema de aprendizado escolar; maior frequência de reprovações; maior frequência de expulsões; maior frequência de abandono escolar; maior incidência de abusos de álcool e drogas. (MUSZKAT; MIRANDA; RIZZUTTI, 2012, p. 79 *apud* CABRAL, 2013, p. 7).

E ao analisar o desenvolvimento na educação, pode-se compreender que a falta de identificação e de adaptação de metodologias e meios incentivadores para o processo de ensino e de aprendizagem acarreta na impossibilidade de aprendizado satisfatório, gerando desinteresse nas aulas, baixo rendimento e evasão escolar (KAIPPERT, 2002).

Essas características pontuadas nesta subseção demonstram que as dificuldades inerentes do estudante com TDAH não têm origem ambiental, mas que adaptações nas IES podem oferecer meios para enfrenta-las, possibilitando a inclusão acadêmica, além do fato que por se tratar de um transtorno geneticamente hereditário e o aumento do acesso da população aos níveis mais altos da educação, a demanda por mudanças inclusivas se tornam cada vez mais importantes.

Após considerar aspectos relativos ao TDAH, a próxima subseção discorre sobre a dislexia.

2.2 DISLEXIA

O termo Dislexia teve origem na Grécia, na junção das palavras *dys* - dificuldade; com a palavra *lexia* - palavra. Dessa forma, foi considerada como: diversas dificuldades relacionadas ao uso da palavra, na leitura, escrita e decodificação (GARCIA, 2012).

Em 1887, o termo foi utilizado pelo médico oftalmologista alemão, Rudolf Berlin, para descrever um caso em que se observava a dificuldade de leitura e de escrita, mas que as habilidades intelectuais se apresentavam inalteradas, acreditando se tratar de problemas relacionados à visão (ALMEIDA, 2009).

Em 1925, Samuel T. Orton e Dupré foram autores que trabalharam com algumas características associadas à Dislexia, tais como dificuldades na leitura, na escrita e atitude inapta. Mais tarde, Strauss e Lethinen (1947) retomaram o assunto, caracterizando-o como de origem cerebral, a partir de pequenas lesões, e, em Oxford (1962), a ideia de lesão foi renomeada como disfunção cerebral mínima (CYPEL, 1994).

Posteriormente, segundo Garcia (2012), notou-se que a falta de habilidades nessa área não é decorrente de transtornos físicos ou neurológicos demonstráveis ou de algum retardo mental, pois cabe salientar que não há diminuição do quociente de inteligência (QI). Assim, após algumas pesquisas, a visão mais aceita é que o

transtorno advém de irregularidades no processo cognitivo, não detectáveis por exames do sistema nervoso central, e que a prevalência é maior em meninos do que meninas (LEWIS, 1995).

Apesar da falta de identificação, outros autores defendem a visão de distúrbio neurológico, de ordem genética e hereditária, por meio da má formação do cromossomo 6 e do aumento do desenvolvimento do hemisfério lateral, dificultando a leitura, a escrita e potencializando habilidades artísticas, atléticas e intuitivas (GARCIA, 2012).

Além dessas características, segundo Garcia (1998), na Dislexia ocorre um rendimento na leitura abaixo do esperado pela idade cronológica, resultando no baixo rendimento escolar. Esses aspectos, além do comprometimento da fala, da ortografia, de omissões e da dificuldade de codificação de palavras, têm prevalência aproximadamente de 2 a 8% das crianças em idade escolar (KAPLAN, 1997).

Atualmente, a Dislexia é definida como um conjunto de dificuldades de aprendizagem, tais como o reconhecimento preciso ou fluente das palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia, podendo ser adicionados a problemas de leitura ou de raciocínio matemático. No DSM-V (APA, 2014), esse transtorno é nomeado como Perturbação Específica da Aprendizagem, sendo necessário observar a história do indivíduo, relatórios psicopedagógicos e os critérios de diagnóstico.

O reconhecimento do transtorno pode ser realizado a partir de testes individuais, quando as características não se enquadram em outros transtornos de aprendizagem, podendo apresentar, também, aumento de letras e de sílabas de algumas palavras, ou troca dessas por outras similares foneticamente, dificuldade na interpretação, problemas de identificação de sons e fonológicas (ALMEIDA, 2009).

Diante disso, para o diagnóstico da dislexia, são adotados 4 critérios que seguem de A a D. O critério A caracteriza-se pelo desenvolvimento de pelo menos um dos sintomas, sendo esses: histórico de dificuldade persistente na aquisição da escrita e da produção de múltiplos erros gramaticais, leitura lenta e imprecisa, dificuldade em aritmética, raciocínio lógico, dificuldade em estabelecer relações na leitura (significado), dificuldade em recordar relações numéricas, entre outros (APA, 2014).

O B refere-se às capacidades acadêmicas que devem estar abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, verificadas por meio de testes padronizados e avaliação clínica. No C, essas dificuldades de aprendizagem

começam nos anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências excedam a capacidade do indivíduo. E no critério D, que esses sintomas não sejam melhor explicados por outras perturbações mentais ou linguísticas (APA, 2014).

No caso da Dislexia, a utilização de métodos multissensoriais e a promoção de uma visão positiva sobre a leitura são estratégias que auxiliam os estudantes, pois eles aprendem melhor com o estímulo de sentidos e em boa parte dos casos se sentem frustrados diante da leitura. Com isso, o docente deve conhecer os transtornos a fim de diminuir a rotulação desses alunos por parte dos colegas ou outros professores, pois isso pode provocar diminuição de autoestima e expectativas da capacidade de aprender (ABREU, 2012).

Conforme Kaplan (1995), as dificuldades em sala de aula que não são sanadas influenciam no surgimento de desinteresse em participar nesse ambiente, falta de adaptação social, sentimentos de incompetência e inferioridade em relação ao restante da turma. Nesse caso, a educação perde seu caráter participativo e democrático, deixando de incentivar a aprendizagem e criar ambientes facilitadores para esse processo, tanto para o docente quanto para o estudante (VENTURINI, 2012).

Diante desse quadro, mudanças são essenciais para que haja inclusão dos alunos disléxicos no sistema educacional. Se houver a identificação precoce, o suporte necessário e a consciência de que a atuação deve ser constantemente atualizada, garantir-se-á que esses alunos possam se tornar profissionais competentes em diversas áreas. Conforme delinea Abreu (2012, p. 69), quando se está “[...] apoiando o disléxico e acreditando no seu potencial, o leve a confiar em si próprio, dando-lhe esperança, fazendo-o crer que [...] eles são capazes de ir mais além num caminho que pode ser pautado de enorme sucesso.”

A educação inclusiva para os estudantes com Dislexia deve, portanto, buscar atender às necessidades dos envolvidos, primando pelo comprometimento e por mudanças nas metodologias, para que essas possam auxiliar no processo de inclusão. A dislexia é um transtorno que não tem cura até o momento, mas, se houver técnicas diferenciadas que facilitem o processo de ensino e de aprendizagem desses sujeitos, pode haver sucesso escolar e posteriormente profissional (ZIMMERMANN; STRIEDER, 2010 *apud* VENTURINI, 2012).

Essas são algumas medidas que podem auxiliar no desenvolvimento de uma metodologia inclusiva. A respeito dos métodos que o professor utiliza em sala, esses variam a partir de diversos fatores; porém, o questionamento que se deve ter é se essas práticas vão ao encontro com o processo inclusivo dos estudantes com Dislexia, e se não, de que forma podem ser modificadas, pois, de acordo com Carvalho,

Nessa perspectiva de inclusão de todos os alunos na escola, oportuniza o acesso à educação de pessoas, que historicamente, têm ficado à margem do processo educativo. Essa nova tendência reconhecerá e valorizará o trabalho com diversidade, possibilitando reais oportunidades de igualdade – respeitando as diferenças: estimulará o trabalho de equipe; fomentará discussões, reflexões e estará em busca constante de alternativas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. (CARVALHO, 2000 *apud* LOPES, 2011, p. 12).

Os estudantes com Dislexia, que são inseridos nas IES, têm necessidade de medidas adaptativas no processo de ensino e de aprendizagem para adequação dos conteúdos, ou seja, não significa que esses estudantes tenham algum déficit do Quociente de Inteligência (QI) ou desinteresse em aprender, mas que metodologias diferenciadas podem auxiliar na motivação e concentração deste público. Fazer isso possibilitará a inclusão desses sujeitos. A seção que se segue foi dedicada à inclusão.

2.3 INCLUSÃO

O histórico do processo de inclusão transita por diferentes fases, culturas e países. Assim sendo, se faz necessário compreender os movimentos internacionais que alavancaram essa demanda inclusiva, e como esses influenciaram as políticas nacionais voltadas a essa área.

Um dos primeiros movimentos em busca da garantia de direitos a todos foi pela elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Esse documento surgiu pela necessidade de promoção do respeito à liberdade e adoção por meio da educação, de ações nacionais e internacionais que assegurassem a dignidade humana (ONU,1948).

Em seu conteúdo, cabe salientar o direito de instrução técnica-profissional e educação superior a todos, independentemente da etnia, da idade e do gênero. Essas instruções devem promover a compreensão, a tolerância e a boa relação entre as nações em prol da manutenção da paz (ONU,1948).

Passados alguns anos, em 1966, publicou-se o pacto internacional sobre direitos civis e políticos, que buscou o respeito a todos os indivíduos, proibindo qualquer tipo de discriminação, preservando o direito à proteção a todos, sem diferenciação por fatores pontuados pela Declaração de 1948, e também pela origem, situação econômica ou qualquer outra situação (ONU, 1966).

Nos anos 90, houve avanços internacionais nas áreas da inclusão e da educação por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção da Guatemala (1999).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) foi organizada por conta do baixo acesso das meninas ao ensino, alto índice de analfabetismo, problemas na década de 80 que dificultaram os avanços na educação. Esse documento foi feito com base no percurso da legislação, lembrando os princípios do direito a educação para todos, e entendendo que ela pode contribuir para o avanço na segurança e na prosperidade das nações, no progresso pessoal e social dos indivíduos, e a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis (ONU, 1990).

Além disso, essa declaração buscou satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, em que todos os indivíduos devem ter as condições de aproveitar as oportunidades educativas que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem.

Essas necessidades correspondem aos instrumentos essenciais para a aprendizagem, os conteúdos básicos para desenvolver as potencialidades, melhorando a qualidade de vida, a equidade, propiciando um ambiente adequado a aprendizagem:

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é [...] superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (ONU,1990, s/p).

Quatro anos depois, em 1994, esse movimento inclusivo foi incrementado pela Declaração de Salamanca, que buscou melhorar o acesso à educação para toda a população, principalmente aos que possuem alguma necessidade educacional especial. Nessa declaração, destacou-se a importância dos programas educacionais levarem em conta a diversidade das características e das necessidades individuais, que os docentes fossem preparados para lidar com essas realidades e que as instituições fornecessem serviços de apoio baseados nas políticas educacionais inclusivas (BRASIL,1994):

A Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados [...] Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento.

Cinco anos mais tarde, aconteceu a Convenção da Guatemala (1999), resultando em um documento a respeito da eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com alguma deficiência. O documento salienta também a necessidade de detecção e intervenção precoce, educação e prestação de serviços que possibilitem a independência, a qualidade de vida e a eliminação da discriminação (BRASIL, 2001).

Outro avanço nessa área foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, que possibilitou o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Esse decreto determinou que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem qualquer discriminação, garantindo às pessoas com deficiência a efetiva proteção legal por

meio das medidas apropriadas, acesso e igualdade de oportunidades no sistema educacional em todos os níveis (BRASIL, 2009).

A respeito da educação, o decreto prevê desenvolvimento do potencial humano, da autoestima, o fortalecimento dos direitos humanos, adaptações de acordo com as necessidades individuais, e criação de medidas de apoio individuais e efetivas no ambiente acadêmico de acordo com a meta de inclusão plena. Conforme o decreto,,

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. (BRASIL, 2009,s/p).

A partir das mudanças e dos movimentos internacionais voltados à inclusão, o Brasil recebeu um aporte legislativo para alterar a visão que se tinha a respeito da inclusão e das mudanças necessárias na educação para auxiliar nesse processo.

E ao se falar em educação, cabe lembrar o histórico brasileiro, que teve seu início pela necessidade de criação de instituições de ensino para os fidalgos que vieram ao Brasil e foram impedidos de cursar as universidades da Europa por causa do bloqueio continental. Assim, com a vinda da família real ao Brasil, foi criado em 1808 o curso de médico de cirurgia na Bahia e uma escola anatômica, cirúrgica e médica no Rio de Janeiro (CAÔN; FRIZZO, 2010).

No âmbito da inclusão, o Brasil criou duas instituições no período imperial para atender às pessoas com deficiência, o Instituto dos Meninos Cegos (1854), que atualmente chama-se Instituto Benjamin Constant –IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos –INES, ambos no Rio de Janeiro e preocupados com o provimento de meios à educação desse público. Posteriormente, no século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), que tinha o objetivo de atender de forma inclusiva às pessoas com deficiência mental; em 1945, foi estabelecido atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação por meio da Sociedade Pestalozzi; e, em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que atualmente está difundida em várias cidades e que objetiva o atendimento multiprofissional, provendo meios para a inclusão desse grupo na sociedade (MEC/SECADI, 2014).

Na década de 60, houve o agravamento da situação econômica e política do país; desse modo, a demanda pelo ensino superior aumentou, principalmente com a

vinda de cientistas para o país que elevaram a pesquisa científica nacional, além da busca de acesso aos níveis superiores de ensino por uma parte da população, reivindicando mudanças na estrutura deste ensino (CAVALCANTE, 2000)

Nesse contexto, elaborou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases (nº4024/61), que continha apenas vinte artigos a respeito da educação superior, mantendo a estrutura de escolas reunidas, separação entre ensino e pesquisa, e confusão do que seria uma universidade. Em contrapartida, a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961 veio como uma forma de flexibilizar e inovar o ensino e a pesquisa; contudo, por conta da Revolução de 1964 e da Ditadura militar, houve diversas represarias, invasões no campus, prisão dos docentes e estudantes (CAVALCANTE, 2000).

Apesar do período ditatorial, em 1968, foi publicada a Reforma Universitária com o objetivo de fixar normas de organização e de funcionamento do ensino superior. O documento referente a essa reforma traz a necessidade de associar o ensino e a pesquisa nas instituições públicas e privadas, flexibilizando os métodos e critérios de acordo com as diferenças individuais dos estudantes. De acordo com o documento, “O corpo discente terá representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como em comissões instituídas na forma dos estatutos e regimentos” (BRASIL, 1968, p.1).

Apesar desse avanço no ensino superior, a partir de 1974, houve uma desaceleração das IES e dos cursos deste nível, haja vista que o governo acionou mecanismos para a contenção desse processo. Essa política perdurou até início da década de 90, quando recomeçou a expansão do ensino superior, principalmente após a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CAVALCANTE, 2000).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) fundamenta-se nas premissas de promover o bem a todos, sem qualquer tipo de discriminação (raça, sexo, idade), igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, liberdade no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a pluralidade de concepções pedagógicas, a valorização dos docentes por meio de planos de carreira, além de:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, s/p).

Seis anos depois, em 1994, houve a criação da Política Nacional de Educação Especial, com o intuito de garantir o acesso educacional às classes populares e promover condições a quem necessite para garantir o aprendizado. Aos estudantes com deficiência, transtornos globais, altas habilidades, ou outras dificuldades educacionais, foram previstas as garantias de: acesso e participação ativa na aprendizagem; oferecimento do atendimento educacional especializado; acesso aos níveis mais elevados; e capacitação dos docentes para atender a esse público (BRASIL, 1994).

Em 20 de dezembro de 1996 foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei nº 9.394/96, que determina que o ensino deve ser ministrado por meio da igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes. No tocante ao ensino superior, tem a finalidade de estimular o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo e fornecer meios para o ensino e para a recuperação dos estudantes com baixo rendimento, principalmente por meio da ação dos docentes que devem zelar pela aprendizagem e utilizar diversas estratégias em sala de aula (BRASIL, 1996).

Baseado na Constituição, o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a ampliação de políticas de inclusão e assistência na educação superior com o intuito de reduzir desigualdades e aumentar a permanência neste nível de estudantes com deficiências ou transtornos do desenvolvimento (BRASIL, 2001).

Além disso, esse plano salienta a necessidade de pesquisas que desenvolvam metodologias e materiais didáticos que promovam o ensino e a acessibilidade dos acadêmicos, além do desenvolvimento de modelos de atendimento articulados a outras esferas (assistência, saúde) que assegurem a atenção integral ao longo da vida. (BRASIL, 2001).

No ano seguinte, em 2002, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O documento visa à aprendizagem do estudante por meio do acolhimento da diversidade, o uso de tecnologias, metodologias e materiais inovadores. A respeito das IES, a lei prevê que a organização curricular garanta uma formação docente voltada à diversidade e a conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência ou outra necessidade educacional especial (BRASIL, 2002).

Em 2004, ficou estabelecido o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, objetivando assegurar a avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, garantindo a melhoria da qualidade da educação superior, a expansão da oferta e, principalmente, o respeito à diferença e à diversidade, além da criação de políticas de atendimento aos estudantes (BRASIL, 2004).

Em 13 de janeiro de 2005, foi instituído por meio da Lei 11.096 o Prouni, que representa um Programa do Governo Federal que concede bolsas de estudo em cursos de graduação nas IES privadas para estudantes de baixa renda, sendo essa uma política voltada à inclusão social, pois possibilitou o acesso das pessoas historicamente excluídas desse meio (PACIEVITCH, 2006).

Nesse sentido, o Projeto de Lei nº 7.081 de 2010 traz a necessidade de diagnóstico precoce de alunos com TDAH ou Dislexia, a capacitação dos profissionais da educação para desenvolver recursos didáticos adequados para a aprendizagem desses alunos e a análise dos casos que necessitam ser acompanhados por profissionais da saúde (psicólogo, fonoaudiólogo, psiquiatra) (BRASIL, 2010).

Outros projetos estão em tramitação no Senado Nacional, como o projeto de lei nº 6308, de 29 de agosto de 2012, que sugere a criação de uma semana de informação e de conscientização sobre o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH; o projeto de lei nº 712/12 de julho 2012, que trata das medidas para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Municipal e Privada de Educação; o projeto de lei nº 909/11 de 2011, que visa aperfeiçoar a política educacional brasileira para a permanência e o sucesso escolar de alunos com distúrbios, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem.

O movimento de inserção de estudantes com qualquer tipo de dificuldade de aprendizado também passa por análise legal, em que, segundo o Projeto de Lei do Senado nº 236, de 2012, se prevê a reforma do Código Penal Brasileiro, considerando cabível de punição:

Art. 476. Se a conduta consistir em: I – recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, ou negar-lhe o acesso à sala de aula, por motivos derivados de seu transtorno mental ou de sua deficiência; ou II – recusar ou dificultar o acesso do aluno com transtorno mental ou com deficiência aos recursos e apoios técnicos necessários a que tem direito, para sua aprendizagem, no âmbito educacional público ou privado. (DAVIM, 2012, s/p).

Além do acesso à educação, os indivíduos que declararem possuir distúrbios do aprendizado terão, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma diferenciação na aplicação da prova no ENEM e no ENADE, em que participantes com dislexia terão suas redações corrigidas conforme as características linguísticas desse transtorno específico (INEP, 2012).

Durante alguns anos, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi sendo atualizado de acordo com as exigências da sociedade, sendo a versão mais recente a de 2014. Essa versão traz a necessidade de superação das desigualdades educacionais, promovendo a erradicação da discriminação, a melhoria na qualidade da educação, a elevação da porcentagem de matrículas e de conclusão dos cursos no ensino superior, a otimização da estrutura física e dos recursos humanos, a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (lei nº10.260/2001) e do PROUNI, a ampliação e a participação de grupos minoritários e a promoção da formação continuada dos profissionais técnico-administrativos da educação superior. (BRASIL, 2014).

Em 2015, foi instaurada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) pela lei nº 13.146/15, que busca assegurar e promover a igualdade e o exercício dos direitos e a inclusão social. Esse documento traz a concepção do que seria uma pessoa com deficiência, ou seja, aquela que “[...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015, p.1).

As barreiras enfrentadas por esse público incluem qualquer limite ou obstáculo que impeça a participação social e o exercício de seus direitos fundamentais, sendo necessárias adaptações que assegurem que a pessoa com deficiência possa ter igualdade de condições e oportunidades, deixando de sofrer qualquer tipo de discriminação. A discriminação foi descrita como alguma ação ou omissão que possa prejudicar ou impedir o exercício das liberdades fundamentais, constituindo-se crime passível de reclusão e multa àquele que recusar ou suspender a inscrição de estudante com algum tipo de deficiência na IES, seja ela pública ou privada (BRASIL, 2015).

Além disso, essa lei regulamenta as mudanças no projeto político e pedagógico e demais adaptações necessárias, como a adoção de medidas individuais

e coletivas no ambiente escolar, pesquisas voltadas ao desenvolvimento de novos métodos pedagógicos, medidas de apoio aos estudantes e a formação especializada aos docentes para atender às características desses estudantes, auxiliando-os no exercício da autonomia e inclusão (ABD, 2017).

O ensino das pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia parece ser um assunto recente; porém, pode-se observar a existência de leis já antigas que contemplam o assunto, o que torna cada vez mais importante a efetivação do processo de inclusão social e educacional desta parcela da população. Todas essas medidas legais buscam garantir que se leve em conta as capacidades de cada indivíduo, e que por meio da educação, um direito de todos independente de sua condição, possa haver o pleno desenvolvimento de suas capacidades e o preparo para a atividade laboral (LOPES, 2011).

Como resultado, esses alunos têm maior possibilidade de ingressarem no ensino superior, e uma vez que no ensino básico existem propostas mudanças que possibilitem essa inclusão, as IES deverão acompanhar esse processo. Para isso, se faz essencial conhecer as características destes transtornos e as metodologias que auxiliam na aprendizagem (LOPES, 2011).

A inclusão é um tema que tem ganhado notoriedade com os anos, com início das produções voltadas à educação básica; todavia, com o aumento dessas e do movimento inclusivo, cada vez mais pessoas têm acesso ao ensino superior, sendo necessário repensar sua estrutura (PIECZKOWSKI, 2012).

Esse aumento não significa necessariamente maior inclusão, pois essa não constitui apenas um maior número de matrículas, mas tomar medidas que respondam às necessidades dos acadêmicos, desenvolvendo os conteúdos necessários para sua formação (ANTUNES *et al.*, 2013).

A acessibilidade é um direito de todos, e o processo de inclusão não pode ser atribuído apenas ao acadêmico, deve-se considerar vários fatores que contribuem ou dificultam este. (PIECZKOWSKI, 2012).

Neste sentido, segundo Furlan e Ribeiro (2015), com o passar do tempo, observou-se um maior número de ingressos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior, mas, em contrapartida, percebe-se que não são garantidos a qualidade de ensino e os recursos tecnológicos e humanos para que haja a inclusão. De acordo com o Ministério da Educação,

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 8).

A inclusão, nesta perspectiva, significa oferecer aos estudantes com NEEs as mesmas condições para aprender; logo, não são eles que devem se adequar às metodologias das IES, mas o contrário, pois só existe qualidade de ensino quando as necessidades são respeitadas, e quando não há discriminação ou segregação dos alunos (COSTA; SANTOS JÚNIOR, 2013).

O que se percebe é que muitas vezes as causas de reprovação ou evasão são atribuídas aos estudantes, sendo tachados como preguiçosos, desatentos, que não se interessam pelo conteúdo; contudo, se não há atenção deve-se questionar se as práticas pedagógicas estão adequadas para este público (TEODORO, 2017).

A exclusão ocasionada, muitas vezes, por metodologias de ensino que não atendem a alunos com NEEs vai contra a legislação internacional e nacional, que têm como premissa a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, cabendo a escola, ou as IES, no caso deste estudo, criar condições de aprendizagem para todos os alunos/acadêmicos, e no caso da Dislexia, essas adaptações são essenciais para o êxito acadêmico. Nas palavras de Abreu,

A Escola que conhecemos, sobretudo a de caráter mais tradicional, não foi feita para o aluno disléxico. O seu teor essencialmente formal com objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação, nada tem a ver com ele. Não é por acaso que muitos portadores de dislexia não sobrevivem à Escola e são por ela preteridos. Os que conseguem resistir e concluir estudos fazem-no, astuciosamente e corajosamente, por meio de artifícios/estratégias, que lhes permitem driblar o tempo, os modelos, as exigências burocráticas, as cobranças dos professores, as humilhações sofridas e, sobretudo, as notas. (2012, p. 63).

Alguns estudantes pesquisados por Antunes *et al.* (2013) indicam que os comportamentos discriminatórios, a falta de adaptação dos conteúdos, alguns métodos utilizados pelos docentes e a falta de um serviço de apoio aos estudantes contribuem para a falta de inclusão. O estudo desses pesquisadores conclui que a responsabilidade é de todos, não apenas dos professores.

Quando se analisa as IES em tempos anteriores, pode-se observar que essas tinham caráter excludente, seja pelo custo, pela região onde se localizavam ou por

outros fatores que impossibilitavam o acesso de grande parte da população. Não obstante, ocorreram diversos avanços que aumentaram o acesso ao ensino superior, mas, infelizmente, muitas vezes, não foram diminuídas as barreiras para a permanência e para o sucesso educacional. (PIECZKOWSKI, 2012).

Sendo as IES locais que fazem parte da sociedade, elas deveriam estar adequadas para todos os estudantes; porém, o que se encontra na maior parte das vezes é o despreparo dos funcionários e dos docentes para lidar com acadêmicos com NEEs e burocracias para solucionar suas necessidades no âmbito educacional (PEREIRA, 2006).

Fatores financeiros para adequação, falta de disponibilidade de equipamentos que venham a auxiliar esse processo, número alto de estudantes em sala de aula e falta de conhecimento das características individuais desses sujeitos fazem com que a instituição não realize a inclusão de forma efetiva (ANTUNES *et al.*, 2013).

Existem instituições que realizaram algumas mudanças nesses aspectos, mas deve-se lembrar que o docente também tem um papel importante no processo, sendo a falta de conhecimento das NEEs e o preconceito problemas vislumbrados na realidade educacional. De acordo com Baptaglin e Souza,

Alguns docentes se mostram receosos no contato com pessoas com deficiências. Relatos apontam que eles assumem posturas inclusivas quando alertados para a necessidade, mas parecem se esquecerem delas passado algum tempo, o que revela que tais conhecimentos não foram incorporados [...] Ou seja, a postura pode ser de apologia ao “você pode ser como quiser”, contanto que eu “siga sendo eu mesmo”. (2012 *apud* PIECZKOWSKI, 2012, p. 10).

Essa postura vai contra o movimento que está se buscando, pois ao docente não cabe mais o papel de repassador de informações, mas ele precisa utilizar diversas formas para conhecer as dificuldades de seus estudantes e ajudá-los a superá-las, evitando os casos de evasão no ensino superior (PEREIRA, 2006).

Existem estudos que demonstram que a forma dos professores atuarem com os discentes contribuem para o fracasso e evasão escolar, pois utilizar apenas atividades que utilizem a oralidade, a escrita e longas bibliografias pode causar problemas aos estudantes que possuem dificuldades nestas áreas, como é o caso da Dislexia e do TDAH (COSTA; SANTOS JÚNIOR, 2013).

Alguns docentes analisam que a inclusão dos estudantes com NEEs no ensino superior prejudica o restante da turma, demonstrando apenas que esses profissionais

desconhecem que não há efeitos adversos para a turma, principalmente pelo fato de que o uso de metodologias variadas traz benefícios para todos os discentes. Além do mais, precisam saber que o ensino indiferenciado, ou seja, o uso das mesmas condições para todos, não significa inclusão, pois deve-se auxiliar cada estudante de acordo com suas necessidades e especificidades. (ANTUNES *et al.*, 2013).

Dessa forma, além do conhecimento das peculiaridades dos estudantes, faz-se importante que esses profissionais sejam resilientes às mudanças, pois segundo a pesquisa realizada por Baptaglin e Souza, “84% dos professores não apresentavam conhecimento suficiente para incluir o aluno com NEEs e que se faz necessário a organização de diretrizes para o planejamento de um programa de formação pedagógica para tais educadores” (BAPTAGLIN; SOUZA, 2012, p.7).

Os avanços na legislação possibilitaram uma maior inserção da população no ensino superior, mas, como pontuado ao longo desta subseção, é mister analisar se as IES contemplam os critérios para a inclusão, principalmente quando se fala em metodologias, pois por meio dessas que o processo de ensino e de aprendizagem e a relação entre os docentes e estudantes pode ser verificada. Sobre as metodologias de ensino em nível superior, discorre-se na próxima subseção.

2.4 METODOLOGIAS DE ENSINO

A metodologia utilizada em sala de aula tem grande importância no aprendizado do aluno. Todavia, a formação docente não prepara os profissionais para lidar com os conflitos em sala de aula, em especial quando existem discentes com TDAH ou Dislexia (REIS; CAMARGO, 2008).

Nesse contexto, a metodologia precisa sofrer modificações para abranger diferentes tipos de alunos e de situações, sendo que este problema não se restringe às séries iniciais, pois, conforme Reis e Camargo (2008), dois terços das pessoas com TDAH apresentam sintomas por toda vida. Para os autores, “A monotonia das aulas é apontada como um elemento complicador para alunos com TDAH. [...] A recusa em fazer atividades pouco interessantes causava-lhe problemas. Tânia diz que não conseguia ficar quieta na sala e que nunca prestou muita atenção às aulas. (REIS; CAMARGO, 2008, p. 94).

Como no TDAH a atenção se torna difusa, aulas pouco dinâmicas e que não integram o aluno como agente da aprendizagem podem causar desconforto, recusa e

até mesmo abandono de um curso. Nesse caso, o que acontece, segundo Reis e Camargo (2008), é que esses alunos têm notas baixas nas avaliações e mais reprovações por não conseguirem realizar o mesmo trabalho que os outros.

Apesar de haver a ideia de rejeição aos métodos tradicionais, na realidade eles ainda são muito utilizados e fazem parte das rotinas acadêmicas, em que o docente deve ter clareza dos problemas em recorrer a atuação expositiva com tanta frequência (VASCONCELLOS, 2000).

Em muitos casos, o professor, ao utilizar essa prática, questiona os discentes se existe alguma dúvida, mas por mera formalidade, pois ele não está interessado nas dúvidas ou prefere que elas não sejam realizadas para que não atrapalhem o andamento da aula. Ainda existe a questão de que alguns desses profissionais não querem explicar mais de uma vez, ou pedem para que as dúvidas sejam feitas ao final da aula, fazendo com que os estudantes não se sintam confortáveis para expressar seus questionamentos (VASCONCELLOS, 2000).

No caso de alunos com TDAH e Dislexia, essas atitudes dificultam o aprendizado, pois, no primeiro caso, o estudante sente a necessidade de se expressar, principalmente verbalmente, e se isso lhe for tolhido, perderá o interesse na aula. Já no caso de alunos com Dislexia, o estudante pode apresentar problema no entendimento de algum texto ou com explanações longas realizadas com escritas em quadros ou audiovisuais, necessitando às vezes a explicação mais detalhada do conteúdo.

Dessa forma, as aulas expositivas consideram o estudante apenas como um receptáculo, o qual deve prestar atenção, anotar e ser passivo, sendo a única forma de aprendizado a memorização, não levando em conta que se faz necessário que haja motivação, relação entre sujeito e objeto de estudo e reconhecimento dos diferentes estágios de desenvolvimento, culminando em baixa aprendizagem e na formação de um ser acrítico (VASCONCELLOS, 2000). Outros aspectos observados sobre metodologias de ensino foram destacados por Escrivão Filho e Ribeiro:

As denúncias são variadas: vão desde o desinteresse e a apatia dos alunos em sala de aula até a falta de iniciativa e o comportamento profissional inadequado dos egressos. Ou seja, parece haver consenso de que o modelo educacional convencional (i.e., baseado na transmissão e recepção de conhecimentos fixos e acabados) não mais dá conta de preparar indivíduos para a complexa atuação profissional no mundo de hoje. (2009, p.1).

Muitas vezes, o uso exacerbado da metodologia expositiva se dá pela necessidade de cumprir as exigências de um programa e um tempo curto e determinado, o seu baixo custo de investimento, não enxergando que boa parte do fracasso escolar está relacionado à falta de adaptação do educando aos métodos utilizados, e aqueles que permanecem, acabam se tornando submissos por essa falta de métodos diferenciados de ensino (VASCONCELLOS, 2000).

Assim, o docente não pode ser repetitivo nos métodos, principalmente reproduzindo a metodologia tradicional a que foi orientado na sua formação, pois não há benefícios no uso prolongado da exposição, causando apenas desmotivação e menosprezo (PEREIRA; SILVA, 2013).

Conforme Noro e Abbade,

No artigo clássico *Listening to people*, publicado em 1957, os pesquisadores Ralph Nichols e Leonard Stevens observaram que os alunos esquecem quase 50% do que ouvem logo em seguida a uma conversa e, oito horas após a conversa só terão retido 30%. Observou-se, por outro lado, que a retenção aumenta quando os alunos têm participação ativa no processo de aprendizagem. (2013, p. 4).

Além da questão de apreensão, é necessário entender que a proposta não é a eliminação desse método, mas a diminuição do uso indiscriminado, não considerando outras práticas como benéficas, ou seja, quando o docente utiliza a exposição na maior do tempo, ele deve ter consciência de que os alunos, principalmente aqueles com necessidades educacionais especiais como é o caso da Dislexia e TDAH, vão ter baixo aprendizado e pouca oportunidade de expor suas dificuldades (BERBEL, 1995).

Em contrapartida, a Metodologia Ativa (MA) surge como uma estratégia diferenciada de ensino, com uma concepção educativa em que objetiva-se a estimulação dos processos de ensino aprendizagem de forma crítica-reflexivas, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado, tornando-se ativo e estimulado (COSTA *et al.*, 2015).

Em contrapartida, tem-se o método de aula expositiva dialogada, diferente da mera exposição. Nesse caso, o aprendizado se dá pela construção de conhecimento, comparando, refletindo e participando das aulas (COIMBRA, 2016).

Nessa proposta, o estudante tem liberdade para opinar e participar da aula, e suas contribuições serão consideradas e respeitadas, desenvolvendo uma relação benéfica entre professor e aluno, além da construção de uma identidade questionadora e crítica.

Cabe salientar que, segundo Coimbra (2016), todos os métodos têm vantagens e desvantagens, e nesse caso é importante observar que o uso indiscriminado e único desse método também é danoso, pois não considera as diferenças de aprendizagem dos educandos, além de não observar que, pode ser que ocorra a participação de apenas alguns estudantes, pois outros podem se sentir acanhados em expor suas ideias de forma oral. E isso pode ocorrer principalmente quando o docente requisita a visão dos estudantes, mas não leva em consideração o que foi trazido, não havendo interação entre as falas do professor-aluno, ou até mesmo as ridicularizando (VASCONCELLOS, 2000).

A escolha da metodologia em sala de aula não é tarefa fácil, mas quando o professor recebe esse grupo de estudantes deve em primeiro lugar, entender que eles são inteligentes e capazes de aprender se forem oferecidos os recursos necessários, reconhecendo que podem levar mais tempo em determinadas atividades ou se cansar com mais facilidade (ABREU, 2012).

Assim sendo, a metodologia adotada pode dificultar o aprendizado desses estudantes, não por não terem capacidade de aprender, mas por não terem os recursos necessários para superar a inquietação e baixa concentração, resultando na apreensão apenas de uma parte do que é trabalhado pelo professor (REIS; CAMARGO, 2008).

Outro método utilizado no ambiente acadêmico é o Estudo de Caso, que foi utilizado primeiramente na faculdade de direito da *Harvard University* em meados de 1970, e fundamenta-se na discussão em sala de aula de casos reais, podendo ser utilizado em diversas disciplinas de acordo com o programa de ensino da instituição (SILVA; BENEGAS, 2010).

O estudo de caso se constitui de situações apresentadas em uma narrativa, na qual se apresentam dados, ilustrações, metáforas. Além disso, se solicita uma análise individual, posteriormente, a discussão em grupos, formulando conceitos e análises sobre o caso, sendo estes explanados para toda a classe, buscando formular conclusões e medidas acordadas pelos estudantes (SILVA; BENEGAS, 2010).

Esse método potencializa as habilidades mentais e morais dos alunos, além desenvolver as capacidades de pesquisador e influenciar no trabalho de equipe, em que o professor pode auxiliar no desenvolvimento e na conclusão dos casos, salientando os principais resultados obtidos por meio verbal ou escrito (NORO; ABBADE, 2013).

O estudante participa, desse modo, de maneira ativa de sua aprendizagem, utilizando os conhecimentos individuais e grupais para desenvolver habilidades e responder a determinadas questões. Tal método pode ser aliado a outros, como as aulas expositivas dialogadas, que teriam a função de introduzir conceitos que poderiam ser utilizados na análise dos casos (SPRICIGO, 2014).

O estudo de caso pode ser focado em uma situação, em um indivíduo (unidade) ou em vários (múltiplo). Uma das possibilidades de encaminhamento poderia ser: delimitação da unidade-caso; coleta de dados; seleção, análise e interpretação dos dados; elaboração do relatório (VENTURA, 2007).

Do mesmo modo, segundo Silva e Benegas (2010), o estudo de caso aumenta a compreensão dos fenômenos estudados, além de que, se o caso for bem redigido e apresentado, provoca atenção por parte dos estudantes. Caso não haja interesse/atenção dos discentes, certamente o aprendizado será falho, e esse é um dos principais problemas detectados na pesquisa de Silva e Benegas (2010). Da mesma forma, cabe ao professor verificar se os estudantes com Dislexia tiveram dificuldade com o texto apresentado.

Se utilizado de maneira incorreta, o processo pode ter resultados inversos, pois aqueles professores habituados a fazer perguntas sem dar a devida atenção aos alunos, ou que não estimulem a participação de todos os alunos, podem não ter a mesma eficácia. Outro problema apontado como empecilho para a utilização do estudo de caso é a quantidade de alunos em sala de aula; segundo Silva e Benegas (2010), essas questões poderiam ser modificadas se a formação continuada dos professores fosse mais frequente e se fossem criadas técnicas de como enfrentar essas classes numerosas.

Uma terceira metodologia de ensino a ser analisada é a problematização, que auxilia na transição das metodologias tradicionais focadas apenas na leitura e no professor por meio da memorização, para uma visão problematizadora de ensino, identificando problemas de ordem social, econômica e política na realidade, analisando-os e formulando hipóteses de intervenção nesta (OKADA; VIEIRA, 2006).

Neste sentido, são realizadas algumas etapas para a construção e implantação de conhecimento, sendo elas: “observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses da solução e aplicação à realidade (prática)” (OKADA; VIEIRA 2006, p. 342).

Na observação, o estudante examina e identifica os obstáculos e os conflitos do ambiente; a seguir, determina os possíveis aspectos associados aos problemas (pontos-chave); com isso, os alunos se reúnem e realizam a teorização, que consiste na coleta de informações que auxiliem na compreensão da investigação. A seguir, com base nesses dados, os estudantes devem refletir e elaborar hipóteses para solucionar os problemas e pôr fim a aplicação destas medidas na realidade, verificando a viabilidade e a efetividade na resolução da problemática (VILLARDI; CYRINO; BERBEL, 2015).

Nesse processo, o papel do professor se modifica, ele não é mais aquele transmissor de conhecimento, mas precisa de mais dedicação e também acompanhamento em atividades extraclasse. Para que isso se efetive, o método deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, para que sejam elaborados os ajustes na prática e planejamento das ações, observando os objetivos de cada disciplina (VIEIRA; PANÚNCIO-PINTO, 2015).

Além da falta de consonância com o PPP, o que acontece muitas vezes é que há resistência por parte do professor e do aluno, pois ambos estão acostumados com o ensino tradicional, além da dificuldade de integração entre as IES e o SUS, que, por vezes, esbarram em profissionais da saúde que são resistentes ao trabalho discente nos ambientes de saúde (VIEIRA; PANÚNCIO-PINTO, 2015).

No entanto, esses não podem ser empecilhos ao uso deste método, dado que ele auxilia principalmente na formação na área da saúde, visto que a atuação desses futuros profissionais não cabe mais na formação tradicional, não basta o domínio técnico científico, faz-se necessário pessoas com autonomia, que vislumbrem a correlação entre teoria e prática, sendo esta cabível de constante atualização (VIEIRA; PANÚNCIO-PINTO, 2015).

São esses profissionais que atuarão na prestação de serviços à comunidade, e a utilização deste método poderá auxiliar na

[...] melhoria de qualidade de ensino e trabalho dos profissionais enfermeiros, visão holística e estímulo à pesquisa. Enfrentamento da prática com habilidades de reconhecimento dos problemas sociais, éticos, econômicos e culturais que interferem nos resultados. (OKADA; VIEIRA, 2006, p. 347).

No sentido de uma metodologia ativa que valorize os conhecimentos dos acadêmicos, o *Brainstorming* consiste em uma técnica empregada no recolhimento

de um grande número de ideias em um determinado tempo e tema, podendo ser de forma verbal ou escrita, devendo ser considerada não apenas uma verdade, mas a capacidade desses estudantes em utilizar sua imaginação e seus conhecimentos previamente estabelecidos (COUTINHO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2007).

Cabe salientar que esta técnica é muito válida para o grupo de estudantes analisado neste trabalho, pois motiva a participação produzindo motivação em fazer parte do processo de aprendizagem. Ressalta-se, porém, como em todas as técnicas, que podem haver desvantagens se os docentes não souberem utilizar corretamente a metodologia, como, por exemplo, se esses não tiverem conhecimento de como motivar a maior parte dos alunos a participar, ou se não conseguirem atrelar as contribuições dos estudantes à temática da aula.

Outra metodologia utilizada em sala de aula é a Simulação, que, segundo Dourado e Giannella (2014), contribui para a formação na saúde, pois quem atua nessa área necessita desenvolver certas habilidades, como a comunicação, o raciocínio clínico e integração entre teoria e prática, que podem ser trabalhadas por meio deste método, pois auxilia os estudantes a reconhecer suas limitações sem pôr em risco a saúde do paciente.

As práticas tradicionais são inadequadas para o desenvolvimento desses futuros profissionais da saúde, sendo necessário que as IES que possuem cursos nessa área estejam abertas ao desenvolvimento de novos materiais e métodos que estimulem a participação dos estudantes, e que os docentes possam atuar de maneira facilitadora deste processo (COSTA *et al.*, 2015).

A Simulação, então, pode aplicar tecnologias como os *softwares*, simuladores e outros instrumentos para apresentar situações que se assemelhem a realidade dos pacientes, ou seja, o estudante não iria depender apenas da fala dos docentes para vislumbrar os problemas e soluções utilizadas, mas poderiam entrar em contato com eles desenvolvendo os diversos sentidos, elaborando propostas científicas para a resolução dos casos, desenvolvendo assim o pensamento lógico, aumentando a motivação e conseqüentemente, produzindo mais conhecimento (COSTA *et al.*, 2015).

Segundo a pesquisa realizada com os estudantes de medicina, Dourado e Giannella (2014) argumentam que os discentes consideram que essa prática auxilia na memorização dos protocolos, na vivência de diferentes situações, propicia maior

articulação entre teoria e prática e possibilita, ainda, obter o *feedback* de suas ações. Conforme Dourado e Giannella,

Assim como em outros trabalhos, os alunos reconheceram o potencial do EBS como metodologia alternativa às habituais aulas expositivas, a qual permite maior dinâmica e aprendizado situado. Tanto professores como alunos chamaram a atenção sobre os desafios deste tipo de metodologia, que demanda dos docentes abertura para lidar com alunos com níveis de conhecimento e prática diferenciados. (DOURADO; GIANNELLA, 2014, p. 467).

Para que este método funcione, segundo Dourado e Giannella (2014), a formação deve ser modificada, pois em muitos casos o estudante só exerce esse tipo de atividade nos últimos anos da graduação, apresentando dificuldades, haja vista que estavam acostumados com outros métodos, além dos docentes que ao utilizarem este método devem ter conhecimento de como aplicar e conduzir os estudantes neste processo.

Outra metodologia é a dramatização, que foi concebida por Jacob Levy Moreno como um recurso utilizado no psicodrama, que desenvolve por meio da improvisação o desenvolvimento da busca de soluções e de habilidades de interação (TAVARES; SOUZA, 2010).

A baixa utilização pode estar vinculada à necessidade de um maior planejamento (comparado a aula expositiva), além da resistência pela falta de controle absoluto da evolução da aula, pois na dramatização os estudantes podem trazer diversos aspectos que o professor deverá transformar em aprendizagem. (TAVARES; SOUZA, 2010).

Para Tavares e Souza (2010), a Dramatização pode aprimorar nos discentes as capacidades intelectuais e afetivas, adquirindo conhecimento de forma ativa e possibilitando um espaço de acolhimento e desenvolvimento da autoestima em sala de aula. E ao criar esse ambiente, ocorre o resgate dos alunos que se apresentam desmotivados ou apáticos nesse processo, pois o método possibilita o envolvimento de todos os acadêmicos de forma criativa (KATTO, 2008).

Essas características do método vêm ao encontro com Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reformulada em 1996, pois se faz necessário que os profissionais da saúde desenvolvam certas habilidades pessoais e sociais que não seriam trabalhadas em metodologias tradicionais, pois essas não são democráticas e vetam a participação dos alunos. Dessa forma, a dramatização pode ser utilizada de acordo

com o tempo, os recursos e o espaço, e cada docente estabelece seus objetivos de aprendizagem e o grau de compreensão dos estudantes, identificando as potencialidades e limitações de cada indivíduo. Para Tobase, Gesteira e Takahashi,

[...] percebemos que esta prática promoveu a aprendizagem ativa, modificando assim, paradigmas tradicionais norteados pelo ciclo da transmissão de conhecimento. Os estudos pesquisados permitiram salientar que a dramatização associada ao curso de enfermagem desvenda a natureza do saber ser e fazer, constituindo-se em uma metodologia de ensino inovadora, mas que, ainda não é amplamente utilizada pelos enfermeiros educadores. (2007, p. 1).

Mesmo sendo uma técnica reconhecida e que pode colaborar com a apreensão dos estudantes, pois auxilia na superação de sintomas como inquietação e dificuldade em permanecer no lugar, por ser um método interativo, ainda há pouco espaço nos currículos das IES para sua utilização, talvez pelo fato de que as políticas educacionais não incluem essas práticas, além de problemas de espaço e treinamento adequado para os docentes (KATTO, 2008).

Outro método utilizado é o *Objective, Structured Clinical Examination* (OSCE, doravante), exame clínico objetivo estruturado utilizando estações com um determinado tempo para analisar as instruções e o caso clínico, tendo um avaliador que utiliza um *checklist* para avaliar as competências desenvolvidas e o *feedback* desta avaliação, indicando os acertos e dificuldades na prática dos discentes, procurando intervir sobre as dúvidas ao longo da disciplina (OGRADOWSKI *et al.*, 2013).

O OSCE é um bom método de ensino e de avaliação, pois segundo Ogradowski (2013), observou-se que os estudantes tiveram um bom resultado com o método e sentiram satisfeitos e motivados por desenvolver competências de comunicação e profissionalismo mais do que nas aulas que visavam apenas ao conhecimento formal. É claro que para um resultado satisfatório será necessário que os profissionais docentes e os pacientes simulados sejam bem capacitadas (FRANCO *et al.*, 2015).

Outrossim, levando em conta os sintomas de ambos transtornos, analisa-se que o tempo de cada estação deve ser adequado a cada estudante, respeitando suas dificuldades, além do uso preferencialmente de informações curtas, pois se os exercícios forem longos podem causar confusão. A respeito do *feedback*, deve-se ter cautela da maneira como será feito, pois não é preciso utilizar comportamentos

vexatórios ou expositivos, procurando destacar tanto os acertos e o erros, oferecendo meios de superação destes.

Outra metodologia interessante é o método de Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GV-GO, de ora em diante). São desenvolvidos por meio da análise de problemas, em que a sala é dividida em dois grupos; o primeiro com a função de verbalizar a respeito dos conceitos elaborados sobre o caso e o segundo observar se as discussões estão coerentes com o tema e com a participação dos integrantes do outro grupo. Todavia, para a execução, é necessário que ambos realizem leituras prévias sobre o tema (SANTOS *et al.*, 2015).

Nessa lógica, o docente tem a função de intermediar as discussões para que todos participem, evitando a posse das falas por determinados alunos, avaliando a compreensão do conteúdo, a interação entre os estudantes, a aquisição do conhecimento, além de avaliar o tamanho da turma e como será a divisão e subdivisão dos grupos (SANTOS *et al.*, 2015).

Por meio desse método, os estudantes podem aprimorar suas habilidades de análise, de crítica, de observação e de raciocínio, além de relacionar o aporte teórico com as situações da realidade (prática). Outra característica é a possibilidade de desenvolver atitudes sociais como o exercício de manifestar-se e respeitar as ideias dos outros indivíduos (SANTOS *et al.*, 2015).

Para sanar o pouco emprego desse método, faz-se necessário que o docente compreenda as formas de utilizá-lo e a sua importância, sendo importante o investimento das IES em formação e capacitação dos docentes, além da reelaboração do currículo para que as práticas ativas façam parte do cotidiano dos estudantes.

Por meio do emprego desse método, Santos *et al.* (2015) avaliaram os benefícios e as resistências apontados pelos discentes a respeito de sua utilização. Grande parte desses considerou que o GV-GO foi eficaz para aprendizagem, auxiliando na compreensão do conteúdo, melhoria na interação com os colegas, possibilidade de contato com diversos pontos de vista, e menor dispersão. A respeito das dificuldades durante a execução, destacaram que alguns estudantes não haviam realizado a leitura prévia, o que dificultou a sua participação. (SANTOS *et al.*, 2015).

De maneira geral, o método GV-GO possibilita a oportunidade de ter acesso a outros métodos e formas de obter conhecimento, assim, de acordo com os autores,

A aplicação das estratégias debate e GV/GO foi uma experiência muito rica. Dentre os pontos positivos destaca-se que houve interação entre os alunos,

todos participaram das atividades propostas demonstraram satisfação com o uso das estratégias, durante as argumentações demonstraram senso crítico e o mais importante, houve aprendizagem por parte dos alunos. Ressalta-se a disponibilidade e participação da professora regente da turma em que as estratégias foram aplicadas, a qual muito contribuiu para todo o processo (SANTOS *et al.*, 2015, p.8.666).

Ainda na esteira das metodologias, é possível citar o *Problem Based Learning* (PBL, doravante), ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Trata-se do método que é desenvolvido por meio do trabalho grupal de aproximadamente 10 alunos, sendo definidos primeiramente as funções de coordenador e secretário de cada etapa (BERBEL, 1998).

Posteriormente, o problema é apresentado a esse grupo, devendo esse realizar a leitura, a identificação e a clareza dos termos desconhecidos, obter as principais problemáticas do caso, a formulação de hipóteses para os problemas vislumbrados, resumo delas, formulação dos objetivos de aprendizado, estudo individual e retorno ao grupo para discutir o que foi apresentado e pesquisado (BERBEL, 1998).

O PBL pode ser utilizado de forma isolada em alguns temas da disciplina, que seria uma opção do docente; outra possibilidade seria o PBL como direção na organização curricular, que demandaria a reelaboração dos PPPs, orientando os docentes, os grupos administrativos e acadêmicos (BERBEL, 1998).

Nos currículos que utilizam o PBL, os módulos temáticos são realizados em várias sessões e ocorre a interdisciplinaridade, pois os alunos atuam de maneira ativa, utilizando conhecimentos prévios e suas habilidades críticas. O docente, por sua vez, atua como facilitador desse processo, buscando casos por meio de pacientes simulados, exames, vídeos, jornais, entre outros (BORGES *et al.*, 2014).

O uso do PBL busca enaltecer a forma de aprender e não apenas o conteúdo, além do desenvolvimento de habilidades cognitivas, de autonomia e busca ativa de conhecimento, ademais, articula os conhecimentos teóricos com a prática, e comparado ao ensino tradicional, entende-se que este método desenvolve a motivação em aprender, oferecendo vantagens em longo prazo também por desenvolver uma postura profissional científica (BORGES *et al.*, 2014).

Dessa forma, o PBL vai ao caminho contrário das metodologias tradicionais, pois é um método inovador que coloca o aluno em uma posição central, em que os docentes são facilitadores do processo de aprendizagem, ocorrendo a compreensão em detrimento de apenas a memorização, pois esta característica é pouco útil para a

vida profissional, a qual necessita o desenvolvimento de determinadas habilidades (SOUZA; DOURADO, 2015).

A respeito de motivação, segundo Souza e Dourado (2015), para a maioria dos estudantes pesquisados, o PBL é mais estimulante do que os métodos tradicionais, possivelmente pelo seu dinamismo que suscita a curiosidade do discente e a possibilidade de interagir com situações da realidade, além disso, para os pesquisadores,

[...] alguns alunos que não se saem bem no ensino tradicional, na ABP, apresentam resultados melhores em sua aprendizagem, pois são mais ativos e comprometidos; os alunos dominam o conhecimento e apresentam seus resultados, com mais segurança, visto serem estes frutos de um processo de investigação e reflexão, conduzidos por eles mesmos e não, simplesmente, se limitam a apresentar respostas prontas a questões dadas pelo professor [...] (SOUZA; DOURADO, 2015, p.198).

Apesar das diversas vantagens apresentadas por este método, pode-se observar que o PBL ainda é pouco utilizado nas IES. Isso se deve talvez pelo fato de que como o aprendizado não é mais relacionado à transmissão de conhecimento, os docentes que não tiveram os conhecimentos do método bem desenvolvidos podem sentir desconfortáveis com esta nova função (BORGES *et al.*, 2014).

Além disso, há resistências por partes das IES que têm seu fundamento dentro do ensino tradicional em adotar essas novas práticas e adequar os recursos humanos (maior número de profissionais de diferentes áreas) e materiais (biblioteca, salas de informática, entre outras adaptações), além dos estudantes que estão acostumados com a passividade em sala de aula, sendo necessário programas de capacitação destes profissionais e dos estudantes (BORGES *et al.*, 2014).

Segundo Souza e Dourado (2015), para que esta metodologia seja mais e melhor utilizada deve-se estimular docentes e discentes a conhecer diferentes metodologias, a atualização permanente e revisão das práticas docentes, além do que “o professor conheça os processos psicológicos que afetam a aprendizagem, assim como os métodos e estratégias didáticas, que, de acordo com as características da disciplina, melhor favoreçam a aprendizagem” (SOUZA; DOURADO, 2015, p.190).

O tempo é uma dificuldade, pois o uso do PBL requer a construção da aprendizagem e da preparação das aulas, se comparada aos métodos tradicionais, devendo haver a ampliação do tempo de disciplinas que utilizem este método ativo (SOUZA; DOURADO, 2015).

A falta de adequação do currículo também se torna um empecilho, pois se só alguns docentes trabalharem com o PBL, a habituação dos discentes ao método se torna mais difícil. E por fim, a falta de recursos financeiros impede as adequações de materiais e de estrutura, além da escassez de capacitações que auxiliem o docente no entendimento das necessidades dos estudantes e a utilização das metodologias ativas para o desenvolvimento pessoal e profissional (SOUZA; DOURADO, 2015).

Segundo Abreu (2012), as estratégias de mudança se dão por meio da inclusão de todos os alunos, de modo que haja colaboração entre os agentes educativos, a utilização de diversos recursos educacionais, programação sistemática e específica, processo de avaliação do progresso do aluno em diversas áreas (cognitiva, emocional, relacional), sendo propostas medidas que superem as dificuldades encontradas, a promoção de atividades extracurriculares e a valorização da colaboração da comunidade em geral.

A partir dessas mudanças, existem formas de avaliar o quanto elas foram efetivas, observando principalmente:

- a. A qualidade e quantidade da aprendizagem dos alunos, considerando a sua educação global (não apenas as capacidades cognitivas, mas também o conhecimento cultural, capacidades sociais e relacionais, desenvolvimento moral, desenvolvimento da autonomia e autoconceito, desenvolvimento da cidadania, etc.);
- b. A sociabilidade e participação dos alunos no contexto de sala de aula, em particular e na escola em geral;
- c. A motivação dos alunos para a aprendizagem ativa;
- d. O nível de satisfação de todos os alunos envolvidos nas práticas educativas;
- e. A oportunidade de aplicar e transferir a sua experiência a situações novas (ABREU, 2012, p. 50).

Tanto no caso do TDAH quanto da Dislexia, o professor não tem obrigação de tratamento em sala de aula; o que deve ser feito é ter conhecimento desses transtornos para identificar e comunicar a IES sobre os encaminhamentos necessários, podendo relatar aos especialistas suas percepções e traçar estratégias metodológicas a partir dessas (ABREU, 2012).

Dessa forma, as metodologias de ensino têm grande importância no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, sendo que essas podem auxiliar ou dificultar esse processo, sendo os docentes responsáveis por conhecê-las e analisar por meio das características educacionais, quais são as mais adequadas para cada situação.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo é destinado à apresentação dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Inicia-se com a apresentação do tipo de estudo, seguida das informações éticas da pesquisa. Posteriormente, são caracterizados os instrumentos de coleta de dados e os participantes da pesquisa.

3.1 TIPO DE ESTUDO

O presente estudo foi efetuado por meio de um processo metodológico que se caracteriza como exploratório-descritivo e quantitativo, vislumbrando a realidade com base na análise de dados brutos e instrumentos padronizados e neutros. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa quantitativa parte de bases conceituais, formulando hipóteses, as quais são verificadas por meio das informações fornecidas pela coleta de dados, sendo utilizada frequentemente nos estudos descritivos, pois auxilia a descrever como as variáveis operam em determinado fenômeno (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008).

O estudo tem caráter exploratório, haja vista que tem o intuito de esclarecer, modificar conceitos e formular hipóteses verificáveis posteriormente. Este tipo de pesquisa envolve o levantamento bibliográfico e documental, para que se tenha uma visão geral acerca de determinado fato. E na pesquisa descritiva, o objetivo é detalhar as características de determinada população ou fenômeno, podendo ser levantadas as opiniões de um grupo (GIL, 2009).

A fundamentação teórica foi realizada por meio dos artigos científicos relacionados ao tema, disponíveis em meio eletrônico, e também em obras consagradas na literatura especializada. A pesquisa foi realizada com docentes de duas IES do Paraná, ambas de caráter privado e com cursos de graduação na área da saúde.

A instituição A teve sua origem no começo dos anos 2000, com enfoque na área da saúde, sendo que atualmente todos os cursos de graduação e pós-graduação são nessa área. Os valores do local estão relacionados com a promoção dos meios

necessários para que os estudantes se tornem profissionais pesquisadores e empenhados na melhoria da qualidade de vida da população.

Esse local possui um espaço de apoio didático e de inclusão para acompanhamento dos acadêmicos que possuem dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, e auxílio aos docentes para adaptar os conteúdos às necessidades educacionais em sala de aula.

A respeito do vestibular, essa instituição viabiliza modificações na formatação da prova, auxílio na leitura e preenchimento da prova e outras alterações importantes na aplicação e correção de acordo com as características específicas de cada caso.

A instituição B teve seu início na década de 1990, com a missão de formar profissionais humanizados e capacitados para a atuação no mercado de trabalho, tendo oito cursos de graduação e treze cursos de pós-graduação na área da saúde.

Além disso, o local possui um setor de atendimento e apoio aos estudantes que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, buscando solucionar problemas, evitando a reprovação e evasão escolar. E um setor de auxílio aos docentes que possam ter algum problema no processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes.

Segundo informações do site da instituição a respeito do vestibular, os estudantes que precisarem de medidas adaptativas para a execução da prova podem fazer a requisição no ato da inscrição, descrevendo as modificações essenciais.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Pequeno Príncipe – CEP/FPP, sob o parecer nº: 2.063.537, sendo que os aspectos éticos foram desenvolvidos com base na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta as diretrizes e normas de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

A pesquisa apresentou riscos de padrão mínimo, podendo contemplar o âmbito psicológico e social. Isso se deu pelo fato de que algumas perguntas pudessem constranger os sujeitos da pesquisa, causar desconforto, cansaço ou aborrecimento, além da quebra de anonimato.

Esses riscos foram minimizados por meio da garantia do sigilo da identidade dos participantes, utilizando-se somente as iniciais dos nomes nos instrumentos de coleta de dados, sendo que as informações coletadas serão confidenciais e utilizadas apenas para fim do presente estudo, evitando que os sujeitos sejam identificados por outras pessoas.

Os indivíduos participantes da pesquisa receberam esclarecimento prévio do que se tratava a pesquisa, além dos riscos e dos benefícios que esta possui.

Ademais, foi fornecido o contato do pesquisador, para que os participantes pudessem esclarecer dúvidas ou cancelar a sua participação na pesquisa a qualquer momento, e caso houvesse qualquer risco ou danos significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o mesmo seria, imediatamente, comunicado ao Sistema CEP/CONEP, sendo avaliada a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

Não houve nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela participação dos pesquisados, mas foi informado que caso houvesse algum dano decorrente da participação no estudo, seria devidamente indenizado nas formas da lei.

Para que houvesse a pesquisa, fez-se necessário a autorização dos responsáveis pelas IES e dos coordenadores dos cursos da saúde analisados, sendo esses: Medicina, Enfermagem, Farmácia e Psicologia.

O instrumento utilizado foi o questionário estruturado (APÊNDICE A), com questões abertas e fechadas, destinado a um universo de trinta e cinco docentes que atuam nos cursos da saúde em uma das duas instituições de ensino superior escolhidas do estado do Paraná. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B).

Inicialmente, no projeto de pesquisa inserido na Plataforma Brasil, foram cotados quarenta participantes da pesquisa, sendo vinte de cada instituição. Porém, em uma das instituições, foi possível a devolução apenas de quinze questionários, o que resultou em trinta e cinco participantes no total.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA

Para a realização da coleta de dados utilizou-se um questionário (APÊNDICE A) contou com vinte e seis questões, sendo que essas foram estruturadas em blocos. O uso do questionário se deu pelo fato de utilizar menos pessoas para ser executado e proporcionar economia de tempo, com obtenção de uma amostra maior e não sofrer influência do entrevistador (CARNEVALLI; MIGUEL, 2001).

A elaboração do instrumento levou em conta a objetividade, o acompanhamento das instruções verbais claras, a relevância da participação e do objetivo do trabalho, além do TCLE (APÊNDICE B) contendo: os benefícios, a dimensão da pesquisa, os riscos, as estratégias para minimização destes, sigilo, e possibilidade de cancelar sua participação.

No primeiro, foram coletadas informações sociodemográficas dos participantes, sendo elaborado o perfil deles por meio de gênero, de idade, do estado civil e da quantidade de filhos. Posteriormente, foram solicitados os dados profissionais, por meio da formação e área acadêmica, o ano de formação, a profissão, o tempo que atua na área, a carga horária, outras funções que exerce, se já trabalhou em outras IES, a modalidade de formação (metodologia tradicional ou ativa), e se recebeu algum curso/formação sobre metodologia ativa.

Fez parte desse instrumento as metodologias utilizadas pelos docentes participantes em sala de aula, em que foi desenvolvida uma escala de emprego de cada metodologia, sendo: nunca utilizada, agregado o valor 1; pouco utilizada, os valores 2 e 3; e muito utilizada, os valores 4 e 5. E as metodologias investigadas: aula expositiva; aula expositiva dialogada; estudo de caso; dramatização; problematização; simulação; PBL; OSCE; *brainstorm*; grupo de verbalização – grupo de observação (GV-GO); e outros.

Em seguida, questionou-se se o docente já havia trabalhado com estudantes com TDAH ou Dislexia e se havia vislumbrado as seguintes características neles: desatenção, hiperatividade, impulsividade, dificuldade em permanecer no lugar, agitação de mãos e/ou pés, fala em excesso, problemas nas capacidades verbais, dificuldade na leitura, dificuldade na escrita, confusão de palavras com grafia similar e escrita de forma invertida.

Cabe salientar que as características identificadas nos estudantes foram questionadas, apontando as principais do TDAH e da Dislexia, pois há casos em que não foram realizados o diagnóstico desse público ou esse não foi repassado para os docentes.

E na última parte, as questões foram a respeito da experiência ou não dos docentes com algum outro problema de aprendizagem, se houve alguma tentativa de auxílio a esses estudantes, a utilização de métodos diferenciados de ensino e o conhecimento do setor responsável na instituição pela inclusão dos alunos em sala de aula.

O reconhecimento de estudantes com TDAH e Dislexia, a propensão dos docentes em tomar alguma medida caso reconhecesse, o conhecimento das necessidades de aprendizado desse grupo, as dificuldades em lidar com estudantes com essas características (pouco tempo de aula/ pouco conhecimento a respeito/ grande quantidade de alunos/outras), e o desejo de mais informações de como trabalhar com alunos com TDAH e Dislexia em sala de aula.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha dos participantes foi feita por amostra acidental, isto é, os participantes foram selecionados conforme contatos iniciais levando em conta os critérios de inclusão e exclusão:

O critério de inclusão foi: ocupar um cargo de docente em uma instituição de Ensino Superior do Paraná.

O critério de exclusão foi: as pessoas que foram elencadas para responder ao questionário desistirem ou não estiverem mais no cargo.

Esses contatos foram feitos por meio de telefone e correio eletrônico para definir local e datas para entrega e para devolução dos documentos; posteriormente, houve contato *in loco*, sendo o questionário (APÊNDICE A) e o TCLE (APÊNDICE B) disponibilizados pessoalmente.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Para analisar os dados foi por meio de estatística simples. A escolha se deu pelo interesse em descrever e avaliar a realidade dos docentes do ensino superior na área da saúde, correlacionando de maneira crítica com a teoria. A apresentação dos dados foi feita com métodos visuais, organizados em tabelas e gráficos (PATERNELLI, 2004).

A análise desses dados foi feita com base na confirmação ou não da hipótese inicial, que era de que as IES não estão preparadas para atender ao público discente com necessidades especiais de ensino, e que os docentes desconhecem formas de ensino apropriadas para este público.

Para isso, foi verificada a variável dependente de inclusão dos discentes com TDAH e Dislexia por meio do estudo das variáveis independentes: as metodologias utilizadas pelos docentes; conhecimento das necessidades desse grupo de estudantes; dificuldades que os professores possuem na prática docente.

Nesse contexto, faz-se necessário verificar as metodologias utilizadas em sala de aula e como elas podem auxiliar ou dificultar no diagnóstico e desenvolvimento da aprendizagem em estudantes com TDAH ou dislexia.

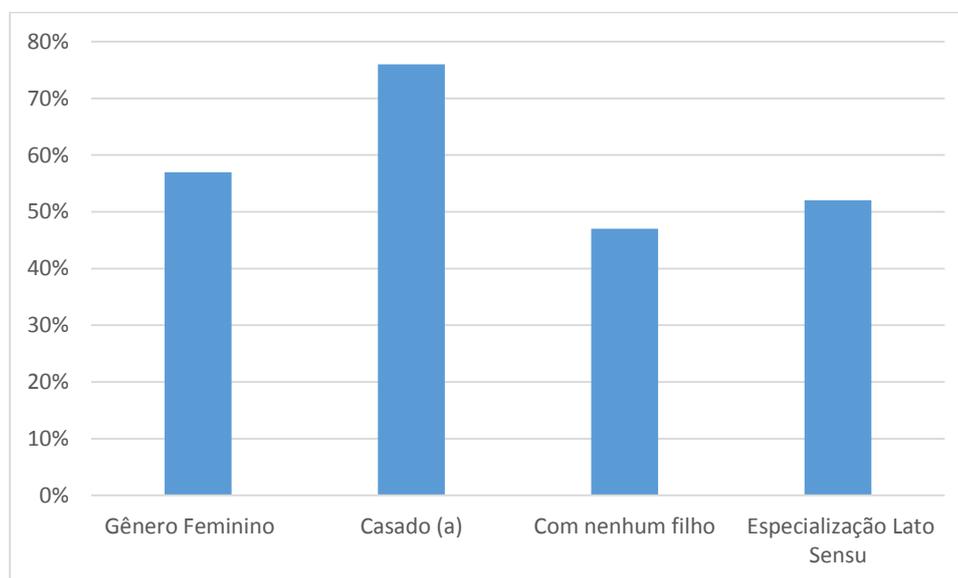
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A inclusão dos acadêmicos com TDAH e Dislexia no Ensino Superior não representa apenas a sua inserção neste local, mas que as metodologias e as ações dos docentes auxiliem neste processo, favorecendo um ambiente reforçador no processo de aprendizagem.

Para que isso aconteça, fez-se necessário analisar se esses docentes conhecem as características desse grupo e as suas necessidades, além da análise de como as metodologias utilizadas e fatores educacionais podem interferir neste processo.

Por meio desta pesquisa, obteve-se a participação de trinta e cinco docentes, sendo vinte de uma instituição e quinze da outra, gerando um perfil (gráfico 1) de docentes predominantemente do gênero feminino (57%), casado (76%) com nenhum filho (47%), e com especialização lato sensu (52%).

GRÁFICO 1 – PERFIL DOS PARTICIPANTES



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

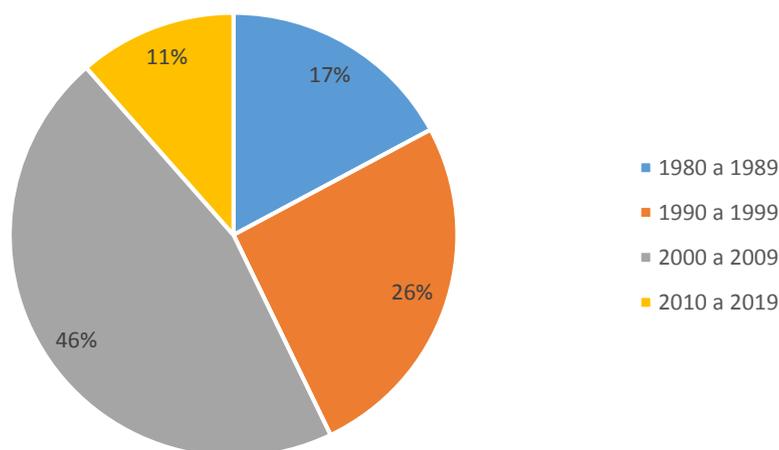
A predominância do gênero feminino é um avanço na área educacional, pois, como visto na legislação apresentada no capítulo 2, o aumento do acesso à educação pelas meninas/mulheres aos níveis educacionais mais elevados era um dos objetivos da Declaração Mundial de Educação (1990), e ao se ter esse dado, pode-se

compreender o aumento do acesso das mulheres tanto na educação quanto na atuação docente.

Ademais, mais da metade dos entrevistados possuíam especialização *lato sensu*, o que demonstra que por meio do desenvolvimento do ensino superior no país e das leis que preveem a atualização dos docentes para fornecerem conhecimento e técnicas diferenciadas aos estudantes, ocorre maior preocupação com a formação profissional.

Grande parte dos docentes participantes tiveram sua formação (Gráfico 2) entre os anos 2000 a 2009 (46%), tendo participado: doze médicos (34%), seis psicólogos (17%), onze enfermeiras (31%), um filósofo (3%), um sociólogo (3%), um biomédico (3%), e três farmacêuticos (9%).

GRÁFICO 2 – ANO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES



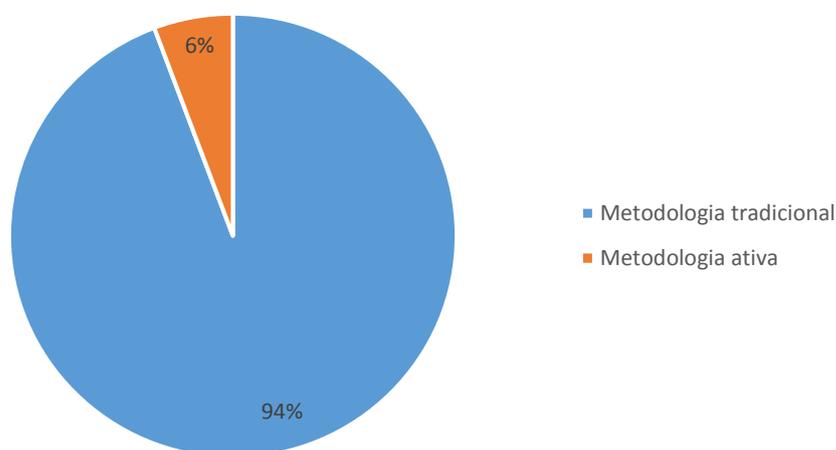
FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

A maior parte dos docentes tiveram sua formação entre 2000 e 2009, significando que foi em anos próximos à publicação da LDB (BRASIL, 1996), do Plano Nacional de Educação (PNE) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, e de graduação plena. Todos esses documentos reforçam a importância de uma educação inclusiva e a necessidade dos docentes em zelar pela aprendizagem, utilizando-se, para tanto, de diversas estratégias em sala de aula para evitar o fracasso acadêmico.

Porém, mesmo com a proximidade dos anos, cabe o questionamento se esses profissionais tiveram contato com esse aparato antes ou durante a sua atuação na docência, e a importância que foi dada a essas premissas.

A respeito dos anos de atuação na docência, dezesseis participantes têm de 1 a 10 anos (46%), dez atuam de 11 a 20 anos (28%), oito trabalham de 21 a 30 anos (23%) e um há 31 a 40 anos (3%), tendo a carga horária mais comum a de 40 horas semanais, representando 40% dos docentes. Desses, grande parte teve sua graduação na metodologia tradicional (Gráfico 3) e obtiveram alguma formação da metodologia ativa.

GRÁFICO 3 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

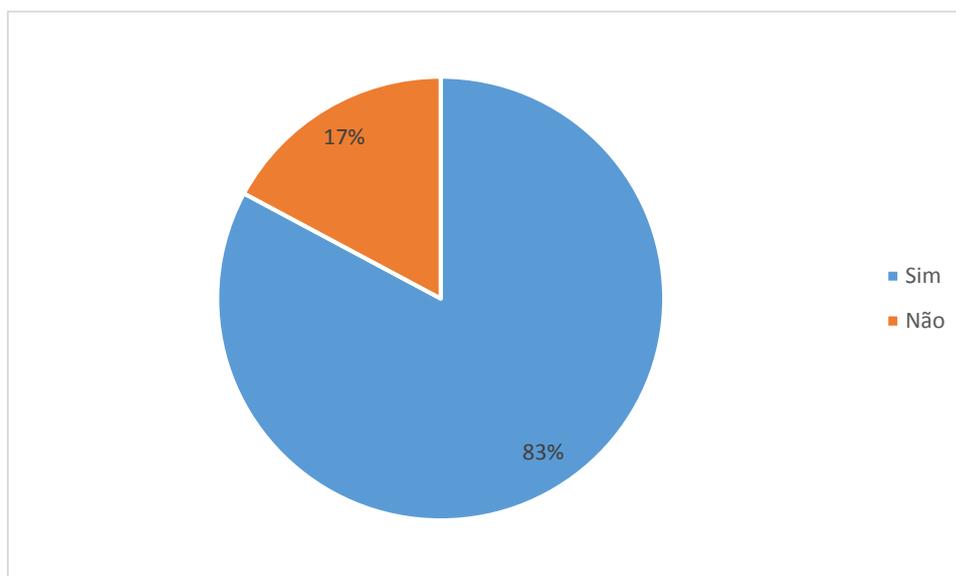
Com base nesses dados, compreende-se que a maior parte dos docentes atua na docência entre um a dez anos, significando que a atuação é recente, tendo a carga de horária de trabalho mais comum a de 40 horas semanais, podendo ser considerada alta, pois grande parte dos entrevistados (90%) respondeu que atua em outras funções, não sendo o tempo de trabalho voltado apenas à docência, o que pode dificultar na disponibilidade de tempo para o planejamento dos métodos utilizados em sala de aula.

Considera-se que mais da metade dos entrevistados (57%) teve sua formação entre 2000 e 2009, e que essa foi na grande maioria (94%) na metodologia tradicional, pode-se analisar que por mais que a formação seja recente, grande parte das IES

ainda não utilizam a estrutura pedagógica da metodologia ativa nas formações da área da saúde, podendo dificultar o uso posterior de métodos desta categoria na atuação docente desses egressos, pela falta de contato durante sua instrução no ensino superior.

Outro dado relevante é que por mais que a educação desses docentes tenha sido na metodologia tradicional, grande parte (83%) recebeu algum curso ou formação sobre a metodologia ativa (Gráfico 4), em que o questionamento é se esses consideravam as premissas legislativas de inclusão, diversificação dos métodos utilizados com os estudantes, e se os docentes utilizam o conhecimento adquirido a respeito da metodologia ativa em sala de aula.

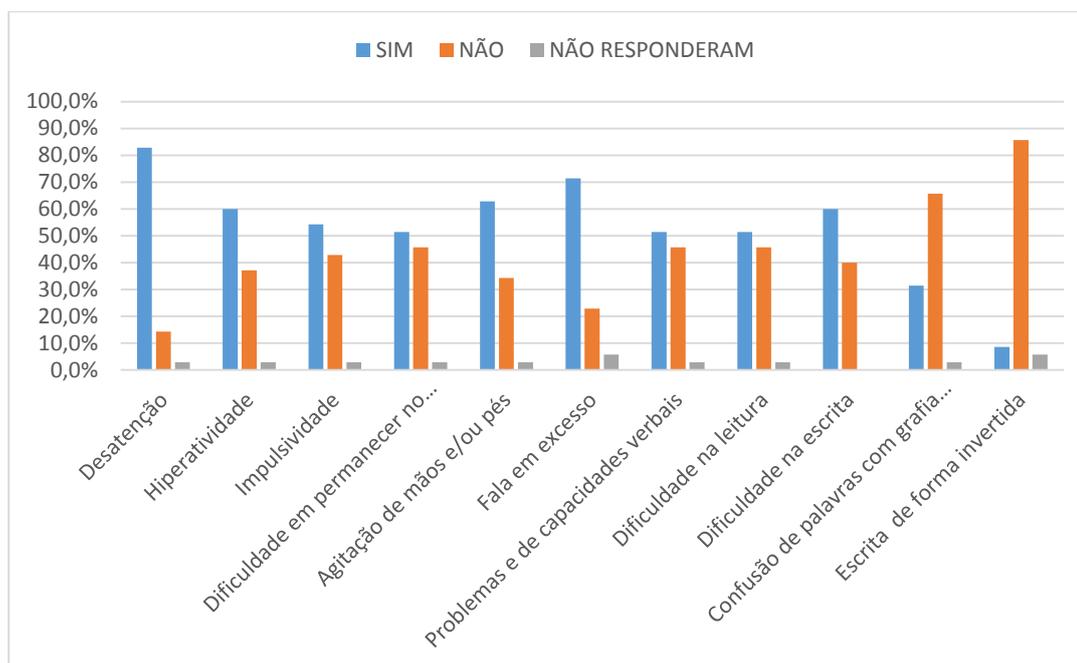
GRÁFICO 4 - CURSO/FORMAÇÃO SOBRE METODOLOGIA ATIVA



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Havia algumas questões a respeito das características vislumbradas nos estudantes durante a prática docente (Gráfico 5), dentre esses os identificados pela maior parte dos professores foram: Desatenção, Hiperatividade; Impulsividade; Dificuldade em permanecer no lugar; agitação de mãos e pés; fala em excesso e dificuldade na escrita. As particularidades de confusão na grafia e na escrita de forma invertida não foram identificados por boa parte dos participantes, representando apenas 31% e 8% respectivamente.

GRÁFICO 5 - CONTATO COM ESTUDANTES



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Pode-se observar, então, que os docentes tiveram contato com a maior parte das características que compõem o TDAH e a Dislexia; é mister também lembrar que elas não se devem a fatores ambientais ou que esses estudantes conseguem controlar por conta própria, mesmo porque esse não é o intuito da educação inclusiva. Nos dois casos, a causa desses transtornos ainda está sendo analisada, mas nos estudos mais aceitos atualmente entende-se que essas características são de ordem genética e/ou cognitiva, que podem ser manejadas por meio de medicação, terapia e ajustes nos métodos de ensino (BARKLEY, 2008).

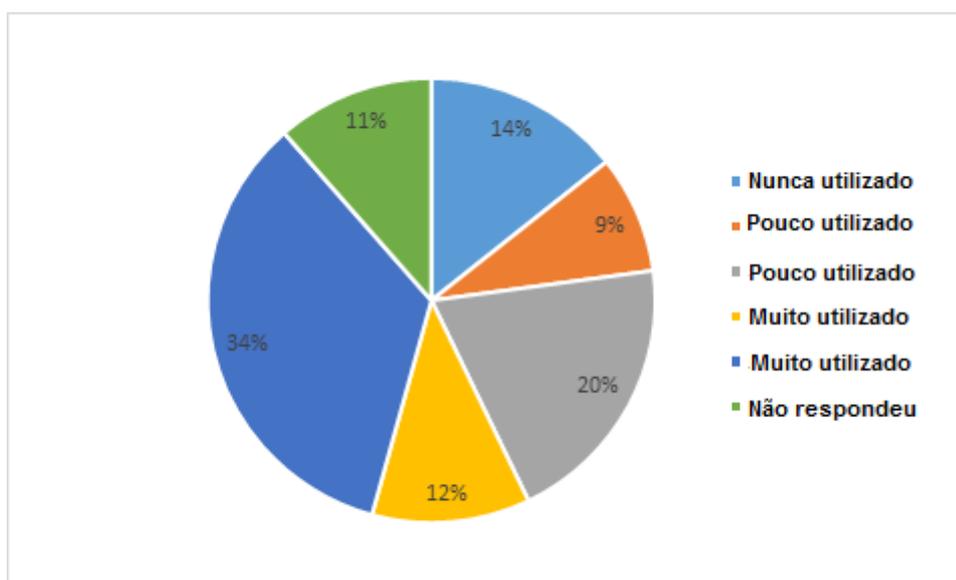
É importante frisar que as legislações deixam clara a ideia de que a inclusão desses estudantes nas IES deve abranger as adaptações necessárias, de acordo com as necessidades individuais, para o pleno desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem, fornecendo meios de apoio efetivos a esses, tanto no progresso dos conhecimentos quanto na promoção da autoestima e na garantia de seus direitos (BRASIL, 1994).

As metodologias de ensino são de extrema importância nesse processo de ensino e de aprendizagem e foram investigadas nesta pesquisa utilizando uma escala de classificação de 1 a 5, sendo 1, nunca utilizada, 2 e 3, pouco utilizada, 4 e 5, muito utilizada. As metodologias investigadas foram: Aula Expositiva; Aula Expositiva

Dialogada; Estudo de Caso; Dramatização; Problematização; Simulação; PBL; OSCE; Brainstorm; GV-GO e Outros.

As metodologias mais utilizadas em sala de aula segundo os docentes foram: a Aula Expositiva (gráfico 6), que teve a prevalência de 16 (45%) nos itens 4 e 5 (muito utilizada); a Aula Expositiva Dialogada (Gráfico 7) é muito utilizada (4 e 5) por 28, representando 80% dos docentes.

GRÁFICO 6 - USO DA AULA EXPOSITIVA

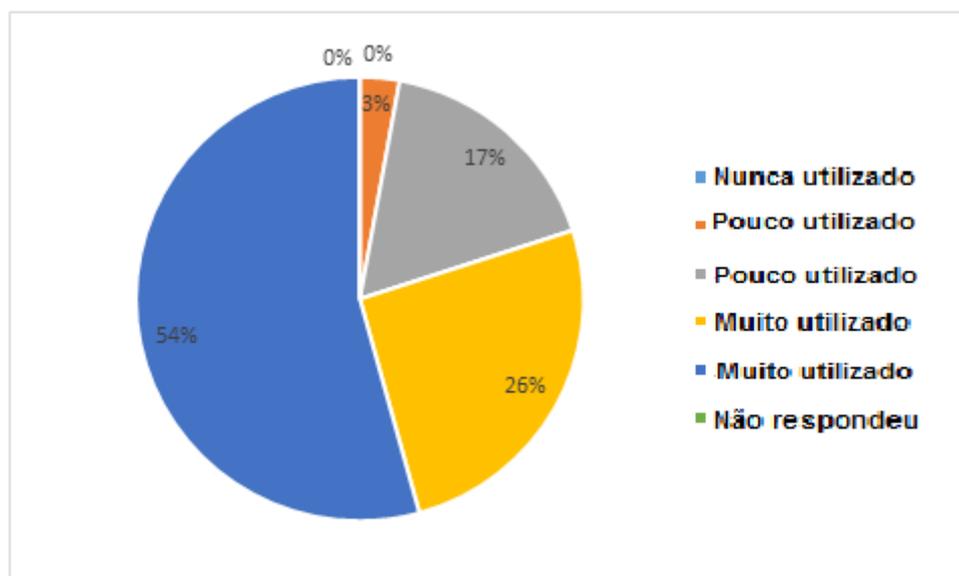


FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Como discutido anteriormente, a aula puramente expositiva não traz benefícios a longo prazo aos estudantes, pois garante pouca absorção na memória dos conteúdos, quando comparada a métodos mais ativos (Noro e Abbade, 2013).

Ao depara-se com a prevalência da utilização desse método por grande parte dos docentes, comparando com as necessidades dos estudantes com TDAH e Dislexia, deve haver o questionamento de que, se esse público necessita de métodos multissensoriais, que estimulem a participação no processo de aprendizagem, a aula expositiva não fornece esses pressupostos, pois tem como premissa a atenção focada na figura do professor, impossibilitando na maior parte do tempo a provocação da cooperação dos estudantes, causando a monotonia, a falta de interesse e atenção ao longo da explanação (ABREU, 2012).

GRÁFICO 7- USO DA AULA EXPOSITIVA DIALOGADA



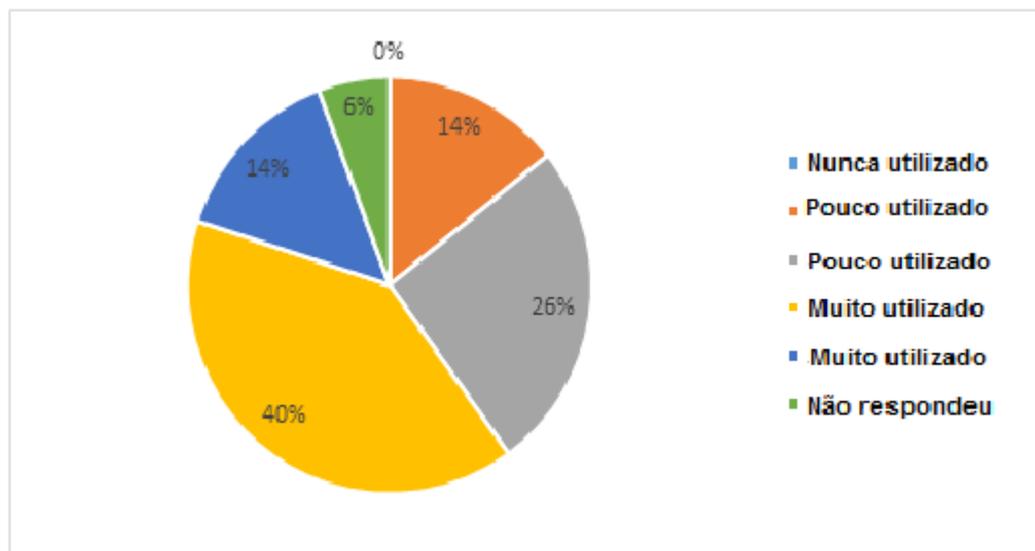
FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

A aula expositiva dialogada foi apontada como muito utilizada por 80% dos docentes, isso significa que a aula expositiva está passando por algumas modificações para se tornar mais participativa.

Esse é um grande avanço na metodologia utilizada, pois reforça a participação dos estudantes. Cabe analisar que esse progresso pode estar atrelado às novas premissas da educação, mas que deve-se ter a visão de que essa participação deve incluir os estudantes com NEEs e que deve funcionar como incentivo para o aprendizado, sem gerar qualquer tipo de discriminação em sala de aula.

O Estudo de Caso (gráfico 8) está mais presente nos graus 4 e 5 de utilização por 19 participantes (54%); a Problematização (gráfico 9) com 18 docentes (51%).

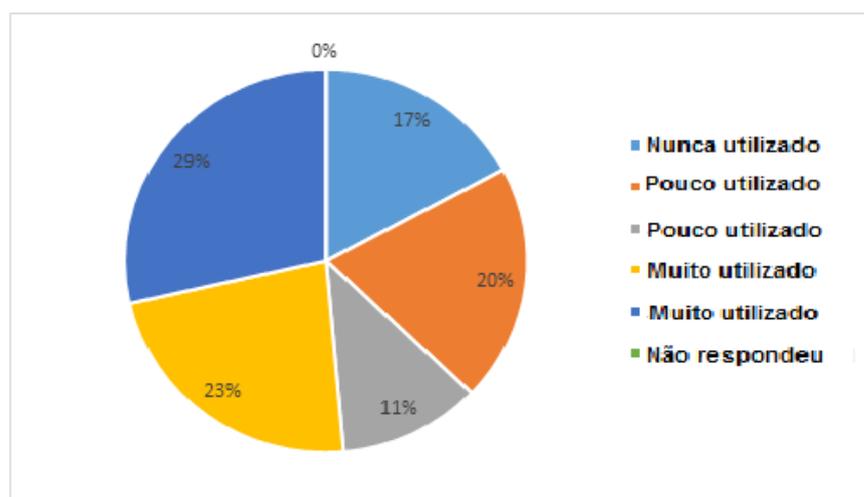
GRÁFICO 8 – USO DO ESTUDO DE CASO



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

No estudo de caso, ocorre o aumento da atenção dos estudantes pela execução de multitarefas (individuais e em grupo), potencializando as habilidades mentais e o papel ativo em sala de aula. Porém, essas tarefas devem ser organizadas de acordo com as capacidades individuais, garantindo a participação dos estudantes com Dislexia e TDAH. Para que as atividades ocorram de maneira produtiva, o docente deve estar preparado para planejar e auxiliar os estudantes no desenvolvimento das ações, ou seja, para que haja um método eficaz, o docente deve conhecer as características individuais de seus estudantes e suas necessidades (LOPES,2011),

GRÁFICO 9 – USO DA PROBLEMATIZAÇÃO



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Outro método apontado pelos participantes da pesquisa como muito utilizado foi a problematização. Esse método pode ser utilizado por meio do Arco de Magueréz, estimulando a curiosidade, a manutenção do interesse e da atenção, possibilitando aos estudantes aprender a aprender (PRADO, 2012).

A problematização proporciona aos estudantes, segundo Oliveira (2016), ultrapassarem a mera retenção de informações na memória, pois faz com que desenvolvam habilidades reflexivas sobre diferentes situações. Esse método foi utilizado em um estudo com discentes com deficiência, o que possibilitou a ampliação das possibilidades de interação e de comunicação entre os docentes e graduandos, repensando as práticas pedagógicas nos espaços escolares que dificultam a inclusão escolar.

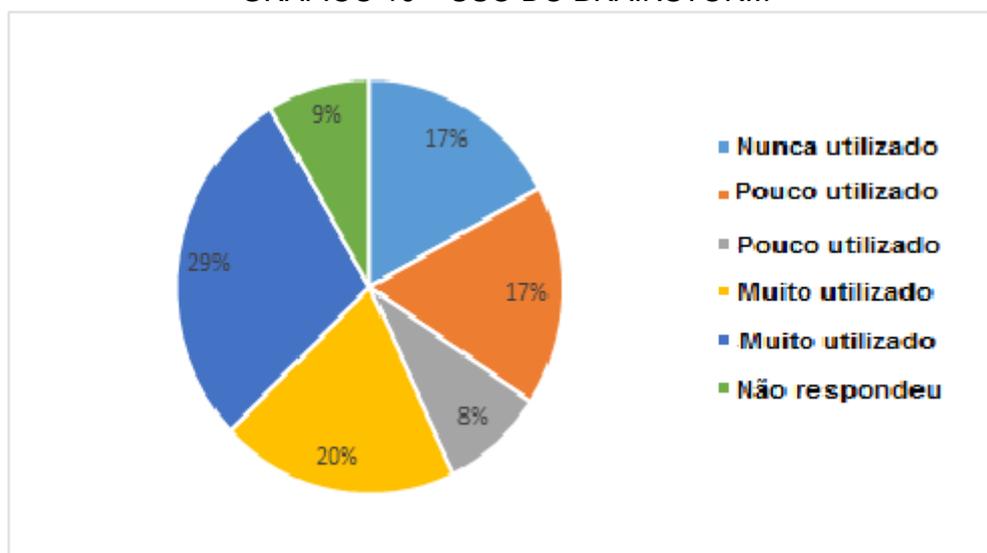
Além disso, a problematização pode ser uma boa alternativa aos estudantes com TDAH e Dislexia, pois,

[...] tanto a Metodologia Problematizadora quanto o Arco de Magueréz se mostraram excelentes estratégias para a abordagem de temas relacionados à Educação em Saúde na escola [...] essas metodologias contribuíram para uma participação ativa de todos os envolvidos, que mostravam real interesse pela temática abordada, apresentando uma postura reflexiva e crítica perante os assuntos abordados [...] a Metodologia Problematizadora é a mais adequada para a abordagem de aspectos relacionados à Educação em Saúde, por valorizar o saber do educando e o instrumentaliza para a transformação de sua realidade.[...] quando professores utilizam metodologias como a Problematizadora e o Arco de Magueréz, em diferentes situações, são estimulados a ampliar seus saberes, transformando-se e buscando transformar a realidade. (SAMPAIO, ZANCUL, 2016, p. 9).

O *Brainstorm* (Gráfico 10) foi muito utilizado por dezessete docentes (48%); e a Simulação (Gráfico 11) por 15 docentes (42%).

O *Brainstorm* foi também um método apontado pelos participantes como muito utilizado em sala de aula, cabendo ressaltar que esta técnica pode auxiliar os estudantes com TDAH e Dislexia, como forma de ter contato com o conhecimento previamente estabelecido desse público. Porém, o uso isolado desse instrumento não é capaz de promover a inclusão no processo de ensino e de aprendizagem, pois, ao coletar essas informações do estudante, o docente deve ter em mente alguma outra técnica que possa atrelar a essas informações.

GRÁFICO 10 – USO DO BRAINSTORM

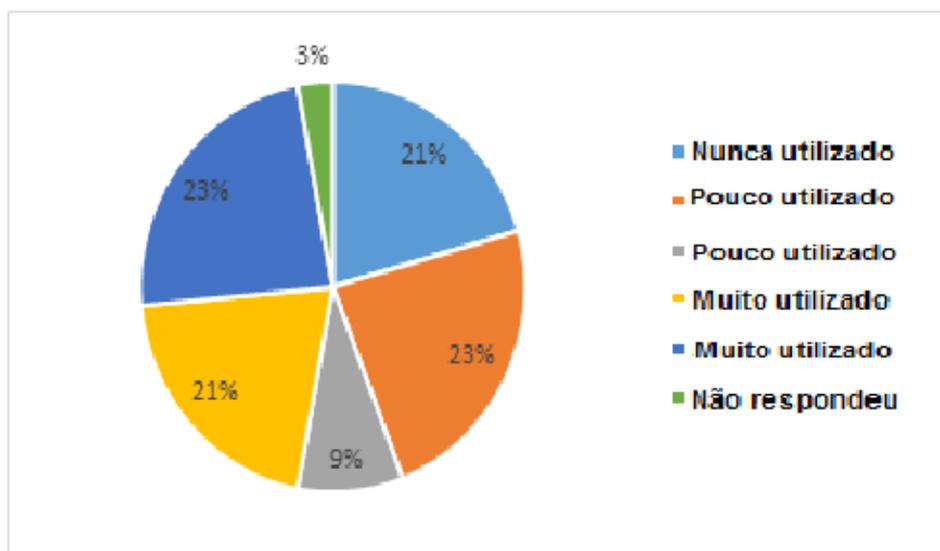


FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

A simulação tem alguns benefícios quando se trata de manejo de situações semelhantes à realidade. No caso do estudante da área da saúde, essa técnica auxilia no desenvolvimento de algumas habilidades; por se tratar de exercícios realizados com bonecos e ou programas de *software*, não põe em risco a vida dos pacientes.

No entanto, no caso de estudantes com Dislexia, pelo fato da dificuldade na leitura e na decodificação de algumas palavras e símbolos, a complexidade de alguns *softwares* pode ser um empecilho para o desenvolvimento das atividades. Além do fato de que, para utilizar a simulação, essa deve estar presente desde os primeiros anos da graduação para que o estudante tenha contato com essa dinâmica.

GRÁFICO 11- USO DA SIMULAÇÃO



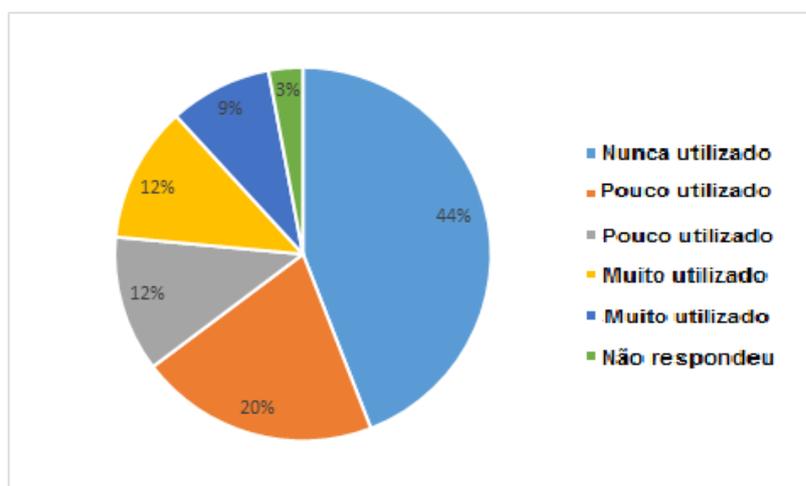
FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Entre as metodologias nunca utilizadas ou pouco utilizadas (1/2/3), tem-se a Dramatização (gráfico 12) por 25 docentes (71%) e PBL (gráfico 13) por 26 docentes (74%).

A respeito da dramatização, ela se mostrou benéfica no desenvolvimento de conteúdos em sala de aula; porém, existem alguns objetivos de aprendizagem, mas o uso da dramatização pode enfrentar alguns problemas.

Entre as dificuldades pode-se citar que são necessários locais e tempo adequados para que os grupos possam planejar as ações. Isso não significa que seja um método ruim, mas no caso do TDAH e da Dislexia a dramatização, por ser uma técnica mais livre, pode gerar o interesse desses estudantes, mas também pode provocar alguns problemas como: a falta de atenção durante a organização; distração; dificuldade de falar em público e impulsividade nas ações.

GRÁFICO 12 – USO DA DRAMATIZAÇÃO



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

No caso do PBL, a técnica desenvolve o papel ativo do estudante auxiliando principalmente na clareza dos termos desconhecidos, fato que pode ser benéfico para estudantes com Dislexia, pois, por conta desse transtorno, o estudante pode ter dificuldade para compreensão de algumas palavras.

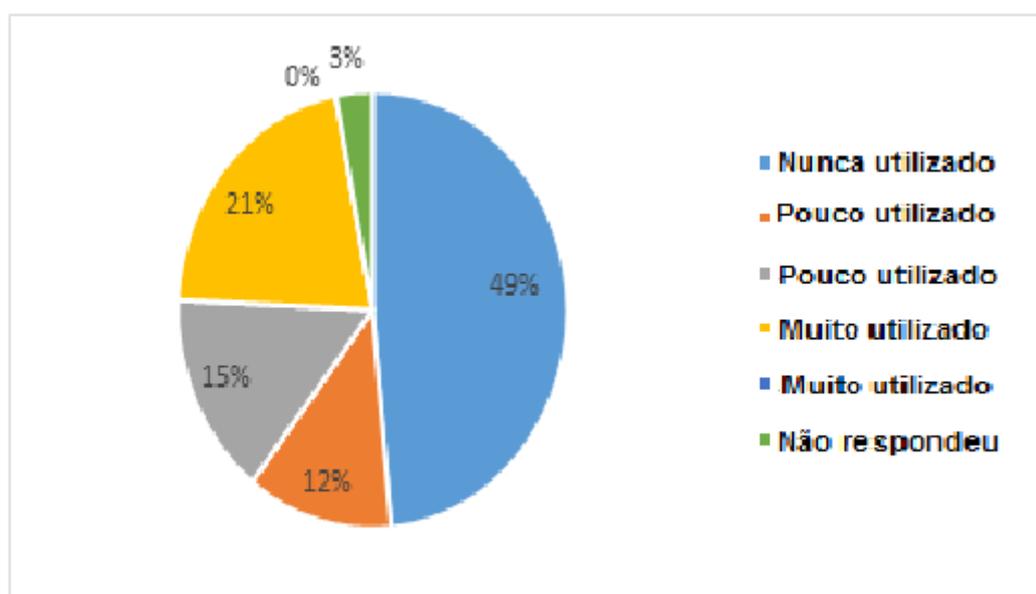
A formulação de hipóteses também fortalece o pensamento crítico-reflexivo, além de incentivar o estudo individual e habilidades sociais na relação grupal. A formulação dos objetivos de aprendizagem também auxilia os estudantes com TDAH, pois, quando se é traçado o caminho que deve ser percorrido, o estudante tem mais possibilidade de compreender o processo de ensino e de aprendizagem e voltar a sua atenção a ele.

O PBL é um método completo que pode ser utilizado tanto em uma disciplina quanto na organização curricular; algumas instituições de ensino superior já utilizam essa estrutura, sendo os módulos temáticos elaborados com interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, o estudante se torna responsável pelo seu aprendizado, podendo contar com auxílio dos professores (tutores), e de apoios pedagógicos que facilitam esse processo (ESCRIVÃO FILHO E RIBEIRO, 2009).

Tanto o TDAH quanto a Dislexia são transtornos que afetam as habilidades cognitivas, e o uso do PBL desenvolve essas habilidades, podendo auxiliar esse grupo de estudantes a serem autônomos, e a articular os conhecimentos teóricos com a prática. Quando comparado ao ensino tradicional, a metodologia ativa aumenta a motivação em aprender, desenvolve a postura profissional crítica e aumenta o interesse na formação profissional.

Por se tratar de um método que auxilia a compreensão ao invés de apenas a memorização, os conteúdos podem ser apreendidos com maior facilidade. Como demonstrado no aporte teórico por SOUZA e DOURADO (2015) boa parte dos estudantes que tem baixo rendimento no ensino tradicional encontra no PBL a possibilidade de se tornarem mais ativos e comprometidos com o seu conhecimento, tendo mais segurança e conseqüentemente menos chances de evasão escolar.

GRÁFICO 13 - USO DO PBL

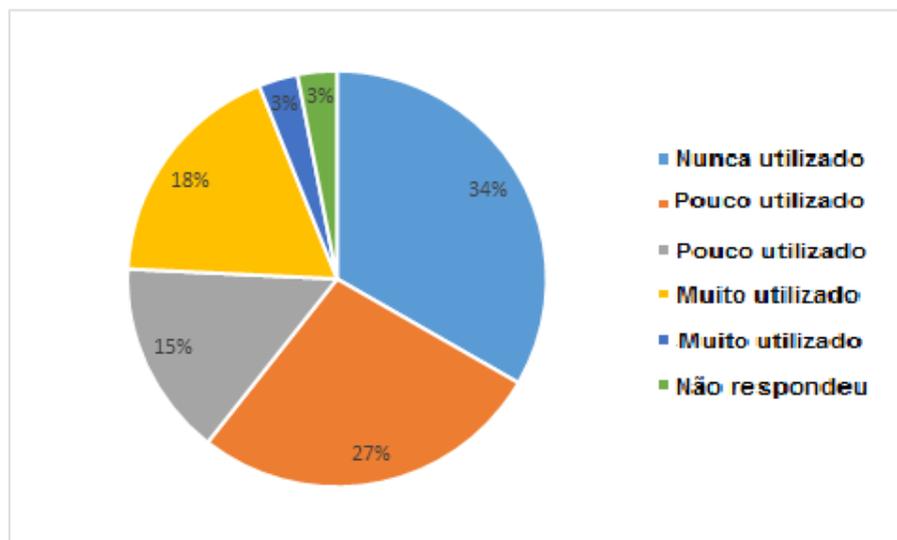


FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

No caso da utilização do OSCE (gráfico 14), 25 docentes pouco utilizam (71%) e do GV-GO (gráfico 15) 25 docentes (71%).

Com relação ao OSCE, esse desenvolve habilidades de comunicação e organização do tempo, além de tornar a sala de aula mais dinâmica. Porém, por se tratar de uma técnica em que o tempo é controlado e a informação pode se tornar extensa e numerosa, no caso do TDAH e da Dislexia pode causar dificuldade na leitura e interpretação dos dados e na concentração.

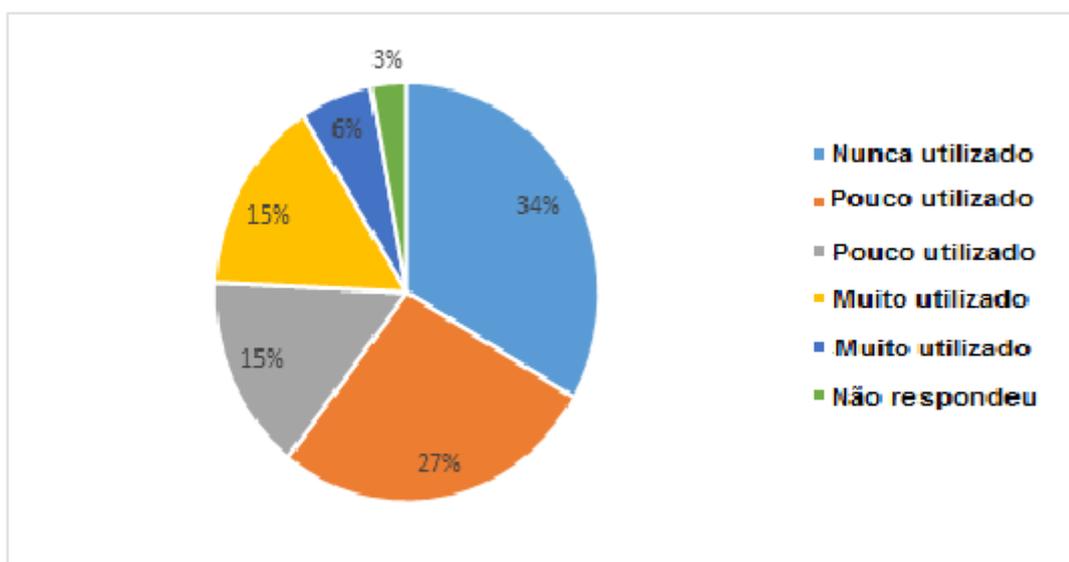
GRÁFICO 14 – USO DO OSCE



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

No caso do grupo de verbalização e grupo de observação (GV-GO), a técnica pode ser utilizada para desenvolver algumas habilidades verbais e argumentativas entre os estudantes, mas da mesma forma se o docente não conhecer as características individuais de cada estudante este método pode não ter o resultado esperado. Isso porque, no caso da Dislexia, o estudante tem dificuldade de se expressar, e se ele for colocado em um grupo de verbalização pode acontecer o desenvolvimento de sentimentos de fracasso e baixa autoestima. Já no caso do TDAH, a dificuldade de permanecer no local, prestar atenção por muito tempo e a fala excessiva pode dificultar a utilização desta técnica com este grupo.

GRÁFICO 15 - USO DO GV-GO

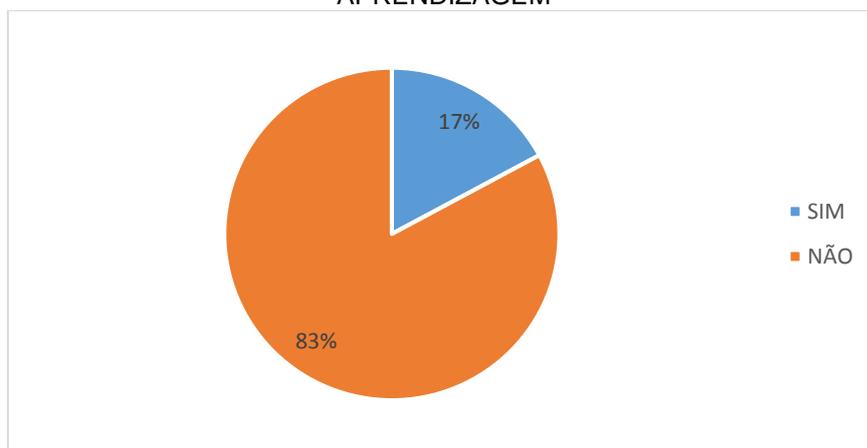


FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

A respeito das necessidades e formas de lidar com os estudantes, os participantes relataram que 29 (83%) não trabalharam com outro problema de aprendizagem (gráfico 16), 19 (54%) não realizaram nenhum auxílio diferenciado aos estudantes (gráfico 17), 27 (77%) não utilizaram métodos diferenciados (gráfico 18), 20 (57%) não sabem se existe setor para auxiliar estes alunos (gráfico 19), sendo que em uma das instituições 75% responderam não a essa questão.

A respeito do contato com estudantes com outro problema de aprendizagem, a maior parte dos participantes negou que tenha acontecido. Não obstante, de acordo com as características apontadas no questionário, os estudantes poderiam se enquadrar em outras necessidades educacionais especiais, ou até mesmo na falta de adaptação ao ritmo do ensino superior. O questionamento se dá pela falta de categorização dos docentes de que essas características poderiam representar um problema de aprendizagem ao estudante.

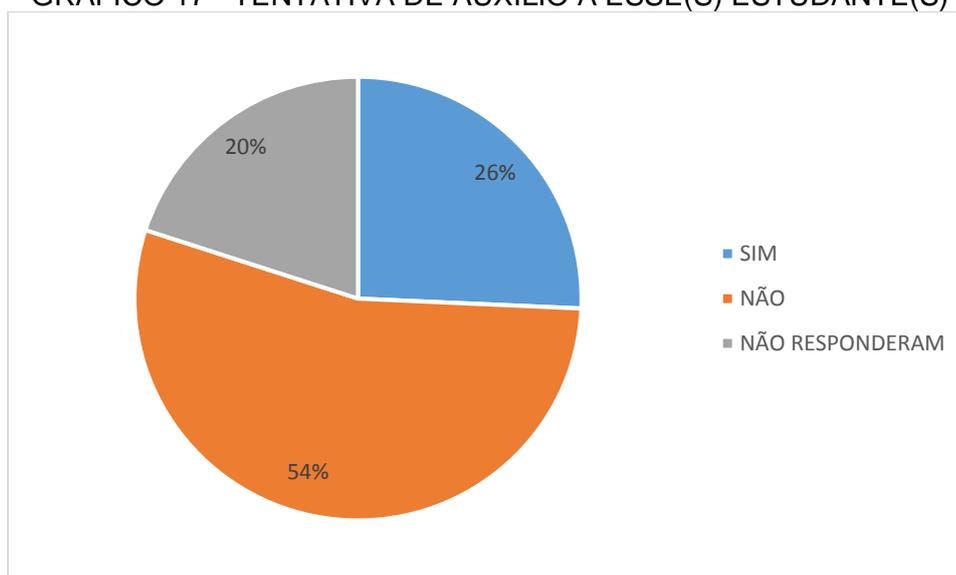
GRÁFICO 16 - CONTATO COM ACADÊMICO COM ALGUM OUTRO PROBLEMA DE APRENDIZAGEM



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

A respeito da tentativa de auxílio aos estudantes que apresentavam as características apontadas, os participantes pontuaram que não o realizaram. Contudo, deve-se ter o conhecimento dos pressupostos legislativos, que propõem a educação como um direito para todos os indivíduos, em que se deve fornecer as condições necessárias para aproveitar as oportunidades educativas, satisfazendo as necessidades básicas dos estudantes, na busca de instrumentos essenciais para aprendizagem, melhoria da qualidade de vida, equidade e ambiente adequado para esse processo.

GRÁFICO 17 - TENTATIVA DE AUXÍLIO A ESSE(S) ESTUDANTE(S)

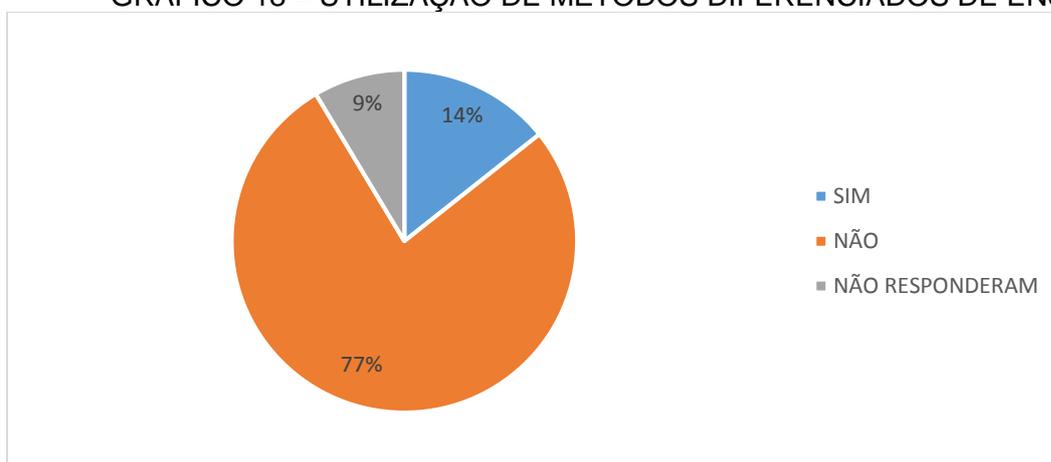


FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Semelhante a essa necessidade de auxílio aos estudantes está a utilização de métodos diferenciados de ensino, em que 77% dos docentes responderam que não fizeram essa adaptação.

A Declaração de Salamanca mostrou-se como um documento que regulamenta esses aspectos, por meio da melhoria do acesso à educação, principalmente àqueles que possuem alguma NEE. Além do mais, o documento friza a importância de programas que estimulem a diversidade das características e necessidades individuais e a formação docente para o uso de métodos de acordo com essas.

GRÁFICO 18 – UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS DIFERENCIADOS DE ENSINO

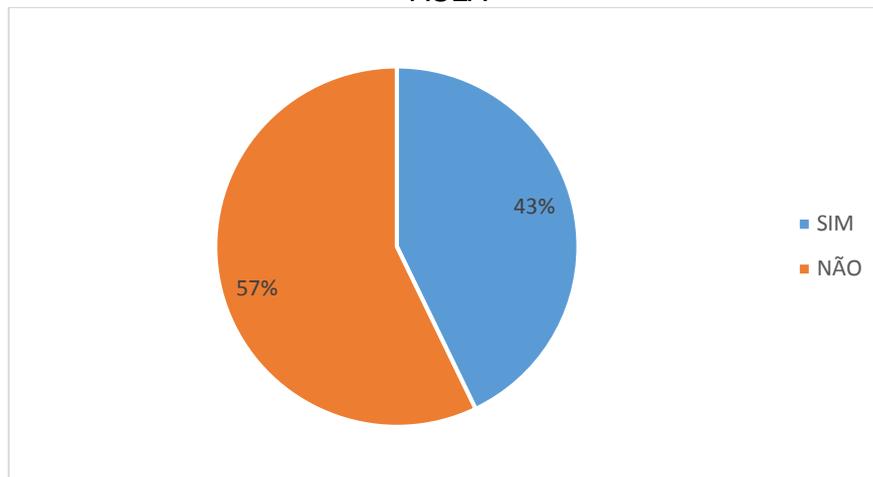


FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Além dessas adaptações, para que o estudante com TDAH e/ou Dislexia possa ser incluído no ensino superior, faz-se necessário que haja apoio pedagógico. No caso das duas IES pesquisadas, ambas possuem setores responsáveis pela inclusão e manejo das demandas estudantis. Porém, 57% dos participantes não tinham conhecimento a respeito desse local.

Cabe salientar que a Declaração de Salamanca (1994) representou um grande avanço nessa área, pois, por meio dela, estipulou-se que as instituições de ensino devem fornecer serviços de apoio baseado nas políticas educacionais inclusivas, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que por meio decreto nº 6.949 de 2009 apoiou a criação de medidas de apoio individuais efetivas no ambiente acadêmico.

GRÁFICO 19 – CONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DE SETOR OU PROFISSIONAL RESPONSÁVEL NA INSTITUIÇÃO PELA INCLUSÃO DESTES ALUNOS EM SALA DE AULA

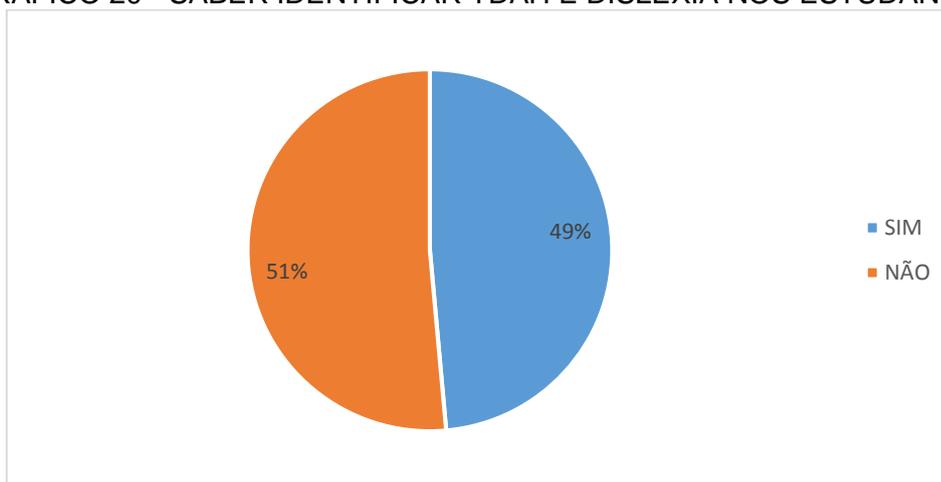


FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

A respeito da identificação de alunos com TDAH e Dislexia, dezoito docentes (51%) disseram não saber realizar esse processo (gráfico 20) e vinte e nove (83%) se identificassem tomariam alguma medida (gráfico 21); contudo, vinte e seis (76%) responderam que reconhecem as necessidades (gráfico 22), 74% dos docentes tem dificuldade com estudantes com esses transtornos (gráfico 23) e trinta e quatro (97%) gostariam de mais informações de como lidar com estes estudantes (gráfico 24).

Sobre a identificação dos estudantes, grande parte respondeu que não sabe realizar esse processo. No entanto, levando em conta a Política Nacional de Educação Especial (1994), pode-se observar a necessidade de capacitação dos docentes para atender este público, além das Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) que sugerem que a formação docente seja voltada à diversidade e ao conhecimento sobre as especificidades dos estudantes com deficiência ou outra Necessidade Educacional Especial.

GRÁFICO 20 - SABER IDENTIFICAR TDAH E DISLEXIA NOS ESTUDANTES

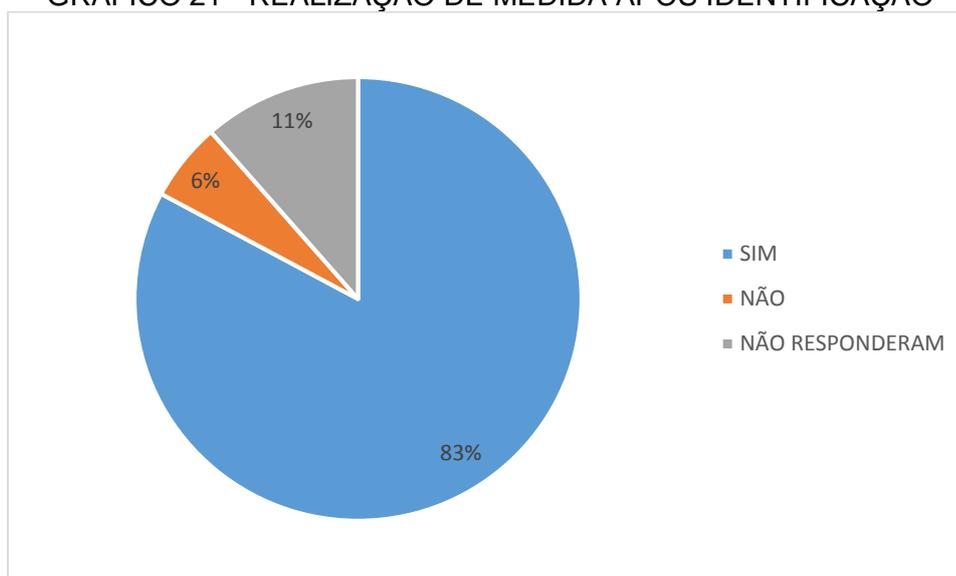


FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Apesar de não saber identificar esses estudantes, os participantes da pesquisa demonstraram que se soubessem realizá-la tomariam medidas para auxiliar esses estudantes.

Por meio do aparato teórico, pode-se argumentar que algumas medidas poderiam ser benéficas aos estudantes, tais como: sentar-se próximo ao docente e tirar da carteira objetos que possam causar distração, contato visual, técnicas diferenciadas de ensino, adequação dos conteúdos, adaptações de acordo com as necessidades individuais, medidas de apoio individuais, identificação e encaminhamento para serviços necessários, participação do estudante no processo de aprendizagem, gerando um espaço de apoio e discussão com os estudantes das medidas que podem auxiliar na aprendizagem (MINAS GERAIS, 2012).

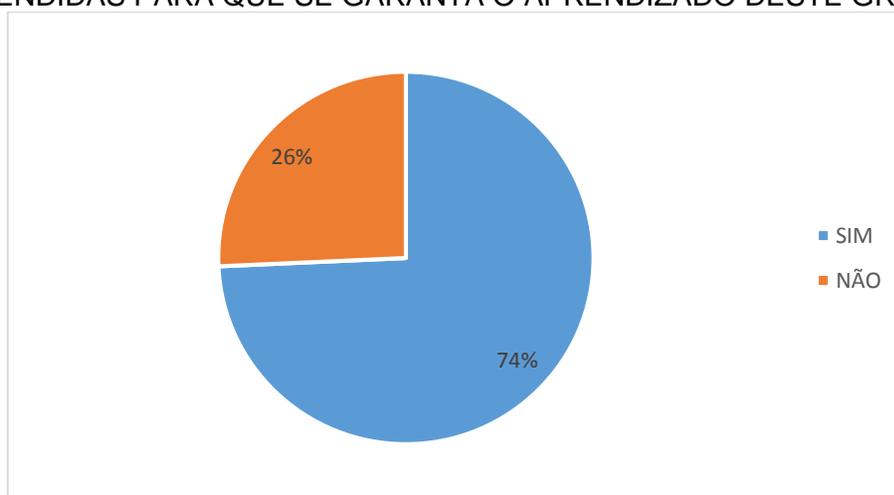
GRÁFICO 21 - REALIZAÇÃO DE MEDIDA APÓS IDENTIFICAÇÃO



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

A respeito do reconhecimento das necessidades que devem ser atendidas para que se garanta o aprendizado deste grupo, 74% acredita saber reconhecer esses aspectos, mas se não há identificação das características individuais dos estudantes, pode-se concluir que não há reconhecimento correto dessas necessidades.

GRÁFICO 22 - RECONHECIMENTO DAS NECESSIDADES QUE DEVEM SER ATENDIDAS PARA QUE SE GARANTA O APRENDIZADO DESTE GRUPO

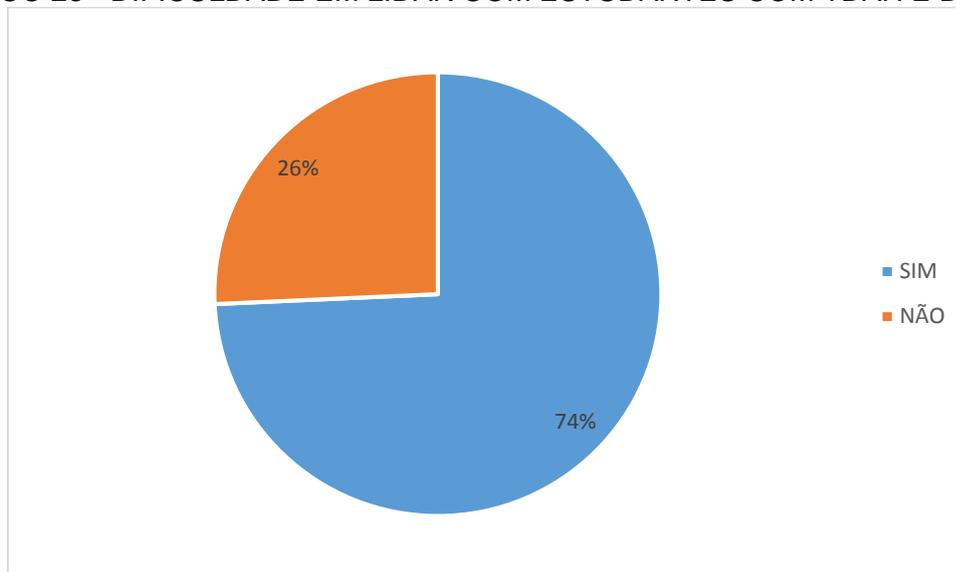


FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Se 74% dos docentes tem dificuldade com estudantes com esses transtornos (gráfico 23), isso pode significar falta de uma capacitação voltada às necessidades educacionais dos indivíduos, o que acarreta no pouco conhecimento a respeito (36%),

pouco tempo de aula para realização de métodos diferenciados (2%), além da grande quantidade de estudantes em sala de aula (25%).

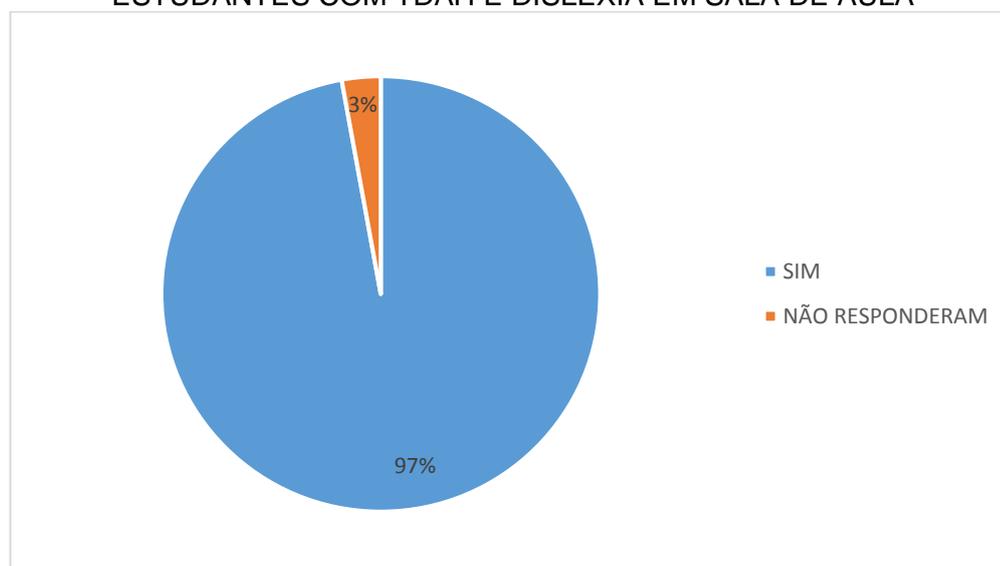
GRÁFICO 23 - DIFICULDADE EM LIDAR COM ESTUDANTES COM TDAH E DISLEXIA



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

A partir dessas dificuldades, pode-se observar que 97% dos participantes pontuaram que gostariam de mais informação de como trabalhar com esse público em sala de aula. Isso significa que por mais que o ensino superior tenha melhorado na área da inclusão, ainda há muito conhecimento a ser desenvolvido para adaptar as IES a fim de atender com qualidade os estudantes. Desde a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, existe o incentivo a ampliação de políticas de inclusão, assistência na educação superior, pesquisas que desenvolvam metodologias e materiais que tenham intuito de reduzir desigualdades e aumentar a permanência neste nível de estudantes com deficiências ou transtornos do desenvolvimento.

GRÁFICO 24 – NECESSIDADE DE MAIS INFORMAÇÃO DE COMO TRABALHAR COM ESTUDANTES COM TDAH E DISLEXIA EM SALA DE AULA



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 1, os docentes apontaram algumas sugestões para aprimorar os conhecimentos a respeito do processo inclusivo de estudantes com TDAH e Dislexia.

QUADRO 1: SUGESTÕES DOS DOCENTES

DOCENTE	SUGESTÕES
A	Capacitações sobre inclusão
B	Cursos de como lidar com esses alunos e suas necessidades
C	Maneiras de abordar e estratégias de avaliação
D	Auxílio na identificação e manejo
E	Mais informações e treinamento
F	Capacitação dos professores
G	Sugestões de como adaptar conteúdos e formas de incluí-los
H	Identificação, encaminhamento e discussão de caso

Dessa forma, pode-se compreender que o ensino deve ser participativo, motivando os alunos nas salas de aula, respeitando suas dificuldades e utilizando suas habilidades. Reforça-se também que a formação crítica e pesquisadora dos

professores também auxilia neste processo, pois possibilita o questionamento do sistema educacional, que traça os mesmos objetivos para todos os alunos, sendo estes apenas receptores de informações acabadas de forma unilateral (REIS; CAMARGO, 2008).

Nesse cenário, não se pode culpabilizar a figura do professor, mas deve-se perceber que as instituições também têm dificuldade em trabalhar com a diversidade, tendo a tendência em estabelecer um padrão e quem não se encaixa no mesmo, acaba sendo excluído.

Assim, segundo Pereira (2006), o investimento das IES na formação de seus profissionais de todos os setores, além da adequação de espaços físicos, apoio acadêmico, e espaços em que haja discussão com os estudantes das medidas que podem auxiliar na aprendizagem, vão ao encontro com a proposta de inclusão, conforme a fala de um sujeito da pesquisa de Furlan e Ribeiro:

Os dados revelam a disposição dos acadêmicos em participar dos desafios da inclusão na universidade, fato que se mostrou na fala de A1: “Quando o aluno ingressa na universidade, deveria chamar o aluno para conversar e ver quais as sugestões que ele tem. Eu nunca fui chamada, e eu me oferecia, abordava professor por professor”. (FURLAN; RIBEIRO, 2015).

A participação dos estudantes relatando suas críticas e sugestões nesse processo é essencial, pois são os principais beneficiários de uma educação inclusiva, sendo que as metodologias ativas desenvolvem esse papel participativo do estudante, diminuindo o receio de se posicionar com os docentes a respeito de suas práticas, e com as IES, cobrando maiores investimentos e adequações às suas necessidades (FURLAN; RIBEIRO, 2015).

Se as IES querem realmente incluir os estudantes com NEE, necessitam investir em capacitações, realizar reformas na infraestrutura, remunerar os docentes para que estes possam se dedicar mais a atividade educacional e reformular suas matrizes curriculares, para que essas estejam aptas a receberem metodologias ativas (COSTA; SANTOS JÚNIOR, 2013).

Assim, conforme o desenvolvimento histórico da legislação inclusiva, e do acesso e superação de obstáculos no ensino superior, cada vez mais estudantes terão acesso à graduação, motivo pelo qual as IES devem estar preparadas para esse avanço.

5 CONCLUSÃO

Os objetivos elaborados para esse trabalho foram alcançados, ressaltando que o geral era investigar as metodologias utilizadas pelos docentes da área da saúde e sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem dos discentes com TDAH e Dislexia, e essa investigação foi feita por meio da pesquisa de campo, tendo a participação de trinta e cinco docentes de duas IES do Paraná.

Os objetivos específicos também foram executados e analisados ao longo do trabalho, pois foi conhecida as legislações que auxiliaram no processo de inclusão educacional, foram descritos alguns aspectos científicos, psicopedagógicos, sociais e educacionais da pessoa com TDAH e Dislexia; foi verificado junto aos docentes do Ensino Superior, as metodologias de ensino aplicadas em sala de aula.

Analisar o contato que esses docentes tiveram com alunos com problemas de aprendizagem e as metodologias utilizadas, auxiliaram no entendimento que em alguns casos os docentes apresentam empecilhos para reconhecer estes problemas, encaminhar para os setores responsáveis pela mediação entre estudantes e a IES e utilizar as metodologias ativas para auxiliar estes.

Assim, ao se falar a respeito de inclusão, levando principalmente em conta o movimento evolutivo da legislação, pode-se argumentar que para que esse processo inclusivo seja mais efetivo faz-se necessário que haja mudanças no ambiente escolar, adotando posturas mais eficazes no processo educacional no ensino superior.

Levando em conta as características dos estudantes com TDAH e Dislexia, principalmente no que se refere à falta de atenção, à dificuldade na escrita e na leitura, pôde-se concluir que a metodologia ativa pode apontar melhores resultados a esse grupo. Aponta-se os métodos do PBL e da Problematização como potencialmente facilitadoras para o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Além disso, faz-se necessário que as IES estejam preparadas para receber o público com necessidades educacionais especiais, e fornecer os recursos físicos e humanos para esse. O Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação deve ser elaborado de forma que haja inclusão desses estudantes e que os docentes sejam capacitados a atender a esse público.

Por meio da pesquisa de campo com os docentes, compreendeu-se que eles ainda apresentam dificuldades para lidar com casos com TDAH e Dislexia, sendo imprescindível maiores informações a respeito desses transtornos.

É a partir da premissa de que os docentes precisam de mais conhecimento a respeito das metodologias e do processo inclusivo, e que as instituições de ensino superior precisam adaptar seus currículos e sua estrutura, acredita-se que a hipótese levantada no projeto, que era pautada na ideia que atualmente as IES não estão preparadas para atender público discente com necessidades especiais de ensino, e que os docentes desconhecem formas de ensino apropriadas para este público, se confirmou.

Tal confirmação se deu principalmente pelo fato da grande utilização da metodologia expositiva, que muitas vezes, como já foi apresentado, dificulta a aprendizagem dos alunos com NEEs, e a pouca utilização de outras metodologias ativas como: a Dramatização, PBL, OSCE, Grupo GV-GO e Outros.

Chama-se atenção para “Outros”, pois nesse estudo não estão contempladas todas as metodologias que podem ser utilizadas na prática docente, destacando-se apenas as principais, sendo que o professor com sua criatividade pode diversificar essas.

É claro que não se pode culpabilizar o docente por esses resultados, pois, mesmo tendo lacunas em sua formação e atuação, se mostraram dispostos a obterem mais informações de como lidar com este público, e se soubessem reconhecer as NEEs eles tomariam alguma medida para auxiliar de maneira mais adequada esses acadêmicos.

Os docentes também esbarram em dificuldades para desenvolver metodologias ativas, seja pelo pouco tempo de aula, grande quantidade de alunos, ou até mesmo a falta de um PPP e estrutura física que harmonizem-se com essas práticas.

Isso não significa que as IES não evoluíram com o passar dos anos, pois essas criaram setores de auxílio pedagógico a esses estudantes, além de repensar sua forma de ensino, mas ainda cabe algumas mudanças para que esse processo se torne realmente inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ABD - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Compêndio de normas que regulamentam a inclusão educacional dos educandos com transtornos de aprendizagem**. 2017. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Comp%C3%AAndio-de-normas-e-diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-aos-educandos-Dificuldades-e-Transtornos-de-Aprendizagem-ABD-Dr.%C2%AA-Simoni-Lopes-de-Souza.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017.
- ABREU, Sônia Isabel Alves de. **Dislexia – aprender a aprender**. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2012. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2933/Tese%20Dislexia%20%20Aprender%20a%20Aprender%20%20%20S%C3%B3nia%20Abreu%20Doc%20Fina.pdf?sequence=1> . Acesso em: 14 abr. 2016.
- ALMEIDA, Gisela Souza dos Santos de. Dislexia: o grande desafio em sala de aula. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domenico**. 2. ed. out./ 2009.
- ANTONY, S.; RIBEIRO, J. P. A criança hiperativa: uma visão da abordagem gestáltica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 20, n. 2, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2017.
- ANTUNES, A. P. *et al.* Inclusão no Ensino Superior: Percepções de Professores em uma Universidade Portuguesa. **Psicologia em Pesquisa**. | UFJF | 7(2) | 140-150 | Julho-Dezembro de 2013 DOI: 10.5327/Z1982-1247201300020002. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472013000200002>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento. 4.ed. rev. Aristides Volpato Cordioli. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAPTAGLIN, Leila Adriana; SOUZA, Karina Malon. **Inclusão na educação superior: uma revisão das produções atuais**. 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/trabalhos/5325.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- BARKLEY, R. A. *et al.* (2008). **Transtorno de Déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- _____; BENTON, C. M (2011). **Vencendo o TDAH adulto**: Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.
- BERBEL, N. N. “Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways? **Interface**. Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Cio. Soc./Hum.**, Londrina, v.16. n. 2., Ed. Especial, p.9-19, out. 1995. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/9458/8240>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BORGES, MC, *et al.* Aprendizado baseado em problemas. **Medicina** (Ribeirão Preto) 2014;47(3):301-7. Disponível em:< <http://revista.fmrp.usp.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa Do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações.

_____.Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/ CORDE, 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07 set 2017.

_____.**Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em:<<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-internacional/guatemala.pdf/view>>. Acesso em: 08 set 2017.

_____. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 08 set 2017.

_____.**Lei 10172 de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____.**LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 set. 2017.

_____. **LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968**. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 set 2017.

_____. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____.**LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____.Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEE-PEI/2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Projeto de Lei 7081, de 2010**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012**, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União 2012; 12 dez.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 08 set. 2017.

CABRAL, Gilson Maroni. A alfabetização de crianças com patologia de dislexia e/ou TDAH. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia**, das Faculdades OPET. ISSN 2175-1773 – Junho de 2013. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n5/ARTIGO-GILSON.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil**. 2010. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovana_e_Heloisa.pdf> Acesso em: 08 set. 2017.

CARNEVALLI, José Antonio; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick. **Desenvolvimento da pesquisa de campo**, amostra e questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do QFD no Brasil. 2001. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2001_tr21_0672.pdf. Acesso em: 30 mar. 2017.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000095.pdf>> Acesso em: 08 set. 2017.

CIBEC/MEC. Inclusão. **Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial**. v.1,n.1 (out.2005).- Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> Acesso em: 08 set. 2017.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva Freireana. Universidade Federal de Uberlândia. **Anais**. III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2016 . Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6495.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017.

COSTA, A. E.; SANTOS JÚNIOR, C. M. Necessidades especiais no ensino superior: inclusão ou exclusão? **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 185-194, abr./jun. 2013. Disponível em: <seer.ucg.br/index.php/fragmentos/article/download/2764/1687>. Acesso em: 09 jul. 2017.

COSTA, Raphael Raniere de Oliveira *et al.* O uso da simulação no contexto da educação e formação em saúde e enfermagem: uma reflexão acadêmica. **Revista Espaço para a Saúde**. Londrina | v. 16 | n. 1 | p. 59-65 | jan/mar. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/espacoparasaude/article/view/20263/pdf_63>. Acesso em: 10 jul. 2017.

COUTINHO, Clara Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Utilização da técnica do Brainstorming** na introdução de um modelo de E/B-Learning numa escola Profissional Portuguesa: a perspectiva de professores e alunos. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2007. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7351/1/Discurso,metodologia%20e%20tecnologia.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2017

CUSTÓDIO, André Viana; MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa. A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 5, nº 1, 2015 p. 223-245.

CYPEL, S. **Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos do aprendizado escolar**. Isto se apreende com o ciclo básico. Projeto Ipê. Secretaria de Estados da Educação-SP. Coordenadoria de Estados e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1994.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008 ISSN 1980-7031. Disponível em: <<http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/view/243/234>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

DAVIM, Paulo. **Projeto de Lei do Senado nº 236**, de 2012. 2012. Disponível em: http://www.tdah.org.br/images/stories/EMENDA_psicofobia.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2016.

DOURADO, Alessandra Sá Simões; GIANNELLA, Tais Rabetti. Ensino baseado em simulação na formação continuada de médicos: análise das percepções de alunos e professores de um Hospital do Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Educ. Med.** [online]. 2014, vol.38, n.4, pp.460-469. ISSN 0100-5502. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022014000400007>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendendo com PBL – Aprendizagem Baseada Em Problemas: relato de uma experiência em cursos de Engenharia da EESC-USP. **Revista Minerva – Pesquisa & Tecnologia**. v. 6, n. 1 - janeiro a abril de 2009. 2009. Disponível em: <[http://www.fipai.org.br/Minerva%2006\(01\)%2003.pdf](http://www.fipai.org.br/Minerva%2006(01)%2003.pdf)> Acesso em: 10 jul. 2017.

FRANCO, Camila Ament Giuliani dos Santos *et al.* OSCE para Competências de Comunicação Clínica e Profissionalismo: Relato de Experiência e Meta-Avaliação. **Rev. Bras. Educ. Med.** [online]. 2015, vol.39, n.3, pp.433-441. ISSN 0100-5502. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02832014>. Acesso em: 11 jul. 2017.

FURLAN, Fabiano; RIBEIRO, Sônia Maria. O processo de inclusão no ensino superior: encontros e desencontros dos sujeitos que participam deste processo. **Unisul**, Tubarão, v.9, n.16, p. 384 - 398, Jul/Dez 2015. 2015. Disponível em: www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/3025/2470. Acesso em: 11 jul. 2017.

GARCIA, Ana Carla de Mendonça; FERREIRA, E. R. B.; SOUZA, I. A. de; FEITOSA, R. A. S. **Dislexia e distúrbios da leitura e da escrita**. Disponível em: http://www.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012095913_242.pdf. Acesso em 04 set. 2017

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

INEP. **Edital nº 3**, de 24 de maio de 2012. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2012/edital-enem-2012.pdf. Acesso em: 14 abr. 2016.

KAIPPERT, A. C. M. ; DEPOLI, A. M. A.; MUSSEL, F. M. E. Hiperatividade. **Pedagogia em Foco**. Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx08.htm>. Acesso em: 04 set. 2017.

KAPLAN, H.; SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. **Compêndio de Psiquiatria**. 7. ed. Porto Alegre:Artes Médicas, 1997.

KATTO, Suzana de Brito. **A dramatização como ferramenta didática**. PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. UEL – Universidade Estadual de Londrina. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1842-8.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

LEWIS , M. **Tratado de Psiquiatria da Infância e Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LOPES, Maria da Luz Curado. **Inclusão, ensino e aprendizagem do aluno com TDAH**. 2011. 42 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano,

Educação e Inclusão Escolar)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011. Disponível em:
http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2187/1/2011_MariadaLuzCuradoLopes.pdf.
 Acesso em: 20 abr. 2016.

MATTOS, Paulo; COUTINHO, Gabriel. **Qualidade de vida e TDAH**. Rio de Janeiro, v. 56, supl. 1, p. 50-52, 2007. Disponível em
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S004720852007000500011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2016.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2014. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 08 set. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade-TDAH: orientações aos professores da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: 2012. Disponível em:
https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Cartilha%20TDA-H_final.pdf.
 Acesso em: 19 abr. 2016.

NORO, G.B.; ABBADE, E. **Método de estudo de caso como ferramenta de ensino transdisciplinar**. Unifra, 2013. Disponível em:
<http://www.unifra.br/professores/13757/Pol%C3%ADgrafo%20estudo%20de%20ocaso.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

NOVARTIS BIOCIEÊNCIA. **Cartilha TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade Uma conversa com educadores**. 2011. Disponível em:
http://debauru.edunet.sp.gov.br/pages_arquivos/educacao_especial/tdah_uma_conv_ersa_com_educadores.pdf. Acesso em: 04 set. 2017.

OGRADOWSKI, Karin Rosa Persegona *et al.* Aplicação do exame clínico objetivo estruturado [osce] na avaliação de competências clínicas de graduandos em enfermagem. **Anais**. Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem. 2013. Disponível em:
http://www.abeneventos.com.br/anais_senpe/17senpe/pdf/0142po.pdf. Acesso em: 11 jul. 2017.

OKADA, Márcia Meister; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A contribuição da metodologia da problematização nos cursos de enfermagem. **Educere** - Congresso Nacional De Educação. Curitiba Paraná, 2006. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-033-TC.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

OLIVEIRA, Adriana Gavião Basto. **Inclusão Escolar e Formação Inicial de Professores: A Metodologia da Problematização Como Possibilidade da Construção dos Saberes Inclusivos** / Adriana Oliveira – 2016. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144630/oliveira_agb_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 10 set 2017

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> . Acesso em: 07 set. 2017.

_____. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos.** 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm> Acesso em: 07 set. 2017.

PACIEVITCH, Thais. **Políticas de acesso e permanência no ensino superior:** as experiências de uma bolsista do PROUNI. 2006. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos_1/Anexos/ANEXO%2006.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017.

PATERNELLI, Luiz Carlos. **Estatística descritiva.** Cap. 2. 2004. Dep. de Matemática Aplicada Instituto de Matemática e Estatística Universidade de São Paulo: São Paulo - SP. 2004. Disponível em: http://www.each.usp.br/rvicente/Paternelli_Cap2.pdf. Acesso em: 30 mar. 2017.

PEREIRA, Marilú Mourão. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. **UNirevista** - v. 1, n. 2: (abril 2006). 2006. Disponível em: <http://www.rsaccessivel.rs.gov.br/uploads/1208183558UNIrev_Pereira.pdf>. Acesso em: 13 jul 2017.

PEREIRA, Renata de Lima; SILVA, Alessandra Gomes da. **Da metodologia tradicional expositiva as inovações do Pibid em sala de aula.** Universidade Estadual da Paraíba. 2013. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_25_09_2013_20_57_16_idinscrito_816_a4808f06f957b02dd5815f693a320e11.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão no ensino superior: barreiras relatadas pelos estudantes com deficiência. 2012. **Anais.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Chapecó, SC. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/downloads/inclusao-no-ensino-superior-barreiras-relatadas-pelos-estudantes-com-deficiencia>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

PRADO, Marta Lenise do *et al* . Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro , v. 16, n. 1, p. 172-177, Mar. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141481452012000100023&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Sept. 2017.

REIS, Maria das Graças Faustino; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) • Volume 12

Número 1 Janeiro/Junho 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a07.pdf>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

SAMPAIO, Aline Firminio; ZANCUL, Mariana de Senzi. O Arco de Maguerez como estratégia para o desenvolvimento da temática educação em saúde na escola.

Revista da SBEnBio - Número 9 – 2016. Disponível em: <
<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/renbio-9/pdfs/2626.pdf>>.
Acesso em: 10 set 2017

SANTOS, Domingas Cantanhede dos *et al.* **Uso de GV/GO e debate como estratégias de ensino para a educação inclusiva na perspectiva da educação especial.** 2015. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18713_8641.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias** [online]. 2009, n.22, pp.120-156. ISSN 1807-0337. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222009000200007. Acesso em: 28 abr. 2016.

SILVA, Robesval Ribeiro da; BENEGAS, Alexandre Albertini. O uso do estudo do caso como método de ensino na graduação. **Economia & Pesquisa.** v. 12, n.12, p.9-31, novembro 2010. Disponível em:<http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v12_artigo01_u_so.pdf>. Acesso em: 11 jul 2017.

SOUZA, S. C; DOURADO , L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. Artigo submetido em março/2015 e aceito em setembro/2015 DOI: 10.15628/holos.2015.288. **HOLOS**, Ano 31, Vol. 5 0. 2015. Disponível em:<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2880/1143>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt. **Estudo de caso como abordagem de ensino.** 2014. Disponível

em:<<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5379833311485520115.pdf>>. Acesso em: 11 jul 2017.

TAVARES e SOUZA, Marilei de Melo. A Dramatização como Recurso Pedagógico em Enfermagem. **Revista Pró-univerSUS**, Vassouras, v. 1, n. 1, p. 01-10, jul./dez., 2010. Disponível em:

<<http://editorauss.uss.br/index.php/RPU/article/viewFile/315/451>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

TEODORO, Nilce Mara. **Metodologia de ensino:** Uma contribuição pedagógica para o processo de aprendizagem da diferenciação. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2234-8.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

TOBASE, L; GESTEIRA; ECR, Takahashi RT. Revisão de literatura: a utilização da dramatização no ensino de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem** [serial on line] 2007 Jan-Abr; 9(1): 214-228. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n1/v9n1a17.htm>>. Acesso em: 11 jul 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Construção do Conhecimento Em Sala de Aula. **Crítica à metodologia expositiva. 2000.** Disponível em: <https://moodle.aprenderlivre.org/pluginfile.php/13215/mod_forum/attachment/1466/critica%20a%20metodologia%20expositiva%20celso%20vasconcelos.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ.** 2007; 20(5):383-386 setembro/outubro. p 383-286. Rio de Janeiro (RJ), 2007. Disponível em: <http://www.rbconline.org.br/wp-content/uploads/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

VENTURINI, Ângela. **O direito de aprender e participar do discente com dislexia.** Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/.../O%20direito%20de%20aprender%20e%20partic>>. Acesso em: 03 set. 2017

VIEIRA, Marta Neves Campanelli Marçal; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula. **A Metodologia da Problematização (MP)** como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde. Simpósio: Tópicos avançados para a formação e o desenvolvimento docente para professores dos cursos da área da saúde. Capítulo V. Medicina (Ribeirão Preto) 2015; 48(3):241-8 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v48i3p241-248>>. Acesso em: 11 jul. 2017

VILLARDI, M. L; CYRINO, E. G. ; BERBEL, NAN. **A metodologia da problematização no ensino em saúde:** suas etapas e possibilidades. *In: A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos [online].* São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 45-52. ISBN 978-85-7983-662-6. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/dgjm7/pdf/villardid-9788579836626.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

WAJNSZTEJN, R. **Dificuldades de atenção e memorização** – na infância e na adolescência. São Paulo: SBJ Produções, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SÓCIO DEMOGRÁFICO

Iniciais: _____ Estado Civil: Solteiro Casado
 Sexo: Feminino Masculino Divorciado
 Idade: _____ Filhos: Viúvo
 Nenhum 1 a 2 Mais que 3

Informações Profissionais

- Graduação
 Especialização *Lato Sensu*
 Mestrado *Stricto Sensu*
 Doutorado *Stricto Sensu*

Em qual(is) área(s): _____
 Em que ano se formou: _____
 Profissão: _____
 Há quanto tempo atua na área: _____
 Carga horária: _____
 Outras funções que exerce: _____
 Área de atuação: _____
 Já atuou em outras instituições de ensino superior? _____
 Qual foi a formação:
 Metodologia Tradicional
 Metodologia Ativa
 Recebeu algum curso/formação sobre metodologia ativa:
 Sim Não
 Qual (is)? _____

Atuação docente

METODOLOGIAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA	Escala				
	1 Nunca utilizada	Pouco utilizada			5 Muito utilizada
1. Aula expositiva	1	2	3	4	5
2. Aula expositiva dialogada	1	2	3	4	5
3. Estudo de caso	1	2	3	4	5
4. Dramatização	1	2	3	4	5
5. Problematização	1	2	3	4	5
6. Simulação	1	2	3	4	5
7. PBL	1	2	3	4	5
8. OSCE	1	2	3	4	5
9. Brainstorm	1	2	3	4	5
10. Grupo de Verbalização – Grupo de Observação (GV–GO)	1	2	3	4	5
11. Outros	1	2	3	4	5
Quais?					

Já trabalhou com estudante com diagnóstico apresentado de dislexia ou TDAH? Sim Não

Já teve contato com estudantes com os seguintes sintomas:	Escala	
	SIM	NÃO
Desatenção		
Hiperatividade		
Impulsividade		
Dificuldade em permanecer no lugar		
Agitação de mãos e/ou pés		
Fala em excesso		
Problemas e de capacidades verbais		
Dificuldade na leitura		
Dificuldade na escrita		
Confusão de palavras com grafia similar		
Escrita de forma invertida		

Trabalhou com acadêmico com algum outro problema de aprendizagem? () Sim () Não Qual (is)?

Foi realizado alguma tentativa de auxílio a esse(s) estudante(s)? () Sim () Não Qual (is)?

Teve que utilizar métodos diferenciados de ensino? Sabe identificar TDAH e Dislexia nos alunos? () Sim () Não Qual(is)?

Se identificasse tomaria alguma medida? () Sim () Não Qual(is)?

Reconhece as necessidades que devem ser atendidas para que se garanta o aprendizado deste grupo? () Sim () Não

Tem dificuldade em lidar com estudantes com estes transtornos? () Sim () Não Quais dificuldades?
 () Pouco tempo de aula
 () Pouco conhecimento a respeito
 () Grande quantidade de alunos
 Outras:

Gostaria de mais informação de como trabalhar com alunos com tdah e dislexia em sala de aula? () Sim () Não Qual(is)?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado “METODOLOGIAS DE ENSINO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH E DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA DA SAÚDE” cujos objetivos e justificativas são:

Por meio deste trabalho estima-se que através da análise das metodologias atuais utilizadas nos cursos da área da saúde das instituições de Ensino Superior, compreenda-se de que forma as mesmas podem auxiliar ou prejudicar o processo de inclusão dos estudantes com TDAH e Dislexia. Além de proporcionar embasamento teórico a respeito das dificuldades e potencialidades deste grupo, e as leis que embasam este processo de inclusão no ensino superior.

A importância desse processo se dá pela possibilidade de elaboração de um material que possa auxiliar docentes e instituições de ensino a realizar um processo de abrangimento destes estudantes que possuem problemas de aprendizagem e a utilização em pesquisas futuras sobre o assunto.

Sua participação no referido estudo será no sentido de responder um questionário a respeito de suas práticas docentes no ensino superior, suas experiências com alunos com dificuldade de aprendizagem, e as dificuldades encontradas nesta área.

A pesquisa realizada apresenta alguns benefícios, tais como: A participação dos docentes na pesquisa dará a possibilidade de auto avaliação e aperfeiçoamento de sua prática profissional, em que os mesmos poderão descrever os tipos de métodos utilizados, experiência com o grupo avaliado e quais as medidas necessárias para melhorar a metodologia com este.

As instituições de Ensino Superior também se beneficiarão com essa pesquisa, pelo fato desta gerar uma discussão a respeito das metodologias utilizadas, podendo fornecer subsídios para um modelo de intervenção mais eficaz com acadêmicos com TDAH e Dislexia, podendo diminuir o índice de evasão e reprovação.

Em geral, a pesquisa tem uma dimensão nacional com duração permanente pois a sociedade se beneficiará deste tipo de pesquisa por fornecer subsídios para melhorar a inclusão e permanência desse grupo nas instituições de ensino superior, abrindo uma gama de oportunidades de formação acadêmica e posteriormente, no mercado de trabalho.

A pesquisa irá auxiliar na comunidade científica pois oferecerá elevada possibilidade de produção de conteúdo para outros pesquisadores que cobrem pesquisas sobre este

tema, além de gerar conhecimento para compreender e aliviar um problema que afeta e poderá afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa, de seus sucessores e comunidade em geral.

Por outro lado, poderá apresentar tais riscos: Esta pesquisa apresenta riscos de padrão mínimo, podendo contemplar o âmbito psicológico e social. Isso se dá pelo fato de que algumas perguntas podem constranger os sujeitos da pesquisa, causar desconforto, cansaço ou aborrecimento, além da quebra de anonimato.

Estes riscos serão minimizados da seguinte maneira: Será garantido aos sujeitos o sigilo de sua identidade por meio do uso somente das iniciais dos mesmos nos instrumentos de coleta de dados, sendo que as informações coletadas serão confidenciais e utilizadas apenas para estudos científicos, evitando que os sujeitos sejam identificados por outras pessoas.

Os indivíduos participantes da pesquisa receberão esclarecimento prévio do que se trata a pesquisa, além dos riscos e benefícios que esta possui. Ademais, será fornecido o contato do pesquisador, para que os participantes possam esclarecer dúvidas ou cancelar a sua participação na pesquisa a qualquer momento, e caso haja qualquer risco ou danos significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o mesmo será, imediatamente, comunicado ao Sistema CEP/CONEP, sendo avaliada a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhe identificar, será mantido em sigilo.

Poderá recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se optar por se retirar da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: A mestranda da pós-graduação Stricto Sensu “Ensino nas Ciências da Saúde” da Faculdade Pequeno Príncipe, Adelianny Marielcy Rodrigues dos Santos, e o professor Dr. Christian Boller, com os quais poderá manter contato pelos telefones (44) 9997764181; (41) 3310-1500 – Ramal: 1512 (Comitê de Ética em Pesquisa CEP/FPP). Haverá assistência integral, gratuita e imediata por parte dos pesquisadores.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu consentimento em participar.

Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação.

Caso tenha qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: Depósito Bancário. Caso haja algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado nas formas da lei.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdades Pequeno Príncipe – CEP/FPP sob o parecer nº: 66875417.7.0000.5580 cujo contato poderá ser realizado pelo telefone 3310-1512.

Sim, li e foi me esclarecido todos os termos acima. Além disso, estou recebendo uma cópia deste termo assinado pelo pesquisador.

Nome: RG:

Cascavel, de de 2017

(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa, representante legal ou assistente legal para a participação neste estudo, e atesto veracidade nas informações contidas neste documento de acordo resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

(Nome e assinatura do pesquisador responsável)